



Handreichung

zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt
Sprache

Bezirksregierung Münster (Hrsg.)

Im Folgenden werden drei Tabellen als Hilfe im Umgang mit der Handreichung angeboten. Diese Strukturübersichten erleichtern die Orientierung, da bestimmte Kapitel / Kapitelausschnitte adressatengerecht ausgewählt wurden und entsprechend gefärbt sind.

Folgende Zugänge werden dabei berücksichtigt:

1. Niederschwelliger Einstieg für allgemeinpädagogische Lehrkräfte ohne Expertise SQ („grün“)
2. Störungsspezifischer Zugang für sonderpädagogische Lehrkräfte ohne Expertise SQ („gelb“)
3. Vertiefung für sonderpädagogische Lehrkräfte mit Expertise SQ („rot“)

HANDREICHUNG SPRACHE niederschwelliger Einstieg für allgemeinpädagogische Lehrkräfte ohne Expertise SQ	(2.2) Spracherwerbsstörungen							(2.3) SES u. Mehr- sprachig- keit	(2.4) SES im Ju- gend- alter	(2.5) Störungen der Redefähigkeit			(2.6) weitere Sprach-, Sprech-, StimmSt.	
	(2.2) Spracherwerbsstörungen					Sprach- ver- ständnis	Stot- tern			Pol- t- tern				
	phonet. pho- nolog.	semant. -lexik.	morpho syntakt.	pragmat -komm.	narrativ- disk.									
1. Förderwerpunkt Sprache														
2. S&K-Störungen Kap. (2.2) bis (2.6)														
• Fallbeispiel	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
• Begriffsbestimmungen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Erwerb/Entstehung/Verlauf	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Störungen/Symptome	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Auswirkungen auf schulisches Lernen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
3. Diagnostik														
(3.2) Sprachdiagnostische Verfahren	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
• Krienergeleitete Beobachtung	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
• Testverfahren														
(3.4)(3.5)(3.6) Diagnostik bei										⊗	⊗	⊗	⊗	
4. Individuelle Förderplanung														
5. Unterrichts														
(5.2) Sprach(sonder)päd. Unt.: Planungsdim.														
(5.3) sprachfördernde Maßnahmen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
(5.4) sprachtherapeut. Maßnahmen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
(5.5) Kontext Mehrsprachigkeit													⊗	
(5.6) Rede(fluss)fähigkeit														
(5.7) sonderpäd. Bildungsangebote Primar Deutsch, Mathematik, Sachkunde	Schrift- sprache	Mathe- U-Bsp.	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	Mathe- U-Bsp.	
(5.8) sonderpäd. Bildungsangebote Sek I Deutsch, Mathematik, Englisch														⊗
6. Leistungsbeurteil.+ Nachteilsausgleich;														
7. Übergänge; 8. Berufsvorbereitung;														
9. Beratung + Kooperation														

HANDREICHUNG SPRACHE Störungsspezifischer Zugang für sonderpädagogische Lehrkräfte ohne Expertise SQ	(2.2) Spracherwerbsstörungen					(2.3) SES u. Mehrsprachigkeit	(2.4) SES im Jugendalter	(2.5) Störungen der Redefähigkeit			(2.6) weitere Sprach-, Sprech-, StimmSt.	
	phonet. phonolog.	semant.-lexik.	morpho syntakt.	pragmat -komm.	narrativ-disk.			Sprachverständnis	Mutismus	Stottern		Poltern
1. Förderschwerpunkt Sprache												
2. S&K-Störungen Kap. (2.2) bis (2.6)												
• Fallbeispiel	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		
• Begriffsbestimmungen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Erwerb/Entstehung/Verlauf	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	
• Störungen/Symptome	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Auswirkungen auf schulisches Lernen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗	⊗	
3. Diagnostik												
(3.2) Sprachdiagnostische Verfahren	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗		
• Krienergeleitete Beobachtung	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗		
• Testverfahren											⊗	⊗
(3.4)(3.5)(3.6) Diagnostik bei											⊗	⊗
4. Individuelle Förderplanung												
5. Unterricht												
(5.2) Sprach(sonder)päd. Unt.: Planungsdim.												
(5.3.2) störungsbez. sprachfördernde Maßn.	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗		
(5.4) sprachtherapeut. Maßnahmen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗	⊗		
(5.5) Kontext Mehrsprachigkeit											⊗	
(5.6) Rede(fluss)fähigkeit												
(5.7) sonderpäd. Bildungsangebote Primar Deutsch, Mathematik, Sachkunde	Schriftsprache	Mathematik U-Bsp.	⊗	⊗	Mathematik U-Bsp.	⊗						
(5.8) sonderpäd. Bildungsangebote Sek I Deutsch, Mathematik, Englisch											⊗	
6. Leistungsbeurteil.+ Nachteilsausgleich;												
7. Übergänge; 8. Berufsvorbereitung;												
9. Beratung + Kooperation												

HANDREICHUNG SPRACHE Vertiefung für sonderpädagogische Lehrkräfte mit Expertise SQ	(2.2) Spracherwerbsstörungen						(2.3) Mehrsprachigkeit	(2.4) SES im Jugendalter	(2.5) Störungen der Redefähigkeit			(2.6) weitere Sprach-, Sprech-, StimmSt.
	phonet. phonolog.	semant.-lexik.	morpho syntakt.	pragmat -komm.	narrativ-disk.	Sprachverständnis			Multisimus	Stottern	Poltern	
1. Förder Schwerpunkt Sprache												
2. S&K-Störungen Kap. (2.2) bis (2.6)												
• Fallbeispiel	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Begriffsbestimmungen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Erwerb/Entstehung/Verlauf	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Störungen/Symptome	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Auswirkungen auf schulisches Lernen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
3. Diagnostik												
(3.2) Sprachdiagnostische Verfahren	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Krienergeleitete Beobachtung	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
• Testverfahren	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
(3.4)(3.5)(3.6) Diagnostik bei							⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
4. Individuelle Förderplanung												
5. Unterrichts												
(5.2) Sprach(sonder)päd. Unt.: Planungsdim.												
(5.3.2) störungsbez. sprachfördernde Maßn.	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗						
(5.4) sprachtherapeut. Maßnahmen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗						
(5.5) Kontext Mehrsprachigkeit							⊗					
(5.6) Rede(fluss)fähigkeit												
(5.7) sonderpäd. Bildungsangebote Primar Deutsch, Mathematik, Sachkunde	Schriftsprache	Mathe-U-Bsp.	⊗	⊗	⊗	⊗	Mathe-U-Bsp.	⊗				
(5.8) sonderpäd. Bildungsangebote Sek I Deutsch, Mathematik, Englisch												⊗
6. Leistungsbeurteil.+ Nachteilsausgleich;												
7. Übergänge; 8. Berufsvorbereitung;												
9. Beratung + Kooperation												

Impressum

Bezirksregierung Münster | Domplatz 1-3 | 48143 Münster

1. Auflage, Dezember 2018**Autoren**

Bezirksregierung Münster
Dezernat 41 - Grundschule, Primarstufe und Förderschulen

HD LRSD Uwe Eisenberg
SAD'in Carolin Ischinsky

Karin Greßkämper
Susanne Papenbrock
Sabine Schillack
Helga Schumacher
Dr. Anja Schröder
PD Dr. Katja Subellok
Ute van Ellen
Reinhard Winter

Das Autorenteam bedankt sich bei allen Mitwirkenden für die konstruktive Mitarbeit und die hilfreichen Anregungen.

Die Kapitel dieser Handreichung wurden von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren verfasst. Kenntlich gemacht ist dies durch die Namen der Autorin/des Autors zu Beginn der jeweiligen Abschnitte unter den Überschriften.

Darüber ist hier eine Übersicht über die Autorinnen und den Autor mit den von ihnen verfassten Texten zu finden. Die Autorenschaft bezieht sich auf alle Unterkapitel des angegebenen Abschnitts.

Karin Greßkämper:	1.3; 2.2.1; 3.2; 3.3; 5.3.2.1; 5.4.1; 5.7.3
Karin Greßkämper & Anja Schröder:	5.7.1
Carolin Ischinsky:	4.1; 5.2.1; 5.3.1
Carolin Ischinsky & Helga Schumacher:	4.2; 4.3
Susanne Papenbrock:	2.3; 3.5; 5.5
Susanne Papenbrock & Reinhard Winter:	3.4
Sabine Schillack:	2.2.2; 2.2.6; 3.1; 5.3.2.2; 5.4.2; 6; 9
Sabine Schillack & Anja Schröder:	5.7.2
Anja Schröder:	2.2.4; 2.2.5; 5.1; 5.3.2.4; 5.3.2.5; 5.4; 5.4.4; 5.4.5
Katja Subellok:	1.1.-1.2; 2.2.3; 2.5; 2.6; 3.6; 5.4.3; 5.6
Anja Schröder & Katja Subellok:	2.2
Carolin Ischinsky & Katja Subellok:	5.3.2.3
Ute van Ellen:	2.1; 7.1; 7.2
Reinhard Winter:	2.4; 5.2.2; 5.8; 7.3; 8

Autorinnen und Autorenverzeichnis

Karin Greßkämper

Lehrerin für Sonderpädagogik, Moderatorin des Kompetenzteams Kreis Borken
Schulleiterin der Astrid-Lindgren-Schule, allg. Grundschule, Nottuln

Carolin Ischinsky

Schulamtsdirektorin, Schulaufsicht Förderschulen
Schulamt für die Stadt Münster

Susanne Papenbrock

Fachleiterin
Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung im Lehramt für sonderpädagogische
Förderung, Münster

Sabine Schillack

Projektkoordination, Fachberaterin für den Förderschwerpunkt Sprache
Bezirksregierung Münster, Dez. 41

Helga Schumacher

Fachleiterin i. R.
Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung im Lehramt für sonderpädagogische
Förderung, Gelsenkirchen

Dr. Anja Schröder

abgeordnete Förderschullehrerin an der Technischen Universität Dortmund,
Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Sprache und Kommunikation

Priv.-Doz. Dr. habil. Katja Subellok

Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Sprache und Kommunikation

Ute van Ellen

Schulleiterin der Erich Kästner-Schule
Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache im Primarbereich, Münster

Reinhard Winter

Schulleiter der Martin-Luther-King-Schule
Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, Sekundarstufe I, Münster

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Rahmen inklusiver Prozesse stellen sich immer mehr Schulen mit großem Engagement der Herausforderung, Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam zu unterrichten. Im Unterricht und bei der Förderung im Gemeinsamen Lernen ergeben sich für Kolleginnen und Kollegen im Schulalltag vielfältige Fragestellungen.

Unser Anliegen als Bezirksregierung ist es daher, Schulen bei der sonderpädagogischen Arbeit zu unterstützen und Schulentwicklungsprozesse fachlich zu begleiten.

Daher freue ich mich - nach den Handreichungen für die Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung und Lernen - Ihnen nun die Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Sprache zur Verfügung stellen zu können.

Die Publikation bietet einen umfassenden Überblick zum Förderschwerpunkt Sprache im schulischen Kontext aus verschiedenen Perspektiven. Die Struktur ermöglicht außerdem, spezifischen Fragestellungen nachzugehen, beispielsweise gezieltes Suchen nach diagnostischen, didaktischen oder rechtlichen Aspekten. Ich möchte Sie in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf die differenzierten Downloadmöglichkeiten hinweisen, die gleichzeitig einen themenorientierten und adressatengerechten Zugang ermöglichen. Inhalte der Handreichung werden dort für die Zielgruppe der allgemeinpädagogischen Kollegen sowie für sonderpädagogische Lehrkräfte anderer Fachrichtungen und Sonderpädagogen mit der Fachrichtung Sprache thematisch zusammengefasst angeboten.

Die Handreichung wurde durch eine Arbeitsgruppe des Dezernates 41 erstellt. Die Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertreter der schulpraktischen Lehrerbildung, der Kompetenzteams, Schulleitungen sowie die Kooperation mit der TU Dortmund ermöglichten eine multiprofessionelle und vielseitige Herangehensweise an das Projekt. An dieser Stelle gilt mein besonderer Dank PD Dr. Katja Subellok und Dr. Anja Schröder von der TU Dortmund, die an dem Projekt sowohl als Autorinnen sowie als wissenschaftliche Begleitung beteiligt waren.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen anderen Kolleginnen und Kollegen, die an der Entstehung beteiligt waren.

Im Namen aller Mitwirkenden wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg bei Ihrer Arbeit, und hoffen, dass wir Sie mit dieser Handreichung dabei unterstützen können. Für Fragen und Anregungen sind wir dankbar.



Uwe Eisenberg
Hauptdezernent Dezernat 41
Förderschule und Grundschulen



Inhalt

Inhalt	6
1 Förderschwerpunkt Sprache	11
1.1 Stellenwert von Sprache für das schulische Lernen und den Bildungserfolg	11
1.2 Zielgruppen und Maßnahmen sprachbezogener Unterstützung	13
1.2.1 Zielgruppen sprachbezogener Unterstützung	13
1.2.2 Sprachbezogene Unterstützungsmaßnahmen	14
1.3 Schulrechtliche Aspekte	18
2 Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kontext schulischen Lernens	21
2.1 Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen im Kontext kindlicher Entwicklung	21
2.2 Spracherwerbsstörungen	31
2.2.1 Phonetisch-phonologische Sprachebene	33
2.2.1.1 Begriffsbestimmungen	34
2.2.1.2 Erwerb	35
2.2.1.3 Störungen	38
2.2.1.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen	40
2.2.2 Semantisch-lexikalische Sprachebene.....	42
2.2.2.1 Begriffsbestimmungen	44
2.2.2.2 Erwerb	45
2.2.2.3 Störungen	46
2.2.2.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen	48
2.2.3 Morphologisch-syntaktische Sprachebene.....	49
2.2.3.1 Begriffsbestimmungen	50
2.2.3.2 Erwerb	51
2.2.3.3 Störungen	55
2.2.3.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen	58
2.2.4 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen	61
2.2.4.1 Begriffsbestimmungen	62

2.2.4.2	Erwerb	64
2.2.4.3	Störungen	69
2.2.4.4	Auswirkungen auf das schulische Lernen	72
2.2.5	Narrativ-diskursive Kompetenzen	72
2.2.5.1	Begriffsbestimmungen	75
2.2.5.2	Erwerb	77
2.2.5.3	Störungen	79
2.2.5.4	Auswirkungen auf das schulische Lernen	81
2.2.6	Sprachverständnis	83
2.2.6.1	Begriffsbestimmung	84
2.2.6.2	Erwerb	85
2.2.6.3	Störungen	86
2.2.6.4	Auswirkungen auf das schulische Lernen	90
2.3	Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit	91
2.4	Auswirkungen von Spracherwerbsstörungen im Jugendalter	97
2.5	Störungen der Redefähigkeit	101
2.5.1	Selektiver Mutismus	101
2.5.1.1	Phänomenologie	102
2.5.1.2	Auswirkungen auf das schulische Lernen	104
2.5.2	Stottern	107
2.5.2.1	Phänomenologie	108
2.5.2.2	Auswirkungen auf das schulische Lernen	113
2.5.3	Poltern	115
2.5.3.1	Phänomenologie	116
2.5.3.2	Auswirkungen auf das schulische Lernen	118
2.6	Weitere Beeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens und der Stimme	119
2.6.1	Sprachstörungen	119
2.6.2	Sprechstörungen	120
2.6.3	Stimmstörungen	122

3	Diagnostik	125
3.1	Ziele und Anlässe für sprachdiagnostisches Handeln.....	125
3.1.1	Ziele sprachdiagnostischen Handelns.....	125
3.1.2	Anlässe sprachdiagnostischen Handelns.....	126
3.2	Sprachdiagnostische Verfahren.....	127
3.2.1	Überprüfung phonetisch-phonologischer Kompetenzen.....	129
3.2.2	Überprüfung semantisch-lexikalischer Kompetenzen.....	132
3.2.3	Überprüfung morphologisch-syntaktischer Kompetenzen	136
3.2.4	Überprüfung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen.....	139
3.2.5	Überprüfung narrativ-diskursiver Kompetenzen	140
3.2.6	Überprüfung des Sprachverständnisses	142
3.3	Weitere diagnostische Verfahren.....	143
3.4	Diagnostik im Jugendalter	148
3.5	Diagnostik von Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit.....	155
3.6	Diagnostik bei Störungen der Redefähigkeit.....	164
3.6.1	Selektiver Mutismus.....	165
3.6.2	Stottern.....	167
3.6.3	Poltern	168
4	Individuelle Förderplanung	170
4.1	Allgemeine Hinweise	170
4.2	Beispiel für einen Förderplan.....	173
4.3	Verknüpfung von sprachtherapeutischen Maßnahmen und Unterrichtsinhalten ...	176
5	Unterricht	179
5.1	Organisationsformen.....	179
5.2	Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht.....	181
5.2.1	Planungsdimensionen.....	181
5.2.2	Anforderungen an die Lehrkräfte	184
5.3	Sprachfördernde Maßnahmen.....	186
5.3.1	Allgemeine sprachfördernde Maßnahmen	186

5.3.2	Störungsbezogene sprachfördernde Maßnahmen	195
5.3.2.1	Phonetisch-phonologische Sprachebene	195
5.3.2.2	Semantisch-lexikalische Sprachebene	202
5.3.2.3	Morphologisch-syntaktische Sprachebene	204
5.3.2.4	Pragmatisch-kommunikative Sprachebene	211
5.3.2.5	Narrativ-diskursive Ebene	219
5.4	Sprachtherapeutische Maßnahmen.....	223
5.4.1	Phonetisch-phonologische Sprachebene	224
5.4.2	Semantisch-lexikalische Sprachebene.....	233
5.4.3	Morphologisch-syntaktische Sprachebene.....	239
5.4.3.1	Grammatiktherapie: Sprachspezifisch und methodenflexibel	239
5.4.3.2	Therapiekonzept „Kontextoptimierung“.....	240
5.4.3.3	Kontextoptimierter Unterricht.....	249
5.4.4	Pragmatisch-kommunikative Sprachebene	253
5.4.5	Narrativ-diskursive Sprachebene	257
5.5	Sprachtherapeutische Maßnahmen bei Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit	264
5.6	Förderung der Redefähigkeit.....	269
5.6.1	Selektiver Mutismus.....	270
5.6.2	Stottern	273
5.6.3	Poltern	277
5.7	Sonderpädagogisches Bildungsangebot in der Primarstufe.....	279
5.7.1	Deutsch	279
5.7.1.1	Schriftspracherwerb und Spracherwerbsstörungen	280
5.7.1.2	Phonologische Bewusstheit	282
5.7.1.3	Schreiben.....	284
5.7.1.4	Lesen.....	290
5.7.2	Mathematik.....	292
5.7.3	Sachunterricht	306
5.8	Sonderpädagogisches Bildungsangebot in der Sekundarstufe I.....	313

5.8.1 Deutsch	315
5.8.2 Mathematik.....	318
5.8.3 Englisch.....	321
6 Leistungsbewertung und Nachteilsausgleich	326
7 Übergänge.....	332
7.1 Übergang Kindergarten – Schule	332
7.2 Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I.....	333
7.3 Übergang Schule – Beruf	335
8 Berufsvorbereitung	339
9 Beratung und Kooperation	342
10 Literaturverzeichnis	346
ANHANG	369
Anhang A – Abbildungsverzeichnis.....	369
Anhang B – Tabellenverzeichnis.....	369
Anhang C - Bildverzeichnis	373

1 Förderschwerpunkt Sprache

1.1 Stellenwert von Sprache für das schulische Lernen und den Bildungserfolg

Katja Subellok

Für die Erlangung individuell bestmöglicher Schul- und Bildungsabschlüsse haben sprachliche Kompetenzen eine zentrale Bedeutung. Auch wird die Chance für eine angemessene Teilhabe an der Gesellschaft in hohem Maße davon abhängen, wie eine Sprache verstanden und kompetent gebraucht werden kann (Lüdtko & Stitzinger, 2016). So gehört es zu den öffentlichen Aufgaben im Gesundheits- und Bildungswesen, Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Beeinträchtigungen medizinisch-therapeutisch und/oder pädagogisch zu versorgen. In der Schule stellt sich für diese Klientel die besondere Herausforderung, neben sprachbezogenen Zielen auch allgemeine Bildungsziele zu verfolgen und darüber „*schulisches Lernen sicherzustellen*“ (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015, S. 70).

Kernpunkte des schulischen Lernens sind Kompetenz- und Wissenserwerb. Sprache wird hier zum Mittelpunkt, weil sie gleichermaßen Medium der Wissensvermittlung, Unterrichtsgegenstand und Wissensträger ist (ebd.; Mußmann, 2012c). Sie ist Medium der Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft über Unterrichtsgespräche, Partnerarbeiten, Erläuterungen, Lesetexte, verbale und schriftliche Arbeitsaufträge etc. Zum Unterrichtsgegenstand wird sie etwa im Schriftspracherwerb, Grammatikunterricht oder bei der Erarbeitung von Textformaten. Über Fachbegriffe oder Fachtexte etwa bildet sich die Funktion von Sprache als Wissensträger ab. Der (schulische) Kompetenz- und Wissenserwerb wiederum wird davon abhängen, inwieweit im Rahmen des vorschulischen Lautspracherwerbs sprachlich-kommunikative Fähigkeiten aufgebaut wurden. Gleichzeitig werden diese Kompetenzen auch den Aufbau von neuem, immer abstrakterem Wissen essentiell beeinflussen (Glück & Spreer, 2015).

Für den schulischen Kompetenz- und Wissenserwerb resp. die Anwendung von Wissen können sich bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen auf verschiedenen Ebenen Einschränkungen zeigen. Diese können sich auf die *Sprachrezeption*, die *Verarbeitung* (Speicherung und Abruf) von sprachlichem Wissen und auf die *Sprachproduktion* auswirken (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015). Kindern mit rezeptiven Problemen wird es nicht oder nur unzureichend gelingen, laut- oder schriftsprachliche Angebote zu verarbeiten und ihnen die relevanten Informationen zu entnehmen. Transportierte Wissensinhalte werden nur fehlerhaft analysiert und abgespeichert. Das abgespeicherte Wissen kann derart lückenhaft

und/oder fehlerhaft verknüpft sein, dass die Kinder auch mehr Zeit benötigen, dieses vorhandene (und ggfs. falsche) Wissen aus dem Gedächtnis abzurufen. Diese Problematik wird sich unmittelbar auf die Sprachproduktion auswirken, wenn Sachverhalte o. ä. adäquat sprachlich dargestellt werden sollen.

Dieses komplexe Zusammenwirken eines beeinträchtigten Sprach- und Leseverständnisses und Defiziten in der Sprachproduktion zieht ein weniger wirksames (sprachliches) Lernen nach sich. Es ist bekannt, dass eine originäre sprachliche Problematik in eine allgemeine Lernschwäche münden kann (Mayer & Motsch, 2016). Als weitere Sekundärproblematik kann die emotionale Entwicklung betroffen sein, wenn etwa die sozialen Interaktionen durch Missverständnisse erschwert sind, kommunikativer Stress in Anforderungssituationen entsteht (von Suchodoletz, 2004) oder das Selbstvertrauen beeinträchtigt ist, weil die Anerkennung von Peers ausbleibt (Riehemann, 2008) und eine sprachliche Problematik als psychisch belastend erlebt wird. Auch über diese sekundären Folgen einer sprachlichen Beeinträchtigung sind die schulischen Leistungen und der (lebenslange) Bildungserfolg betroffener Kinder und Jugendlicher enorm gefährdet.

Wie deutlich wurde ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sprachliche Auffälligkeiten im Kindesalter das schulische Lernen und den Bildungserfolg beeinträchtigen KÖNNEN. Allerdings MUSS dies nicht zwangsläufig und immer der Fall sein. Dies hängt zum einen davon ab, welche genauen sprachlichen Auffälligkeiten vorliegen und zum anderen, welche unterschiedlichen Fördermaßnahmen diese Kinder benötigen und erhalten.

Die Sammelbezeichnung „Sprachauffälligkeiten im Kindesalter“ umfasst verschiedene **Zielgruppen** innerhalb der Schülerschaft für jeweils unterschiedliche sprachbezogene **Unterstützungsmaßnahmen**, welche oftmals unter dem Oberbegriff „Sprachförderung“ zusammengefasst werden (siehe Kapitel 1.2). Nur die wenigsten Kinder der sprachauffälligen Schülerschaft werden eine sonderpädagogische Unterstützung im **Förderschwerpunkt Sprache** benötigen. Ein solcher Bedarf liegt dann vor, *„wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist und dies nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden kann“* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, AO-SF, § 4 (3), siehe Kapitel 1.3).

Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache wird maßgeblich für Kinder mit einer Spracherwerbsstörungen bzw. umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (USES) abzuwägen sein. Dieser Zielgruppe gilt auch das Hauptaugenmerk der vorliegenden Handreichung.

Im folgenden Kapitel 1.2 wird – maßgeblich in Anlehnung an Glück (2012) - eine systematisierende Orientierung für in der Fachwelt mal synonym, mal differentiell verwendeter Begriffe

im breiten Kontext von Sprachauffälligkeiten und Sprachförderung gegeben. Dabei wird differenziert (1) nach **Zielgruppen** der Schülerschaft, die einer besonderen sprachbezogenen Unterstützung bedürfen, und (2) nach speziellen sprachbezogenen **Unterstützungsmaßnahmen** für die jeweilige Klientel.

1.2 Zielgruppen und Maßnahmen sprachbezogener Unterstützung

Katja Subellok

1.2.1 Zielgruppen sprachbezogener Unterstützung

Auf der Basis diverser statistischer Quellen hat Glück (2012, S. 135ff) quantitative Daten zu deutschen Schulanfängerinnen und -anfängern und deren sprachlichen Voraussetzungen sowie zum Unterstützungsbedarf zusammengestellt:

- Circa Dreiviertel der Schulanfängerinnen und -anfänger (76%) zeigt keine besonderen sprachlichen Auffälligkeiten.
- 10% der Gesamtgruppe zeigt sich sprachauffällig (etwa im Rahmen von Sprachstandserhebungen), doch scheinen die sprachlichen Beeinträchtigungen nicht so schwerwiegend zu sein, dass sie den Kriterien für eine sprachtherapeutische Behandlung und/oder sonderpädagogische Unterstützung entsprechen. Zu dieser Gruppe zählen mit hoher Wahrscheinlichkeit mehrsprachige Kinder oder solche aus bildungsfernen Kontexten, die nur wenig sprachliche Anregung erfahren haben.
- Für 14,5% der Kinder wurde während der Vorschulzeit das „Heilmittel Sprachtherapie“ ärztlich verordnet. Diese Kinder waren also in ambulanter logopädischer Behandlung. Es ist hier von einer sprachlichen Entwicklungsbeeinträchtigung auszugehen, die sich auf das schulische Lernen auswirken kann, selbst wenn zum Schulbeginn kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf attestiert wird.
- Bei circa 1,5% der Schulanfängerinnen und -anfänger wurde ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache festgestellt.

Wegen der unterschiedlichen Quellen empfiehlt Glück (2012) einen sehr vorsichtigen Umgang mit diesen eher vagen Prozentangaben. Nichtsdestotrotz wird bei dieser Auflistung die Heterogenität der Schülerschaft mit sprachlichen Auffälligkeiten deutlich und damit auch, *„dass ein Unterstützungssystem für Kinder mit sprachlichem Förderbedarf (auch) unterschiedlichen Zielgruppen mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf gerecht werden muss“*

(ebd., S. 137). Um dieser Verschiedenheit zu entsprechen, bedarf es daher auch verschiedener Arten von – allgemein gesprochen - sprachbezogenen Unterstützungsmaßnahmen (ebd.).

1.2.2 Sprachbezogene Unterstützungsmaßnahmen

Was landläufig unter der Sammelbezeichnung „Sprachförderung“ zusammengefasst wird, wird hier nach unterschiedlichen sprachbezogenen Unterstützungsmaßnahmen differenziert. Zur grafischen Kennzeichnung dieser Maßnahmen schlägt Glück (ebd.) eine Dreiecksstruktur mit verschiedenen Ebenen vor (siehe Abb. 1, S. 16), die er als „*Unterstützungspyramide*“ (ebd., S. 140) bezeichnet. Mit der Pyramidenform kann grob die Quantität von Schülerinnen und Schülern abgebildet werden, die diese speziellen sprachbezogenen Unterstützungsmaßnahmen benötigen.

Sprachliche Bildung(-sangebote)

Als Basis der Pyramide wird eine sprachliche Bildung zugrunde gelegt, die für **alle** Schülerinnen und Schüler des allgemeinen Schulsystems gleichermaßen vorgesehen ist. Es gehört zum allgemeinen und in den Curricula festgehaltenen Bildungsauftrag der Schule, sprachliche Kompetenzen zu fördern. Hochaktuell sind die Diskussionen um einen sprachsensiblen (Fach-)Unterricht und den Erwerb einer Bildungssprache (etwa Beese et al., 2014). Hintergrund ist die Erkenntnis, dass sprachliches und fachliches Lernen nicht voneinander zu trennen sind (siehe Kapitel 1.1). So ist die sprachliche Bildung sowohl in den Fächern als auch gleichermaßen als übergreifendes Unterrichtsprinzip verortet.

Die meisten aller Schülerinnen und Schüler (in etwa Dreiviertel, siehe Kapitel 1.2.1) werden von diesem basalen sprachlichen Bildungsangebot profitieren. Andere jedoch - mit geringeren sprachlichen Kompetenzen - benötigen weiterführende und spezifischere Maßnahmen. Würde man das sprachliche Bildungsangebot für diese Schülerinnen und Schüler lediglich reduzieren, so würde das Lernen fachlicher Inhalte ebenfalls reduziert sein.

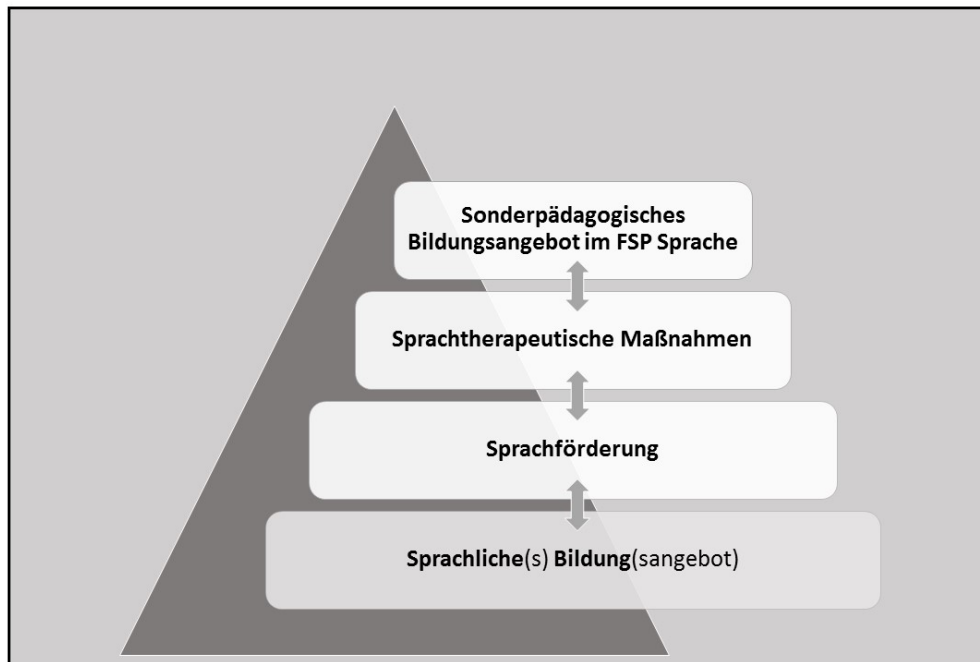


Abb. 1: Sprachbezogene Unterstützungsmaßnahmen (modifiziert und erweitert nach (Glück, 2012))

Sprachförderung

Diese Form der Sprachförderung ist nicht zu **verwechseln** mit sprachlichen Bildungsmaßnahmen. Eine Sprachförderung im hier verstandenen Sinne erhalten Schülerinnen und Schüler, deren sprachliche Entwicklung durch Risikofaktoren gefährdet scheint. Zur Zielgruppe von Sprachförderung gehören beispielsweise mehrsprachige Kinder und Kinder, die in einem wenig sprachanregenden Umfeld aufwachsen. Die Sprachförderung ergänzt also das sprachliche Bildungsangebot.

Sprachförderung kann beispielsweise von pädagogischen Fachkräften mit einer Zusatzqualifikation (z. B. Deutsch als Zweitsprache u. ä.) oder in Kooperation mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft durchgeführt werden. Sprachfördernde Maßnahmen sind eher allgemeiner Art wie etwa die Wortschatzförderung (siehe Kapitel 5.3). Für die erfolgreiche Behandlung von Spracherwerbsstörungen werden ausschließlich allgemeine Sprachfördermaßnahmen nicht greifen.

Sprachtherapeutische Maßnahmen

Wenn die Impulse des sprachlichen Bildungsangebots sowie der Sprachförderung für einen altersgerechten Spracherwerb nicht ausreichen, werden sprachtherapeutische Maßnahmen notwendig. Zielgruppe sind unter anderem Kinder mit Spracherwerbsstörungen (siehe Kapitel 2.2). Diese Maßnahmen können entweder außerschulisch als eine logopädische/sprachtherapeutische Behandlung erfolgen – in der Regel bereits im Vorschulalter beginnend - oder sie sind Bestandteil des sonderpädagogischen Bildungsangebots im Förderschwerpunkt Sprache. Sprachtherapeutische Maßnahmen werden entweder additiv zum

Unterricht in Individual- oder Kleingruppensettings angeboten oder sie erfolgen unterrichtsimmanent. Hier werden sie dann mit Unterrichtsinhalten resp. curricularen Zielsetzungen verknüpft (siehe Kapitel 4.3 und 5.4).

Sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Sprache

Ein sonderpädagogisches Bildungsangebot benötigen Schülerinnen und Schüler, für die die o. g. (ambulanten) Maßnahmen nicht ausreichen und deren sprachliche Problematik ihre schulische, personale und soziale Entwicklung gefährdet. Es fokussiert **Sprachlernprozesse** und stellt diese kontinuierlich in den Mittelpunkt aller diagnostischen, fördernden und unterrichtlichen Maßnahmen. So ist etwa für jeden Lerngegenstand zu fragen: Welche sprachlichen Barrieren können sich verbergen? Welche sprachlichen Herausforderungen stellen sich? Welche Möglichkeiten bieten die Herausforderungen für sprachliches Lernen? Zwingend müssen die individuellen sprachlichen Zielsetzungen – gemäß der Lernvoraussetzungen und –bedarfe der Schülerschaft – berücksichtigt und mit den fachlichen Zielsetzungen sowie curricularen Anforderungen der einzelnen Unterrichtsfächer miteinander verknüpft werden.

Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht

Alle beschriebenen sprachbezogenen Unterstützungsmaßnahmen sind im **Sprach(sonder)pädagogischen Unterricht** gebündelt (siehe Abb. 2). Dieser Begriff ist in der Fachwelt noch nicht etabliert und wird mit dieser Handreichung der Bezirksregierung Münster, Nordrhein-Westfalen, neu eingeführt. Gewählt wird diese Bezeichnung in Analogie zum sogenannten **Sprachheilpädagogischen Unterricht**, welcher in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg entwickelt und geprägt wurde (Glück, 2012; Glück, Reber, Spreer & Theisel, 2013; Grohnfeldt, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2014b). Beinhalten diese beiden Begriffe zwar ein inhaltlich affines Konstrukt, so bilden die unterschiedlichen Bezeichnungen aber die differentielle Terminologie im Förder- und Sonderschulwesen der Bundesländer ab. Der eingeklammerte Wortteil „sonder“ zeigt an, dass ein Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht gleichermaßen im Kontext der Förderschule wie auch im Gemeinsamen Lernen zum Tragen kommt.

Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht umfasst alle beschriebenen Formen sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen, also eine allgemeine Sprachförderung sowie sprachtherapeutische Maßnahmen, und er ist auf eine sprachliche Bildung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer ausgerichtet. Dabei wird er sich auch immer an den individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerschaft orientieren und sprachspezifische Methoden vorhalten müssen.

Es liegt auf der Hand, dass die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen eines sprach(sonder)pädagogischen Unterrichts in der praktischen Anwendung nicht strikt voneinander zu trennen sind, sondern fließend ineinandergreifen. Eine differentielle Betrachtung seiner einzelnen Elemente erscheint dennoch hilfreich, um deren unterschiedliche Qualität und Zielsetzung zu verdeutlichen. Dies erfolgt in Kapitel 5 der Handreichung: In Kapitel 5.2. wird das Konstrukt des Sprach(sonder)pädagogischen Unterrichts noch differentieller inhaltlich gekennzeichnet. Kapitel 5.3 greift dann allgemeine **sprachfördernde Maßnahmen** auf. In Kapitel 5.4 werden störungsspezifische Maßnahmen beschrieben, die als **sprachtherapeutische Maßnahmen** zu verstehen sind. Das **Sonderpädagogische Bildungsangebot** wird in Kapitel 5.7 für ausgewählte Unterrichtsfächer konkretisiert. Damit werden in dieser Handreichung alle in Abb. 2 gekennzeichneten sprachbezogenen Unterstützungsmaßnahmen differenzierter aufgegriffen. Wegen ihres allgemeinen und übergreifenden Charakters wird für die Basis der Unterstützungspyramide, die **sprachliche Bildung**, auf andere Werke verwiesen (etwa Beese et al., 2014).

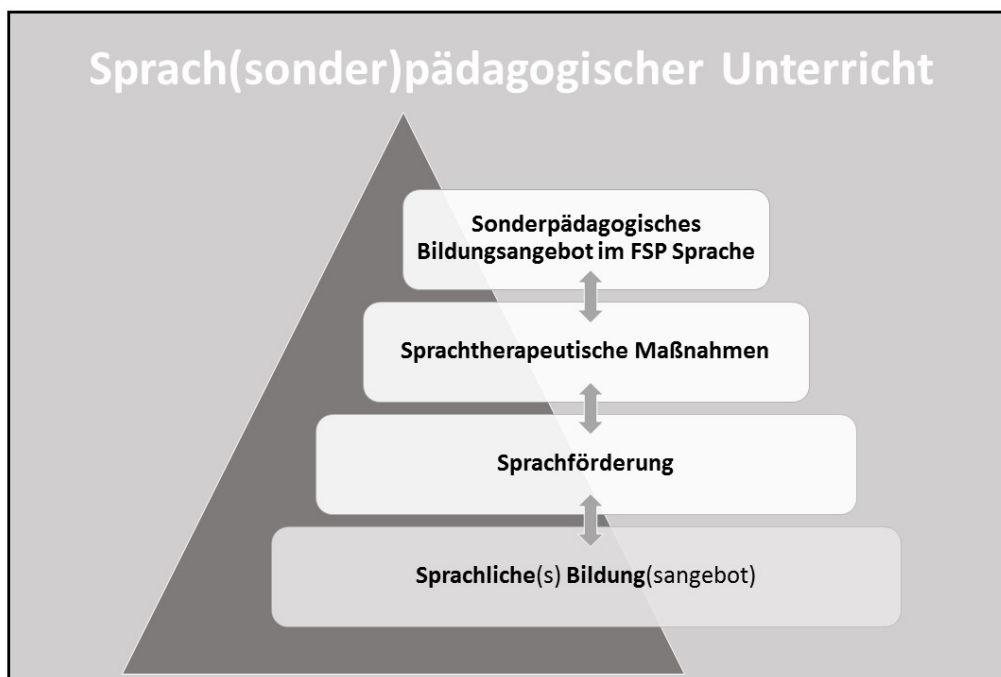


Abb. 2: Unterstützungsmaßnahmen im Sprach(sonder)pädagogischen Unterricht

1.3 Schulrechtliche Aspekte

Karin Greßkämper

Begriffsbestimmung

Gemäß Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) zählt der Förderschwerpunkt Sprache zu den Lern- und Entwicklungsstörungen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 4).

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache besteht, wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist und dies nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden kann“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 4 (3)).

Feststellung und Aufhebung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache

Das Verfahren zur Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist in der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) in den §§ 10 bis 20 geregelt.

Eckpunkte in Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache sind:

- Der Antrag auf Eröffnung des Verfahrens erfolgt durch die Eltern.
- Der Antrag auf Eröffnung des Verfahrens kann bereits zu Beginn der Schulpflicht, bei der Anmeldung des schulpflichtigen Kindes zur Schule gestellt werden.
- Wird Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt, muss jährlich überprüft werden, ob dieser weiterbesteht.

Mögliche Förderorte

Durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz ist ein Wahlrecht für Eltern bei dem Förderort festgelegt worden. *„Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen“* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, Schulgesetz, § 20 (2)).

Die Schulaufsicht schlägt den Eltern bei Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sprache mindestens eine allgemeine Schule vor. Wählen die Eltern die Förderschule, schlägt die Schulaufsichtsbehörde den Eltern eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache vor.

Bildungsgänge

Der Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache erfolgt entweder

1. zielgleich im Bildungsgang der allgemeinen Schule oder
2. zieldifferent im Bildungsgang Lernen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 27).

Bei zielgleicher sonderpädagogischer Förderung gelten die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen einschließlich der Unterrichtsfächer und der Stundentafel der allgemeinen Schule (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 21).

Zieldifferente sonderpädagogische Förderung im Bildungsgang Lernen erfolgt bei Schülerinnen und Schülern, bei denen sowohl sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache als auch im Bereich Lernen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 4 (2)) festgestellt ist. Für den zieldifferenten Bildungsgang Lernen gelten die besonderen Bestimmungen zu Leistungsbewertung, Zeugnissen, Abschlüssen etc. gemäß AO-SF §§ 31 bis 37.

Sprachlicher Förderbedarf im Kontext anderer Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung

Sprachliche Auffälligkeiten und sprachlicher Förderbedarf sind bei verschiedenen Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Dieser sprachliche Förderbedarf entspricht nicht immer den Kriterien des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache (s.o.).

Förderschwerpunkte Sprache, Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung

„Lern- und Entwicklungsstörungen sind erhebliche Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die sich häufig gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken. Sie können zu einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in mehr als einem dieser Förderschwerpunkte führen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 4 (1)).

Bei Schülerinnen und Schülern, bei denen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in mehreren Förderschwerpunkten besteht, z. B. im Förderschwerpunkt Sprache und Lernen oder im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, bestimmt die Schulaufsichtsbehörde den vorrangigen Förderschwerpunkt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 14 (3)).

Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Wenn das schulische Lernen auf Grund von Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit schwerwiegend beeinträchtigt ist, besteht sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Hören und Kommunikation (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 7). Bei dieser Schülergruppe liegen häufig erhebliche Beeinträchtigungen beim Erwerb des Sprechens und der Sprache sowie des kommunikativen Verhaltens vor, so dass Hinweise, wie sie für den Förderbereich Sprache in dieser Handreichung beschrieben werden, auch in diesem Zusammenhang relevant sein können.

Autismus-Spektrum-Störungen

Wird bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt, ordnet die Schulaufsichtsbehörde diese Schüler einem Förderschwerpunkt zu (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 42 (3)). So können Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen dem Förderschwerpunkt Sprache zugeordnet werden. Die spezifische Förderung und sonderpädagogische Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler orientiert sich am individuellen Ausprägungsgrad der Autismus-Spektrum-Störung. Viele in dieser Handreichung formulierten Maßnahmen (insbesondere Maßnahmen zur Strukturierung, zur Visualisierung, zur Förderung kommunikativer Kompetenzen) gelten in besonderem Maße für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen.

2 Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kontext schulischen Lernens

2.1 Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen im Kontext kindlicher Entwicklung

Ute van Ellen

„Die kindliche Sprachentwicklung ist kein isolierter Vorgang, sondern Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, bei der sich sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Funktionsbereiche wechselseitig beeinflussen“ (Grohnfeldt, 1993, S. 7).

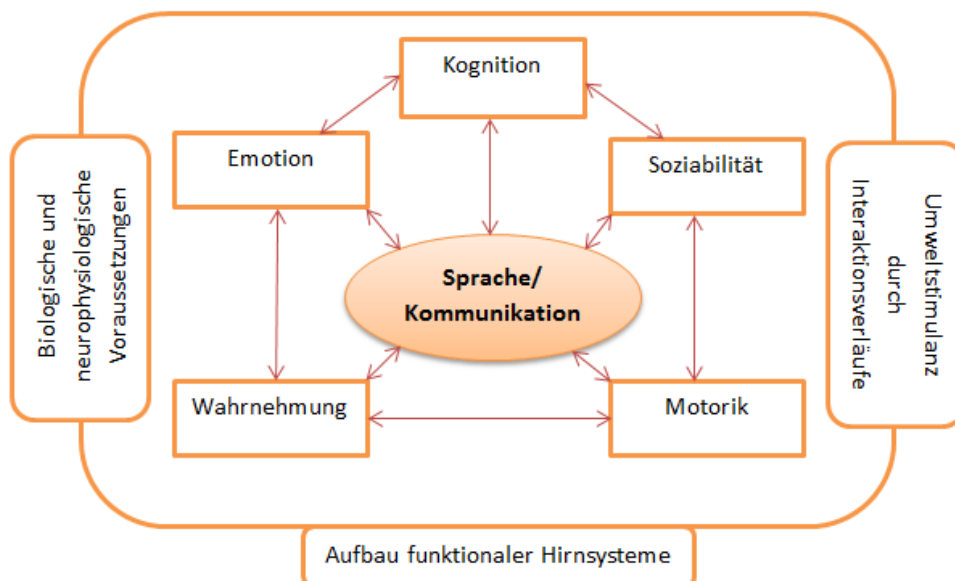


Abb. 3: Abbildung in Anlehnung an das „Mehrdimensionale Entwicklungsmodell“ von Grohnfeldt (1995, S. 59, modifiziert und erweitert)

Die einzelnen Bereiche sind bei diesem Modell der Sprachentwicklung in ihrer Wirkung eng miteinander vernetzt. Der Erwerb der kindlichen Sprache wird als dynamischer Prozess aufgefasst, bei dem biologische und neurophysiologische Gegebenheiten des Kindes mit der Umwelt interagieren. Die Ausbildung und Reifung dieser Gegebenheiten ist dadurch auch von stimulierenden Anregungen durch die Umwelt abhängig.

Primäre und sekundäre Sprachstörungen

„Gravierende Abweichungen vom physiologischen Spracherwerb kommen bei ca. 7% aller Kinder vor, ohne dass dafür Ursachen erkennbar wären“ (Kannengieser, 2015, S. 7).

Bei diesen Kindern liegt eine **primäre Sprachstörung** vor, da die Defizite auf die sprachlichen Ebenen begrenzt sind. Synonym wird von einer **spezifischen oder umschriebenen Spracherwerbsstörung (SSES bzw. USES)** gesprochen.

Unabhängig von möglichen Ursachen der Störung sind die sprachlichen Defizite – zumindest zunächst – die einzigen, die aus dieser Ursache folgen (Kannengieser, 2015). Eine umschriebene Spracherwerbsstörung kann erst etwa ab dem dritten Lebensjahr diagnostiziert werden.

Sekundäre Sprachstörungen gehen dagegen mit weiteren Störungen einher und entstehen häufig aus diesen. Ursachen für sekundäre Sprachstörungen können beispielsweise sein:

- Hörstörungen (z. B. aufgrund häufiger Mittelohrentzündungen)
- neurologische Hintergründe (z. B. frühkindliche Hirnschädigung)
- genetische Ursachen (z. B. Down-Syndrom)
- Störungen der Motorik (z. B. Sprechapraxien)
- Störungen der Umweltstimulanz (z. B. Milieuschäden)

Darüber hinaus sind Überschneidungen zu beobachten, da nicht immer primäre und sekundäre Störungen voneinander getrennt werden können.

In dieser Handreichung liegt das Hauptaugenmerk auf der Zielgruppe der Kinder mit Spracherwerbsstörungen bzw. spezifischen Spracherwerbsstörungen (SSES).

Zur Komplexität kindlicher Spracherwerbsstörungen

Beispielhaft sind die Untersuchungsergebnisse von Grimm (2012) über einen Jungen (Sam) mit einer Spracherwerbsstörung zu sehen.

Grimm hat Sam ab dem Alter von 3 Jahren und 11 Monaten über einen Zeitraum von fünf Jahren untersucht. Dabei wurden im Abstand von vier Monaten seine sprachlichen und kognitiven Leistungen überprüft. Bei der ersten Untersuchung im Alter von 3;11 Jahren erreichte Sam mit dem SON-R (Snijders Oomen Non-verbaler Intelligenztest) einen weit überdurchschnittlichen non-verbalen IQ von 145. Dennoch hatte Sam Schwierigkeiten bei Gedächtnisaufgaben, sowie Probleme beim Nachzeichnen von Figuren und konnte u. a. seitenverkehrte Figuren beim Frostig-Wahrnehmungstest nicht erkennen.

Bei späteren Untersuchungen mit sieben Jahren stabilisierten sich diese Probleme. Seine Mutter berichtete über eine große Vergesslichkeit z. B. beim Einkauf, bei den Hausaufgaben oder auch beim Memory-Spiel.

In der Schule zeigte Sam von Beginn an große Probleme mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen. Seine Rechtschreibleistungen waren sehr schwach, und er konnte nur auffallend langsam lesen. Dabei verwechselte er die Buchstaben /b/ mit /d/, /m/ mit /w/ und /a/ mit /e/. Sam entwickelte für sich eigene „Lesestrategien“, wobei er die Schwierigkeit der Identifizierung von Buchstaben und das Erkennen der syntaktischen Struktur dadurch umging, dass er auf Grundlage der verstandenen Wörter die Satzbedeutung erriet.

Beim Rechnen traten ebenfalls durch Verwechslungen große Probleme auf. So konnte Sam die Zahlen 6 und 9 nicht differenzieren und schrieb die 3 als E. Das 1x1 fiel ihm besonders schwer, wobei er z. B. die Lösungen von 5×3 oder 6×8 nicht abrufen konnte.

Am Ende der 3. Klasse hatte die Mutter für ihren Sohn den Nachweis einer Leserechtschreib-Schwäche und führte ein Förderprogramm mit ihrem Sohn durch. Seine typischen Diskriminationsfehler konnten jedoch nicht beseitigt werden. Sams Lesetempo war immer noch extrem langsam, und er drehte Wörter so lange um, bis er die richtige Satzbedeutung erraten konnte.

Die Gedächtnis- und Rechenprobleme von Sam hatten auch Bestand, so dass absehbar war, dass er zunehmend mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben würde.

In der Schule zeigte Sam zum Ende der Untersuchungszeit (mit acht Jahren) ein zunehmendes Rückzugsverhalten und verstummte im schulischen Umfeld zusehends.

Ausgehend von diesen Untersuchungsergebnissen ist zu fragen, inwieweit Störungen der Sprachentwicklung auch mit Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, Motorik, Kognition sowie der psychosozialen und emotionalen Situation einhergehen können.

Die folgenden Abschnitte sind ein Versuch, diese komplexen Beziehungen zwischen spezifischen Spracherwerbsstörungen und ihren möglichen Auswirkungen bzw. Wechselwirkungen auf das schulische Lernen in den Bereichen Kognition, Verhalten, Wahrnehmung und Motorik darzustellen.

Sprache und Kognition

Sam zeigte trotz eines hohen non-verbalen IQ-Wertes schon recht früh Denk- und Rechenprobleme. Dies legt die Vermutung nahe, dass Kinder mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung auch spezifische kognitive Defizite aufweisen können.

Nach Schönauer-Schneider (2014) beeinflussen sich Sprache und Kognition gegenseitig, sind partiell jedoch auch unabhängig.

So sind beispielsweise beim Spracherwerb „früh verfügbare kognitive Fähigkeiten wie Wahrnehmung (kategoriale Wahrnehmung), Gedächtnisfähigkeiten (Speicherung und Abstraktion) und Lernfähigkeiten (Abstraktion von Mustern und Regeln), sowie soziale Kognition für die Analyse des Sprachangebots und der umgebenden Welt die Voraussetzungen, um konzeptuelle und formal-sprachliche Regelmäßigkeiten abzuleiten“ (Schönauer-Schneider, 2014, S. 104).

Dieses erworbene sprachliche Wissen beeinflusst wiederum nach Weinert unsere Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Lernleistungen (Weinert, 2004 in Schönauer-Schneider, 2014).

Für Schülerinnen und Schüler mit Sprachstörungen (im Fallbeispiel Sam) führt ihre defizitäre Sprachleistung nicht nur zu erschwerten Bedingungen beim Leselernprozess, der zumeist mit einer Rechtschreibschwäche verbunden ist, sondern ist von sich ausbreitender Wirkung. Die Kinder bilden durch ihre Beeinträchtigungen, mündlichen und geschriebenen Texten die richtigen Inhalte zu entnehmen, sowie durch häufig auftretende Schwierigkeiten mit der Mathematik, generalisierte intellektuelle und motivationale Probleme heraus (Grimm, 2012). Es können sekundäre Lernstörungen entstehen, die umso stärker ausgeprägt sein können, je schwerwiegender die Sprachprobleme sind.

Die schulische Wissensvermittlung geschieht überwiegend durch sprachliche Information. Dies können u. a. mündliche Äußerungen von Lehrkräften im Unterricht, verwendete Lehrtexte oder auch Dialoge zwischen Schülern sein. Die Verarbeitung dieser sprachlichen Information ist von zentraler Bedeutung für den allgemeinen Wissenserwerb und damit für das schulische Lernen.

Ebenso ist aber auch das erworbene und verfügbare Wissen Voraussetzung für die Verarbeitung von neuen sprachlichen Informationen. Nur so können sinnvolle Schlussfolgerungen aus den neuen Texten gezogen werden.

„Probleme bei der Sprachverarbeitung können deshalb in einen Teufelskreis sich aufschaukelnder Wissens- und Lerndefizite münden“ (Weinert, 1994, S. 35).

Sprache und Verhalten

Sind bei Kindern sprachliche Fähigkeiten gestört, so sind mit den kognitiven Problemen und Lernschwierigkeiten häufig auch emotionale und psychosoziale Probleme verbunden.

Wenn man Sam in den Folgejahren beobachten würde, könnten sich - aus seiner ursprünglichen primären Sprachstörung - die sozial-emotionalen Probleme in der Schule (Rückzug, mangelndes Selbstbewusstsein) weiter ausprägen und dies wiederum könnte zu vermehrten psychosozialen Beeinträchtigungen führen.

Nach heutiger Sicht belegen verschiedene empirische Studien, dass ungefähr 50 Prozent der sprachentwicklungsgestörten Kinder psychische Probleme ausbilden. Dabei treten am häufigsten Aufmerksamkeitsprobleme, motorische Unruhe, Störungen des Sozialverhaltens oder internalisierende Probleme wie soziale Unsicherheit und emotionale Probleme auf (Noterdaeme, 2010 in Schönauer-Schneider, 2014).

„Die unheilvolle Allianz zwischen Misserfolgen im sozial-interaktiven Bereich und im schulischen Leistungsbereich macht die betroffenen Kinder emotional verletzlich mit dem Ergebnis psycho-sozialer Auffälligkeiten“ (Grimm, 2012, S. 141).

Rice (1993) hat als Erklärungsansatz ein Modell der sozialen Konsequenzen entwickelt, das sie schematisch als Konzept einer negativen sozialen Spirale darstellt.

Sie zeigt ausgehend von einer gestörten Sprachentwicklung mögliche Konsequenzen, wie sie auch Sam durchlaufen könnte, auf. Dabei ist die Reihenfolge in der Spirale nicht unbedingt zwingend, zeigt aber sehr gut die enge Verzahnung der sozialen Konsequenzen.

So kann aus einer anfänglich noch isoliert erscheinenden Sprachentwicklungsstörung im Vorschulalter ein kumulatives Entwicklungsproblem entstehen (Grimm, 2012).

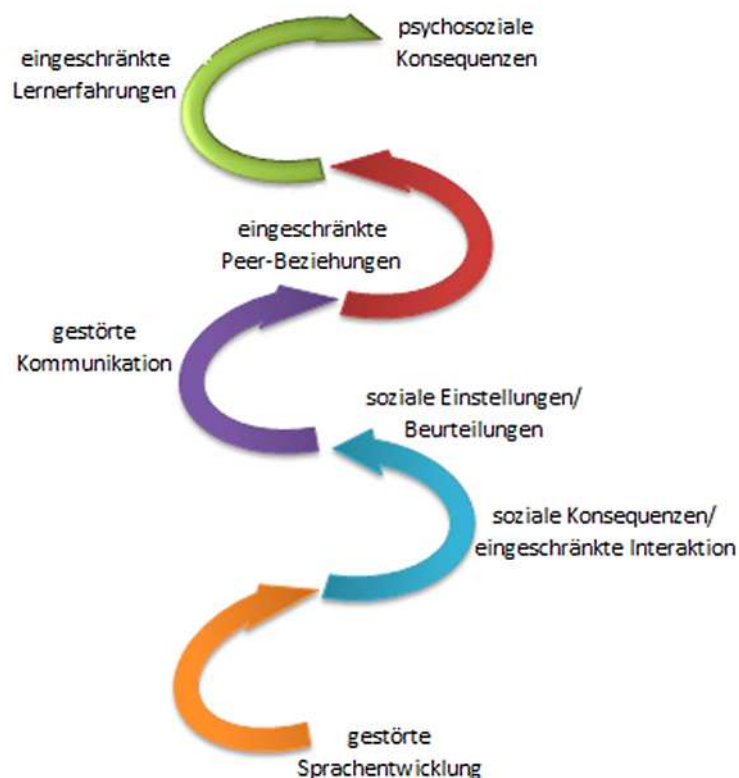


Abb. 4: Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen (erweitert und modifiziert nach Rice, 1993, in Anlehnung an Grimm, 2012)

Andererseits werden möglicherweise Kinder als verhaltensauffällig eingestuft, die eine auf den ersten Blick wenig erkennbare Sprachstörung aufweisen, beispielsweise beim Vorliegen einer Sprachverständnisstörung. Bei diesen Kindern wird z. B. ihre Unfähigkeit, verbale Anweisungen zu verstehen, häufig als Aufmerksamkeitsdefizit, bewusstes Störverhalten oder Unwillen des Kindes gedeutet und somit als Verhaltensstörung tituliert (Schönauer-Schneider, 2014).

Untersuchungen bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten haben gezeigt, dass bei genauerer Diagnostik bis zu 60 Prozent dieser Kinder auch Sprachstörungen aufwiesen (Cohen et al., 2000 in Schönauer-Schneider, 2014). Die genaue Beziehung zwischen diesen beiden Störungsbildern bleibt jedoch unklar.

Deutlich wird aber aus diesen Ergebnissen, dass auch bei Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten eine sprachliche Diagnostik sinnvoll ist.

„Ein frühzeitiges Erkennen mit gezielt sprachlichen Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Vorschulalter sowie sprachheilpädagogischer Unterricht [...] können nicht nur bei sprachgestörten Kindern sekundäre Lern- und Verhaltensstörungen vermeiden, sondern auch Kinder mit Lernstörungen im sprachlichen (und somit auch im schulischen) Lernen und Kinder mit Verhaltensstörungen in der sozialen Interaktion stärken“ (Schönauer-Schneider, 2014, S. 107).

Sprache und Wahrnehmung

Über Wahrnehmungsprozesse erhält ein Kind Informationen über die Welt. Dabei werden über das sensorische System Informationen und Signale u. a. visuell, auditiv, taktil, propriozeptiv, kinästhetisch auf- und wahrgenommen, verarbeitet und zu einem sinnvollen Ganzen zusammengesetzt.

Es besteht eine enge Verknüpfung zwischen Wahrnehmungen, Gedächtnisleistungen und Lernprozessen. Nach Weigl & Reddemann-Tschaikner (2002) sind Wahrnehmung und Gedächtnis die kognitiven Grundlagen der Lernprozesse.

Bei Spracherwerbsstörungen ist daher die genaue Betrachtung der Gedächtnisprozesse im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung und der Aufmerksamkeitssteuerung in hohem Maße relevant.

Die Fähigkeit, den sprachlichen Input wirksam aufzunehmen und zu verarbeiten, stellt eine Voraussetzung für den ungestörten Verlauf des Spracherwerbs dar.

Kinder mit einer Störung der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung zeigen häufig auch Beeinträchtigungen der rezeptiven und expressiven Sprachentwicklung und des Schriftspracherwerbs (Nickisch, Heber, Burger-Gartner, 2016).

Beispielhaft soll im Folgenden der Bereich der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung genauer betrachtet werden.

Bei der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung handelt es sich nach Weigl & Reddemann-Tschaikner (2002) sowohl um die Aufnahme und Verarbeitung außersprachlicher Stimuli (Geräusche, Töne, Klänge) als auch sprachlicher Stimuli (Laute, Silben, Wörter, Sätze). Dieser Prozess beginnt mit dem Hören und schließt mit der Interpretation des Gehörten - dem Verstehen - in zerebralen Arealen ab.

Dabei unterscheidet man zwischen „bottom-up“ und „top-down“-Prozessen. Die „bottom-up“-Verarbeitung ist eine Form der Wahrnehmungsanalyse, bei der sensorische Daten mit bestimmten physikalischen Reizmerkmalen an das Gehirn weitergeleitet werden. Die „top-down“-Verarbeitung ist dagegen eine Form der Wahrnehmungsanalyse, die höhere mentale Prozesse zur Identifikation und Wiedererkennung von Objekten und Ereignissen heranzieht (siehe Abb. 5).

Bei Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) ist das aufnehmende periphere System – das Ohr sowie das Innenohr – intakt und funktionsfähig. Es besteht keine Hörstörung im üblichen Sinn. Allerdings ist die Verarbeitung oder Auswertung des Gehörten im zentralen Teil des Hörsystems bei diesen sog. „bottom-up“ Prozessen mangel- oder fehlerhaft. Einige Höreindrücke werden im Gehirn anders verarbeitet und/oder wahrgenommen, was sich auf auditive Teilfunktionen auswirken kann.

Auditive Wahrnehmungsstörungen können isoliert als sog. „bottom-up“-Prozesse, in Kombination mit anderen Störungen wie z. B. Aufmerksamkeitsstörungen, Spracherwerbsstörungen, Lernstörungen oder als Symptom dieser Störungen als sog. „top-down“-Prozesse auftreten (Nickisch, Heber, Burger-Gartner, 2016).

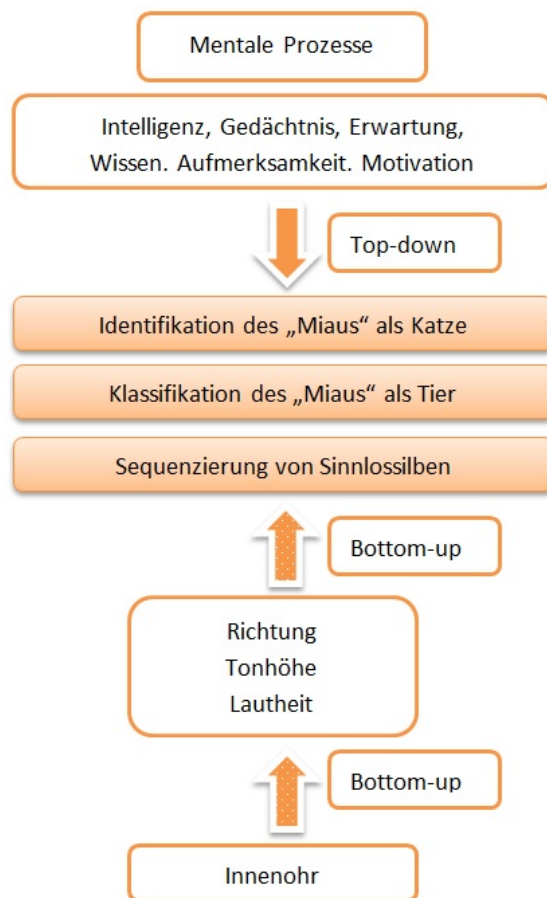


Abb. 5: Ausschnitt aus: Zentrale Verarbeitung und Wahrnehmung mit „bottom-up“ und „top-down“-Prozessen in Anlehnung an Zimbardo (1992, in Nickisch, Heber, Burger-Gartner, 2016, S. 15)

Die „bottom-up“-Prozesse verlaufen im zentralen Nervensystem hier z. B. vom Innenohr ausgehend (von unten) zu den zerebralen Arealen und sind immer nur auf eine Sinnesqualität (z. B. in der Abb. für den auditiven Bereich) beschränkt. So wird in der Abbildung das „Miau“ einer Katze als akustischer Reiz über das Ohr aufgenommen und es wird Richtung, Tonhöhe und Lautheit weitergeleitet. Anschließend findet eine Klassifikation und Identifikation des Geräusches statt und es geht in die mentalen Prozesse über. Folgt nun erneut ein „Miau“ als akustischer Reiz, so finden sog. „top-down“-Prozesse statt, da mental das „Miau“ bereits als das Geräusch von einer Katze abgespeichert ist.

Die „top-down“-Prozesse wirken sich zumeist auf alle Sinnesmodalitäten aus. Sind z. B. die Sequenzierungsleistungen als „top-down“-Prozess gestört, so finden sich Einschränkungen und Auswirkungen der Sequenzierung nicht nur auf auditiver Ebene, „sondern modalitätsübergreifend auch auf visueller und motorischer (Quer-)Ebene“ (Nickisch, Heber, Burger-Gartner, 2016, S. 14).

Nach Böhme (2003) können bei einer AVWS auditive Teilfunktionen in unterschiedlicher Art und Ausprägung betroffen sein:

- Auditive Aufmerksamkeit
- Speicherung und Sequenz (auditive Merkspanne)
- Lokalisation (Richtung und Entfernung der Schallquelle)
- Diskrimination (Unterscheiden von auditiven Stimuli, besonders Phoneme)
- Selektion (Herausfiltern von Informationen)
- Analyse
- Synthese
- Ergänzung

Die Auswirkungen auf das schulische Lernen können massiv sein. So kann beispielsweise ein Gespräch mit einer Person nur mit großer Mühe oder nicht mehr verfolgt werden, wenn gleichzeitig Hintergrundgeräusche, wie Verkehrslärm, zu hören sind.

Kindern mit dieser Selektionsstörung fällt es z. B. schwer, im Unterricht bei „Umgebungs-lärm“ auditive Ergänzungen vorzunehmen, das heißt sie verstehen dann unter Umständen nicht, was die Lehrkraft sagt. Straßenlärm, Husten oder ein heruntergefallener Bleistift können schon die Stimme der Lehrkraft überlagern.

Bei einer Störung der Diskrimination werden z. B. ähnlich klingende Laute oder Silben (/p/ - /b/ oder /pa/ - /ba/ usw.) nicht als unterschiedlich wahrgenommen. Dieses kann dazu führen, dass Gesprochenes nicht verstanden oder missverstanden wird.

Kinder mit einer geringeren auditiven Merkspanne können bei rein auditiv gestellten Aufgaben sehr schnell ermüden und müssen häufig nachfragen.

Trotz zahlreicher Untersuchungen, Veröffentlichungen und intensiver Forschungsarbeit unterschiedlicher Disziplinen stellen zentral - auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen immer noch einen Bereich dar, der von Unklarheit und Widersprüchen geprägt ist. Nach von Suchodoletz (2014) wird im AVWS-Konzept davon ausgegangen, dass Kinder mit Sprach-, Lese-Rechtschreib- oder sonstigen Entwicklungsauffälligkeiten „gehäuft auditive Defizite haben und dass eine kausale Beziehung zwischen basalen auditiven Schwächen und klinischen Auffälligkeiten besteht. Belegt sind diese Annahmen allerdings nicht. Die Ergebnisse empirischer Studien sind widersprüchlich“ (von Suchodoletz, 2014, S 224).

Festzuhalten ist, dass Kinder mit gestörter auditiver Wahrnehmungsverarbeitung in der Schule oft große Probleme beim Laut- und Schriftspracherwerb haben. Häufig wird die Störung nicht erkannt, möglicherweise missverstanden oder fehlgedeutet (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2002).

Auch die anderen Wahrnehmungsbereiche wie

- die visuelle Wahrnehmung (visuomotorische Koordination, Wahrnehmungskonstanz, Form- und Farbunterscheidung, Raum-Lage-Wahrnehmung, Figur-Grund-Wahrnehmung),
- die taktil-kinästhetische Wahrnehmung (Berührungsempfinden u. -steuerung, taktiler Unterscheidungsvermögen, Raum-Lage-Orientierung) und
- die vestibuläre Wahrnehmung (statisches u. dynamisches Gleichgewicht, Körperspannung),

müssen bei Spracherwerbsstörungen mit in den Blick genommen und im Einzelfall diagnostisch überprüft werden, um so ein umfassendes Bild von der Komplexität der Störung zu bekommen.

Sprache und Motorik

Zwischen motorischen und sprachbezogenen Fähigkeiten besteht ein deutlicher Zusammenhang, der jedoch hinsichtlich des Stellenwertes von Reifungs- und Umweltfaktoren unterschiedlich interpretiert wird (Grohnfeldt, 1999).

Die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten ist wesentlich für den Spracherwerb, zum Beispiel für zielgerichtete willentlich gesteuerte Lippen- und Zungenbewegungen. Das Sprechen ist eine motorische Handlung, die eine sehr komplexe Bewegungsplanung erfordert.

Spezifische Bewegungen des Mundes, der Zunge und der Lippen müssen so geordnet werden, dass der dabei entstehende Ton ein Wort bildet.

Unter physiologischen Gesichtspunkten ist die Aktivierung von Sprechbewegungsmustern ein kinästhetisch-feinmotorischer Prozess. Bei spracherwerbsgestörten Kindern werden überproportional auch häufig Störungen der Motorik festgestellt (Zimmer, 2016).

Dabei können unterschiedliche motorische Entwicklungsbereiche betroffen sein, die im Rahmen der Diagnostik mit in den Blick genommen werden müssen.

Auffällige Bereiche können u.a. sein:

- Grobmotorik (Bewegungskoordination, Reaktionsfähigkeit, visuomotorische Koordination),
- Feinmotorik (Auge-Hand-Koordination, Hand-Finger-Geschicklichkeit),
- Handlungsplanung (Körperbewusstsein, Impulsdosierung).

2.2 Spracherwerbsstörungen

Anja Schröder & Katja Subellok

Es gehört zum normalen Spracherwerb, dass sich die Sprache der Kinder langsam und zunehmend mehr an die Sprache der Erwachsenen annähert. Bei Schuleintritt sind in der Regel nur noch wenige Abweichungen zu beobachten, wobei sich die Kindersprache immer noch weiter ausdifferenzieren wird. Sprachliche Abweichungen von der Erwachsenensprache sind bei kleinen Kindern also normal. Zeigen sich allerdings noch spezifische abweichende sprachliche Strukturen und/oder lernen die Kinder sehr langsam, können sich hinter diesen Abweichungen auch **Sprachauffälligkeiten**, **Spracherwerbsverzögerungen** oder **Spracherwerbsstörungen** verbergen. Es ist daher notwendig, die abweichende Kindersprache näher zu analysieren und diese Phänomene differentialdiagnostisch abzugrenzen. Die folgenden Definitionen basieren im Wesentlichen auf der Interdisziplinären S2K-Leitlinie, die von der Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen verfasst wurde (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V., 2011).

Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten können (1) im Rahmen von Mehrsprachigkeit oder (2) im Kontext mangelnder sprachlicher Anregung auftreten.

(1) Sprachauffälligkeiten im Rahmen des Zweit- oder Mehrsprachenerwerbs können sich symptomatisch als wechselseitige Beeinflussung von Formen aus beiden Sprachen zeigen (Interferenzphänomen). Nicht immer besteht ein sprachlicher Förderbedarf. Allerdings kann unter ungünstigen Entwicklungsbedingungen der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen erschwert sein, so dass ein sprachlicher Förderbedarf entsteht.

(2) Sprachauffälligkeiten im Kontext mangelnder sprachlicher Anregungen sind in ihrer Erscheinungsform bzw. Symptomatik ähnlich zu Spracherwerbsstörungen. Allerdings liegt bei den Sprachauffälligkeiten keine Beeinträchtigung in der Sprachverarbeitung bzw. im sprachlichen Lernen vor. Die Auffälligkeiten resultieren ausschließlich aus Anrengungsarmut und/oder ungünstigen sprachlichen Modellen. Daher sind sie zunächst keine Indikation für eine Sprachtherapie oder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache. Eine allgemeine sprachliche Förderung insbesondere im Hinblick auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist jedoch erforderlich (siehe Kapitel 1.2).

Spracherwerbsverzögerungen (synonym Sprachentwicklungsverzögerungen) sind zeitliche Abweichungen von der Sprachentwicklung um mindestens sechs Monate von der Altersnorm. Ab dem 36. Lebensmonat wird nicht mehr von einer Spracherwerbsverzögerung

gesprochen. Wenn die Kinder bis zu diesem Alter ihre Verzögerung nicht aufgeholt haben, liegt eine **Spracherwerbsstörung** vor.

Spracherwerbsstörungen (synonym Sprachentwicklungsstörungen, ab dem 36. Lebensmonat) werden differenziert in **(1)** umschriebene Spracherwerbsstörungen (synonym Spezifische Spracherwerbsstörungen, spezifische Sprachentwicklungsstörungen) und **(2)** Spracherwerbsstörungen im Zusammenhang mit Komorbiditäten, also in Zusammenhang mit einer oder mehreren Entwicklungsstörungen und/oder Erkrankungen.

(1) Umschriebene Spracherwerbsstörungen (USES) können sich gemäß der ICD-10 (Dilling, Mombour, Schmidt & Schulte-Markwort, 2008) als *expressive* (F.80.1) und/oder *rezeptive* Sprachstörungen (F.80.2) zeigen. Bei *expressiven* Sprachstörungen liegt „*die gesprochene Sprache des Kindes, d. h. die Aussprache, produktiver (...) Wortschatz, Grammatik, sowie die Fähigkeit, Inhalte sprachlich auszudrücken, (...) deutlich unter dem seinem Intelligenz- bzw. Entwicklungsalter angemessenen Niveau*“ (ICD-10, ebd.). Bei einer *rezeptiven* Sprachstörung ist das Sprachverständnis betroffen, „*d. h. die Fähigkeit des Kindes, gesprochene Sprache altersentsprechend auf der Laut-, Wort- und Satzebene zu entschlüsseln, liegt deutlich unter dem seinem Intelligenz- und Entwicklungsalter angemessenen Niveau. In praktisch allen Fällen ist auch die expressive Sprache beeinträchtigt*“ (ebd.).

Umschriebene Spracherwerbsstörungen treten bei ca. 5% bis 8% aller Kinder eines Jahrganges auf. Sie beginnen bereits im Vorschulalter und können bis ins Erwachsenenalter mit Restsymptomen andauern. Sehr eindrücklich wird dies über eine Einzelfallstudie (Felsenfeld et al. 1992, 1994 in Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V., 2011) gezeigt, derzufolge Restsymptome einer Sprachentwicklungsstörung noch 28 Jahre nach der Erstdiagnose nachgewiesen werden konnten. Bei 40% bis 80% der Kinder mit umschriebenen Spracherwerbsstörungen sind auch langfristig anhaltende Symptome in der Laut- und/oder Schriftsprache festzustellen (siehe Kapitel 2.2.3.4).

(2) Spracherwerbsstörungen (Synonym Sprachentwicklungsstörungen, SES) im Zusammenhang mit Komorbiditäten sind differentialdiagnostisch von umschriebenen Spracherwerbsstörungen abzugrenzen. Symptomatisch sind sie ähnlich zu den umschriebenen Spracherwerbsstörungen, wobei hier allerdings gleichzeitig eine oder mehrere weitere Entwicklungsstörungen oder Erkrankungen (Komorbiditäten, z. B. Hörstörungen, kognitive Beeinträchtigungen, tiefgreifende Entwicklungsstörungen) vorliegen. Diese können die Spracherwerbsstörungen ursächlich beeinflusst haben.

In dieser Handreichung werden vornehmlich die umschriebenen Spracherwerbsstörungen thematisiert. Die Symptomatik wird im Folgenden anhand der linguistischen Sprachebenen systematisiert.

- phonetisch- phonologische Sprachebene (Kapitel 2.2.1)
- semantisch-lexikalische Sprachebene (Kapitel 2.2.2)
- morphologisch-syntaktische Sprachebene (Kapitel 2.2.3)
- pragmatisch-kommunikative Sprachebene (Kapitel 2.2.4)
- narrativ-diskursive Sprachebene (Kapitel 2.2.5) sowie
- im Hinblick auf das Sprachverständnis (Kapitel 2.2.6)

Anmerkung nach Fertigstellung des Manuskriptes im Sommer 2017:

Der Weltverband für Logopädie und Phoniatrie (IALP) hat im Herbst 2017 eine neue vereinfachte Nomenklatur verkündet: Die bislang bestehende Trennung von primären umschriebenen/spezifischen Spracherwerbsstörungen (USES/ SSES) und sekundären Spracherwerbsstörungen im Kontext von Komorbiditäten (SES) soll künftig unter DLD (Developmental Language Disorder) bzw. für das Deutsche unter Sprachentwicklungsstörungen (SES) subsumiert werden (Kauschke & Ellger, 2018). Inwieweit sich diese Terminologie zukünftig auch im deutschen Fachdiskurs etablieren wird, ist noch nicht abzusehen.

2.2.1 Phonetisch-phonologische Sprachebene

Karin Greßkämper

Fallbeispiel: David

David ist 7 Jahre alt und besucht seit einigen Monaten die 1. Klasse der Grundschule. Er erhält sonderpädagogische Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache.

Schon in der Vorschulzeit wurde deutlich, dass David Schwierigkeiten beim Erwerb der Aussprache hat. David hat erst sehr spät angefangen zu lallen und zu sprechen. Die Aussprache war während der KiTa-Zeit in vielen Situationen sogar unverständlich für enge Bezugspersonen. Die Mutter berichtet, dass sie David oft nur verstanden habe, wenn sie ungefähr wusste, worum es ging. David erhielt Logopädie und die Mutter war mit den Fortschritten sehr zufrieden, da die Therapie zu einer größeren Verständlichkeit der Aussprache führte. Bei der Einschulung wurde Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sprache fest-

gestellt: Prägnant waren vor allem die noch bestehenden Auffälligkeiten im Bereich Aussprache, aber auch im grammatischen und semantisch-lexikalischen Bereich konnten Entwicklungsverzögerungen festgestellt werden.

Inzwischen berichtet die Grundschullehrerin, dass David alle Laute korrekt sprechen kann, dies aber im Alltag nicht immer tue: So könne er alle Laute aus der Anlauttabelle des Deutschunterrichts richtig benennen, spreche aber viele Worternoch falsch aus. Beim selbstständigen Schreiben von lautgetreuen Wörtern mache er viele Fehler z. B. schreibt er statt grün „dun“, statt Maus „Mausch“, statt Elefant „Elfa“. In Gesprächskreisen oder im Klassenverband verhält sich David zurückhaltend. In Kleingruppen oder in Dialogen mit einem Gesprächspartner erzählt David spontan und eigeninitiativ. Von seinen Wochenenderlebnissen erzählt David der Lehrerin folgendes: „Ich war an Wochenende in Zoo. Da bin ich mit Mama und Papa und meine Schester hinfahren. Und bei die Affen... Die Tinder wollten ardern und da hat der doe... der Papa-Affe an die Seibe dehauen.“ Lehrerin: „Hat der an die Scheibe geklopft?“ David: „Ja, der hat detof und da haben die Tinder sich erschet...!“ Lehrerin: „Womit hat er an die Scheibe gehauen?“ David: „Mit die Hand an die Seibe!“ Lehrerin: „Oh nein, da hätte ich mich aber auch erschrocken! Was haben die Kindern dann gemacht?“ David: „Die sind wet delaufen!“

In Davids Klasse sind noch weitere Mitschülerinnen und Mitschüler, die Probleme im Bereich Aussprache zeigen. Kindern, Eltern und Lehrkräften fällt beim Hören meist einfach auf, dass die Lautbildung und –verwendung nicht altersgemäß bzw. „falsch“ sind. Die korrekte Benennung der auffälligen Phänomene erfordert umfassende Kenntnisse in den Bereichen Phonetik und Phonologie und kann oft nur von Fachkräften (Logopäden, Sprachheilpadagogen etc.) geleistet werden.

Lisa (6) kann die Zischlaute nicht korrekt bilden und artikuliert z. B. „sunge“ statt Zunge oder „saukeln“ statt schaukeln. Lukas (6) lässt bei der Artikulation von Wörtern häufig Laute aus z. B. „Schrauch“ statt Strauch oder „tof“ statt Topf. Auch Lisa und Lukas erhalten außerschulische Sprachtherapie.

2.2.1.1 Begriffsbestimmungen

Aussprachefähigkeiten umfassen die Kompetenzen, die Laute der Muttersprache korrekt zu bilden (Phonetik) und zu verwenden (Phonologie) (Kannengieser, 2015; Weinrich & Zehner, 2011).

Phonetik umfasst die Lautbildung: Wie werden Laute und Lautverbindungen vom Kind (mund)motorisch gebildet? Welche Eigenschaften weisen diese Laute auf? Welche Laute und Lautverbindungen können vom Kind sprechmotorisch nicht gebildet werden?

Phonologie umfasst die Lautverwendung: Welche Funktion haben die Laute in der deutschen Sprache und nach welchen Regeln werden die Laute in der deutschen Sprache verwendet? Welche Laute und Lautverbindungen können vom Kind zwar phonetisch gebildet werden, werden aber nicht korrekt verwendet?

Die Teilgebiete Phonetik und Phonologie sind bezüglich des Lauterwerbs, der Symptomatik der Störungen und der Diagnostik unbedingt zu unterscheiden, da sich relevante Auswirkungen für Förder- und Therapieinhalte und –methoden ergeben.

2.2.1.2 Erwerb

Zum Erwerb der Lautsprache existieren unterschiedliche Spracherwerbstheorien, wobei keine dieser Theorien hinreichend den gesamten Lauterwerb erklären kann (Weinrich & Zehner, 2011). Der Erwerb der Lautsprache umfasst phonetische und phonologische Kompetenzen:

Unter *phonetischen Gesichtspunkten* handelt es sich um die Entwicklung der Sprechmotorik (koordinative Kompetenzen, Luftstromdosierung etc.) und den Erwerb von Artikulationsmustern.

Unter *phonologischen Gesichtspunkten* handelt es sich um die Aneignung von Wissen über die systematische Anwendung der Laute. Laute werden als bedeutungsunterscheidende sprachliche Elemente erkannt. Lautgegensätze werden wahrgenommen und können entsprechend den Regeln der deutschen Sprache bei der Aussprache verwendet werden (Weinrich & Zehner, 2011; Kannengieser, 2015). Der Erwerb phonetischer und phonologischer Kompetenzen bedingt sich wechselseitig.

Phonetische Entwicklung

Bereits mit vorsprachlichen Aktivitäten, der 1. und 2. Lallphase im ersten Lebensjahr, beginnt die phonetische Entwicklung. Das Kind lernt durch Gurren, Lallen und Plappern die verschiedenen Laute der Muttersprache (mund)motorisch zu bilden und auditiv wahrzunehmen (Weinrich & Zehner, 2011; Kannengieser, 2015; Jahn, 2007). Mit feinmotorischen Fortschritten wird das Lautinventar erweitert. Daran schließt sich im Alter von ca. einem Jahr die Phase der ersten Wörter an. Diese sind oft geprägt durch einfache Vokal-Konsonanten-Strukturen und werden mit bestimmten Bedeutungen verknüpft z. B. „gaga“ für Papa (Weinrich & Zehner, 2011). Der Erwerb der Einzellaute folgt dem artikulatorischen Schwierigkeitsgrad: Laute wie „m“ oder „l“ sind leichter artikulatorisch zu bilden als der Laut „sch“. Untersuchungen zum Lauterwerb zeigen, dass die Vokale und Konsonanten des Deutschen artikulatorisch bis zur Einschulung erworben sind (Fox/Dodd, 1999 zit. nach Wildegger-Lack, 2011). Eine Besonderheit stellt in diesem Zusammenhang die Lautbildung des „s“ dar: Hier kommt es vor allem im Kleinkind- und Vorschulalter häufig zu physiologischen Fehlbildungen

(Lispeln), die auch bei Schulanfängern noch oft beobachtet werden können (Kannengieser, 2015; Wildegger-Lack, 2011).

Phonologische Erwerbsreihenfolge

Der Erwerb des phonologischen Systems beginnt mit ca. 18 Monaten (Hacker, 2002; Weinrich & Zehner, 2011). Kinder abstrahieren aus Wörtern Regeln, wann und wie Lautgruppen verwendet werden. Unter phonologischen Gesichtspunkten ergibt sich somit eine Erwerbsreihenfolge von Lautgruppen. Das phonologische Regelwissen von Kindern wird schrittweise hypothesengeleitet erworben und ist im Vergleich zum phonologischen Wissen von Erwachsenen zunächst unvollständig und durch Vereinfachungen geprägt. Diese Vereinfachungen werden phonologische Prozesse genannt (Kannengieser, 2015; Weinrich & Zehner, 2011). Phonologische Prozesse sind somit Schritte beim Erwerb des phonologischen Systems der deutschen Sprache. Es handelt sich dabei um regelhafte Abweichungen von der Zielsprache.

In der gängigen Fachliteratur (Jahn, 2007; Kannengieser, 2015; Weinrich & Zehner, 2011; Fox-Boyer, 2016a; Hacker, 2002) werden folgende typische physiologische phonologische Prozesse unterschieden:

- Silbenstrukturprozesse: Die Silben- und Wortstruktur wird systematisch verändert.
- Ersetzungsprozesse (Substitutionsprozesse): Laute oder Lautgruppen werden systematisch ersetzt. Dabei wird unterschieden, ob es sich bei der Ersetzung um eine systematische Veränderung des Artikulationsortes oder der Artikulationsart handelt.
- Harmonisierungsprozesse (Umgebungsprozesse, Assimilationsprozesse): Die Laute innerhalb eines Wortes werden aneinander angeglichen.

Prozess	Erklärung	Beispiel
Silbenstrukturprozesse		
Auslassung initialer Konsonanten/Konsonantenverbindungen	Konsonanten oder Konsonantenverbindungen am Silbenanfang werden ausgelassen.	„al“ statt Wal
Auslassung finaler Konsonanten	Konsonanten am Silbenende werden ausgelassen, so dass die Silbe auf dem Vokal endet.	„wa“ statt Wal

Prozess	Erklärung	Beispiel
Auslassung unbetonter Silben	Unbetonte Silben werden ausgelassen.	„nane“ statt Banane
Vereinfachung mehrsilbiger Wörter	Mehrsilbige Wörter werden vereinfacht.	„lade“ statt Schokolade
Hinzufügung von Lauten und Silben	Laute und Silben werden hinzugefügt oder bereits verwendete Laute und Silben werden wiederholt.	„baba“ statt Ball
Reduktion von Mehrfachkonsonanz	In Konsonantenverbindungen werden einzelne Konsonanten ausgelassen.	„wein“ statt Schwein „bume“ statt Blume „schrauch“ statt Strauch
Ersetzungsprozesse		
Vorverlagerung (Statt Vorverlagerung können genauere Bezeichnungen z. B. Alveolarisierung/Labialisierung gewählt werden, um den Ort anzugeben, an dem der Ersatzlaut gebildet wird.)	Laute, die im Mundraum hinten gebildet werden, werden durch ansonsten merkmalsgleiche Laute, die weiter vorne gebildet werden, ersetzt.	„dabel“ statt Gabel „tanne“ statt Kanne „fis“ statt Fisch
Rückverlagerung (Statt Rückverlagerung können genauere Bezeichnungen z. B. Velarisierung gewählt werden, um den Ort anzugeben, an dem der Ersatzlaut gebildet wird.)	Laute, die im Mundraum vorne gebildet werden, werden durch ansonsten merkmalsgleiche Laute, die weiter hinten gebildet werden, ersetzt.	„kasse“ statt Tasse „gir“ statt dir „daum“ statt Baum
Plosivierung	Reibelaute (Frikative) werden durch Verschlusslaute (Plosive) ersetzt.	„dak“ statt Dach „ate“ statt Affe
Frikativierung	Verschlusslaute (Plosive) werden durch Reibelaute (Frikative) ersetzt.	„faum“ statt Baum
Stimmgebung (Lenisierung)	Stimmlose Laute werden durch stimmhafte Laute ersetzt.	„ganne“ statt Kanne

Prozess	Erklärung	Beispiel
Entstimmlichung (Fortisierung)	Stimmhafte Laute werden durch stimmlose Laute ersetzt.	„plume“ statt Blume
Glottalisierung (Öffnung)	Laute werden durch /h/ ersetzt.	„hün“ statt grün
Nasalisierung	Ein Laut wird durch einen Nasallaut der gleichen Artikulationsstelle ersetzt.	„neer“ statt leer
Deaffrizierung	Ein Doppellaut (Affrikat) wird auf seinen Reibelaut (Frikativ) reduziert.	„kasse“ statt Katze „tof“ statt Topf
Harmonisierungsprozesse		
Assimilation/Harmonisierung	Laute innerhalb eines Wortes werden angeglichen.	„babel“ statt Gabel „kuken“ statt Kuchen
Kontaktassimilation	Die angeglichenen Laute stehen direkt nebeneinander.	„kräne“ statt Träne

Tab. 1: Gängige phonologische Prozesse nach Hacker (2002), Jahn (2007), Kannengieser (2015), Fox-Boyer (2016a)

Im unauffälligen Spracherwerb werden die phonologischen Prozesse schrittweise bis zum Alter von 5 Jahren überwunden (Kannengieser, 2015; Jahn, 2007). Der Erwerb phonologischer Regelwissens folgt strukturellen Gesetzmäßigkeiten. Bereits früh tritt u. a. der Prozess der Nasalisierung nicht mehr auf. Spät überwunden wird im regulären Spracherwerb z. B. der Prozess „Reduktion von Mehrfachkonsonanz“ (Fox-Boyer, 2016a).

2.2.1.3 Störungen

Aussprachestörungen sind Erwerbsstörungen auf phonetisch-phonologischer Sprachebene (Kannengieser, 2015). Es ist jeweils im Einzelfall zu diagnostizieren, ob es sich um einen phonetischen Störungsschwerpunkt, um einen phonologischen Störungsschwerpunkt oder um eine phonetisch-phonologische Aussprachestörung handelt, da sich unterschiedliche Konsequenzen für die Förderung und Therapie ergeben. Aussprachestörungen können isoliert oder in Kombination mit Störungen auf anderen Sprachebenen auftreten. Im Alltag als Synonyme gebräuchlich sind manchmal noch die Begriffe „Dyslalie“ oder „Stammeln“. Diese werden in der aktuellen Fachliteratur allerdings nicht mehr verwendet, da sie keine Rückschlüsse auf den Störungsschwerpunkt (phonetisch oder phonologisch) zulassen.

Phonetische Störung

Eine phonetische Störung besteht, wenn Schülerinnen oder Schüler Laute oder Lautverbindungen sprechmotorisch nicht korrekt bilden können. Das Kind kann die konkreten Artikulationsbewegungen zur Bildung des Lautes auch isoliert (als Einzellaut) nicht korrekt ausführen: Es lässt daher den Laut beim Sprechen aus, ersetzt ihn durch einen sprechmotorisch einfacher zu bildenden Laut oder durch einen fehlgebildeten Laut. Es handelt sich bei einer phonetischen Störung um eine Sprechstörung (Wildegger-Lack, 2011). Ursächlich können mundmotorische Defizite, taktil-kinästhetische Defizite oder auditive Defizite sein (Kannengieser, 2015).

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer phonetischen Störung im Grundschulalter werden v. a. die artikulatorisch schwer zu bildenden Konsonanten fehlgebildet. Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind teilweise die Umlaute (ä, ü, ö) betroffen (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b). Manchmal noch verwendet wird die Benennung von phonetischen Störungen nach dem griechischen Alphabet, um aufzuzeigen, welche Laute betroffen sind:

- Sigmatismus: Fehlbildung des „s“
- Schetismus: Fehlbildung des „sch“
- Kappazismus: Fehlbildung des „k“
- Gammazismus: Fehlbildung des „g“
- etc.

Phonologische Störung

Eine phonologische Störung besteht, wenn das Kind den Laut zwar korrekt bilden kann, diesen aber nicht korrekt verwendet. Die bedeutungsunterscheidende Funktion des Lautes und der Lautgruppen im phonologischen Regelsystem der Muttersprache werden nicht berücksichtigt. Das Wissen über die Anwendung der Laute ist eingeschränkt oder fehlerhaft. Es handelt sich bei einer phonologischen Störung um eine *Sprachstörung*, da nicht die Sprechmotorik, sondern der Einsatz von Lautmerkmalen beeinträchtigt ist. Laute oder Lautgruppen sind betroffen (Wildegger-Lack, 2011; Kannengieser, 2015).

Phonologische Störungen äußern sich in einer von der Zielsprache abweichenden Lautverwendung. Die Auffälligkeiten sind gekennzeichnet durch folgende drei Untergruppen phonologischer Prozesse (Hacker, 2002; Jahn, 2007):

- Verspätete Überwindung physiologisch phonologischer Prozesse: Das Kind hält an im Spracherwerb typischen, auftretenden Vereinfachungen über einen deutlich längeren Zeitraum fest (vgl. Tabelle oben).
- Ungewöhnliche phonologische Prozesse: Die beim Kind auftretenden Prozesse sind erwerbsuntypisch.
- Lautpräferenz: Bestimmte Laute oder Lautgruppen werden vom Kind durch einen einzelnen Laut bevorzugt ersetzt.

Selten kommt es bei phonologischen Störungen zu einer unsystematischen Fehlrealisierung von Wörtern. Sind die phonologischen Auffälligkeiten inkonsequent und treten die Aussprachefehler unregelmäßig und nicht vorhersagbar auf, ist dies auf Sprachverarbeitungsdefizite zurückzuführen (Kannengieser, 2015; Fox-Boyer, 2016a).

Bei David (Fallbeispiel, siehe oben) gibt es deutliche Hinweise, dass er (fast) alle Laute phonetisch korrekt bilden kann: Die Grundschullehrerin berichtet, er könne alle Laute aus der Anlauttabelle des Deutschunterrichts korrekt benennen. Dennoch spreche er im Alltag viele Wörter falsch aus. Diese Hinweise deuten darauf hin, dass bei David derzeit ein phonologischer Störungsschwerpunkt vorliegt, was durch eine Differentialdiagnostik durch Fachkräfte (Sprachtherapeuten, Logopäden, etc.) festgestellt werden kann. Die Informationen zur Entwicklung lassen vermuten, dass im Vorschulalter eine kombinierte phonetisch-phonologische Aussprachestörung bestand.

2.2.1.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Aussprachestörungen wirken sich in unterschiedlicher Weise auf das schulische Lernen aus.

Das Sprechen miteinander steht im Mittelpunkt schulischen Lebens. Schülerinnen und Schüler, die Probleme bei der korrekten Aussprache zeigen, fallen auf. Wie gravierend die Auswirkungen der Aussprachestörungen sind, hängt von deren Ausmaß ab: Bei Schülerinnen und Schülern mit umfassenden phonetischen und/oder phonologischen Störungen ist die Verständlichkeit eingeschränkt – nur enge Bezugspersonen (Eltern, einzelne Mitschüler oder einzelne Lehrkräfte) können die lautsprachlichen Äußerungen (mit/ohne Hintergrundwissen) verstehen. Insbesondere bei geringer Verständlichkeit der Aussprache stellt jede lautsprachliche Kommunikation mit dem Kind für den Gesprächspartner eine Herausforderung dar, die oft zu Frustrationserlebnissen bei allen Beteiligten führt.

Auch bei Schülerinnen und Schülern mit phonetischen und/oder phonologischen Störungen, deren Aussprache weitgehend verständlich ist, ist die Kommunikationsfähigkeit innerhalb des Unterrichts und in Peer-Interaktionen im Schulalltag eingeschränkt. Es kann in der Folge zu verringerter Leistungsmotivation und verringertem Leistungsvermögen sowie zu

auffälligem Verhalten (externalisierende oder internalisierende Verhaltensweisen) kommen. Von dem Kind als negativ wahrgenommene Reaktionen auf die Aussprachestörungen können sich auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Bei David (Fallbeispiel, siehe oben) zeigt sich bereits im 1. Schuljahr Rückzugsverhalten bezüglich sprachlicher Äußerungen im Klassenverband. In Kleingruppen oder in der Interaktion mit einem Gesprächspartner fühlt er sich vermutlich noch sicher und äußert sich daher in diesen Situationen noch offen und eigeninitiativ.

Schriftspracherwerb

Bei Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich phonetischer Störung wird der Schriftspracherwerb nicht behindert, da es sich um artikulationsmotorische Einschränkungen handelt, die das Sprachsystem nicht beeinflussen (Osburg, 2003b). Dagegen ist bei phonologischen Störungen ein klarer Zusammenhang zum Schriftspracherwerb festzustellen. Phonologische Störungen können eine behindernde Bedingung für das Erlernen des Lesens und/oder Schreibens darstellen (Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2007). Es handelt sich dabei allerdings nicht um ein einseitiges Ursache-Wirkungs-Gefüge: Phonologische Störungen können, müssen aber nicht zu Störungen des Schriftspracherwerbs führen. Sie sind ein Aspekt im gesamten Bedingungsgefüge des Lesen- und Schreibenlernens (Reber, 2009). Beim Schriftspracherwerb sind Kompetenzen der phonologischen Informationsverarbeitung (phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Informationen) zentral. Schülerinnen und Schüler müssen im Anfangsunterricht u. a. lernen, welche Buchstaben welchen Lauten zugeordnet werden (Phonem-Graphem-Korrespondenz), dies ist für Kinder mit phonologischen Störungen, die Auffälligkeiten beim Erwerb der bedeutungsunterscheidenden Funktion von Lauten und Lautgruppen zeigen, eine große Herausforderung.

Bei Kindern mit phonologischen Störungen lassen sich beim Schriftspracherwerb oft folgende typische Auffälligkeiten beobachten, die sich wechselseitig bedingen:

- Schwierigkeiten beim Erwerb der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne
- Schwierigkeiten beim Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz (Laute und Lautgruppen können nicht wahrgenommen und/oder in ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion nicht differenziert werden. Bei der Arbeit mit Anlauttabellen werden Fehler deutlich z. B. artikuliert das Kind „T wie Tanne“ – das Anlautbild lautet aber „K wie Kanne“.)

- Schwierigkeiten beim Erwerb der alphabetischen Strategie; beim lautgetreuen Schreiben von Wörtern, insbesondere bei der Identifikation von Lauten aus dem gesprochenen Wort (Abhören von Wörtern)
- Beim Verschriften von Wörtern zeigen sich phonologische Prozesse, die in der Lautsprache auftreten oder die in der Lautsprache bereits überwunden sind.
- Schwierigkeiten beim Erwerb der Lautsynthese als grundlegende Lesetechnik der alphabetischen Phase

Wichtig ist, dass phonologische Störungen eine behindernde Bedingung beim Schriftspracherwerb darstellen *können*. Durch die Auseinandersetzung mit Schriftsprache ergeben sich allerdings auch konkrete Möglichkeiten zur Förderung und Therapie der phonologischen Störungen (Osburg, 2003a; Füssenich, 2004). Durch einen systematischen Schriftspracherwerb, der die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit phonologischen Störungen berücksichtigt, werden neue Ansätze in der Intervention ermöglicht.

Fremdsprachenlernen

In NRW sehen die Richtlinien und Lehrpläne das Unterrichtsfach Englisch ab dem 2. Halbjahr der 1. Klasse vor. Beim Lernen einer Fremdsprache wird von den Schülerinnen und Schülern gefordert, phonologisches Regelwissen in einer weiteren Sprache zu erwerben und korrekt zu verwenden. Der Erwerb einer Fremdsprache ist für Schülerinnen und Schüler, die Störungen beim Erwerb der phonologischen Kompetenzen in der Muttersprache zeigen, oftmals eine große Herausforderung. Auch wenn Schülerinnen und Schüler mit phonologischen Störungen die Auffälligkeiten in der Muttersprache häufig im Grundschulalter überwinden, das Fremdsprachenlernen ist für Schülerinnen und Schüler mit bestehenden oder bereits überwundenen phonologischen Störungen in der Regel mit großen Schwierigkeiten verbunden und erfordert gezielte Interventionen.

2.2.2 Semantisch-lexikalische Sprachebene

Sabine Schillack

Fallbeispiel

Die folgenden Dialoge zwischen Schüler und Lehrerin sind bei einer gemeinsamen Bildbetrachtung entstanden. Es handelt sich um eine 1:1-Situation. Der Schüler besucht die 4. Klasse eines sonderpädagogischen Förderzentrums. Alle Dialoge sind der Filmsequenz „Wortschatz/Spontansprachprobe“ der DVD „Aufbau von Sprachkompetenz“ entnommen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2009).

Der Begriff „Mähdrescher“ wird gesucht:

L.: Kannst Du mir sagen, was das ist?

S.: Ein (Pause - schnipst mit den Fingern - seufzt lange - Pause) - Ich müsst es ja wissen, weil wir immer dieses Ding sehen, weil wir bei Land leben.

L.: Du hast es schon mal gesehen?

S.: Sehr oft.

L.: Das ist ein?

S.: Ein (Pause – seufzt - Pause) - Wie nennt man das nochmal (blickt nach oben) – Rasenmäher, irgendwie.

L.: Mmh, so ähnlich. Das fängt mit „/m/“ an.

S.: (schnipst mit den Fingern) Mähdrescher?!

L.: Ah super!

Der Begriff „Zwiebelturm“ wird gesucht:

L.: Wie ist denn der Kirchturm?

S.: Wie ein Piek.

L.: Wie ist denn die Form?

S.: Eine Krone.

L.: Sieht aus wie eine Krone?

S.: Ähm ein, ein (Pause). Müsste ich auch wissen, denn ich war da mal ganz oben in unsere Kirche – Kirchturm- glocken.

L.: Und dieses Dach? Wie ist dieses Dach. Das Dach ist ganz?

S.: Mmh (Pause), rund (malt mit dem Finger Kreis in die Luft). Nicht ganz rund. So, dann so (formt mit beiden Händen Zwiebelturmform nach) und dann ein Kreuz, Jesus Christus (faltet die Hände).

L.: Das ist wie eine Zwiebel, wie eine Zwiebel.

Der Begriff „Tanken“ wird gesucht.

L.: Gibt's noch was, wofür ich Strom brauch'?

S.: Zum Beispiel Bus, die laden auch sich auf und machen Benzin.

L.: Die (Pause), aha, wie nennt man denn das, wenn die das Benzin bekommen? (macht Geste zum Tanken)

S.: Ableitung oder saugen.

L.: Was tut der Busfahrer, damit sein Bus wieder Benzin bekommt?

S.: Ähm- bezahlen?

L.: Wo fährt denn der hin?

S.: Zu der Tankstelle. Und tanken und um die Kasse zu gehen.

2.2.2.1 Begriffsbestimmungen

Semantisch-lexikalische Auffälligkeiten sind als Teilsymptomatik einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung einzuordnen. Bei 64% der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sind auch Symptome einer semantisch-lexikalischen Beeinträchtigung zu erkennen (Werdenburg et. al. in Glück & Elsing, 2014). 90% der Schüler der Förderschule Sprache in der 3. Klasse zeigen semantisch-lexikalische Störungen (Motsch & Marks, 2015). Die ersten deutlichen Hinweise sind bereits um das 2. Lebensjahr zu verzeichnen. Die Kinder produzieren weniger als 50 Wörter und zeigen damit eine „Late Talker“-Symptomatik.

Unter Semantik versteht man die Vorstellung von der inhaltlichen Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten. Die gespeicherten Wörter sind Bestandteil des mentalen Lexikons.

„Unter semantisch-lexikalischen Störungen werden anhaltende Schwierigkeiten verstanden, Wörter altersgemäß und der Äußerungsintention entsprechend zu produzieren sowie Äußerungen anderer hinsichtlich der gewählten Worte zu verstehen.“ (Glück & Elsing, 2014, S. 204). Dabei kann der Erwerb, die Speicherung und/oder der Abruf betroffen sein (Glück & Elsing, 2014).

Um die Sprachauffälligkeiten auf der semantisch-lexikalischen Ebene zu verstehen, helfen Vorstellungen darüber, wie Wörter in das mentale Lexikon eingetragen werden. Jedes Wort enthält vielschichtige Informationen über die Wortform und den Wortinhalt. Der Eintrag gelingt durch die Vernetzung dieser Informationen. (Reber & Schönauer-Schneider, 2011).

Lexikoneintrag am Beispiel „Zwiebel“ nach Reber & Schönauer-Schneider (2011):

Phonologisch:

- Laute: langes /i/
- Silbenstruktur: 2-silbig
- Betonung, Akzent: Akzent auf der 1. Silbe

Morphologisch:

- Genus: Femininum
- Plural: durch - n-Morphem
- Flexion: schwache Deklination

Graphemisch:

- -ie

Syntaktisch:

- Stellung im Satz: als Subjekt oder Objekt
- Wertigkeit bei Verben

Aspekte zum Wortinhalt:

- Informationen über die Wortbedeutung: ein Gemüse, aber auch als Formbeschreibung
- prozedurales Wissen: kann man essen, scharfer Geruch
- episodische (Erinnerungen, Emotionen, ...): Augen beginnen zu tränen beim Zwiebel schneiden, Gerichte mit Zwiebeln, in den Finger geschnitten beim Zwiebel schneiden

2.2.2.2 Erwerb

Kinder erwerben Wörter, indem sie zu jedem Wort zahlreiche Informationen zur Semantik (Tanken = Benzin auffüllen), Morphologie („tank“ ist Wortstamm, kann mit „-e“, „-st“, „ge-“, „auf-“ etc. kombiniert werden), Phonologie (nasales „nk“) und Pragmatik („Wenn der Tank leer ist, kann das Auto nicht mehr fahren“) abspeichern. Sie setzen Wörter in Beziehung zueinander und können Assoziationen zu bereits bestehenden lexikalischen Einträgen herstellen.

Der Spracherwerb auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene beginnt, bevor das Kind das erste Wort produziert. Mit ca. 8 Lebensmonaten entwickeln Kinder die *„Fähigkeit, Wörter zu identifizieren, nonverbale Konzepte Wörtern zuzuordnen und damit Wörter zu verstehen“* (Mayer, 2012a). Der *„trianguläre Blickkontakt“* (ebenda) spielt eine zentrale Rolle. Das Kind stellt einen Dreiecksbezug zwischen sich, der sprechenden Person und einem Objekt, einer Situation o. ä. her (Mayer, 2012a). Es kann einzelne Wörter identifizieren und weiß, dass dieses Wort sich auf etwas Reales bezieht.

Kinder bilden mit ca. 9 Monaten zunächst sogenannte Protowörter. Diese werden lautlich konstant angewendet, entsprechen aber noch nicht der phonologischen Form des Zielworts („Mei“ für „Milch“).

Das erste Wort wird meist um den ersten Geburtstag herum produziert; Kauschke (2003) gibt einen Zeitraum von 10 - 18 Monaten an.

Im 2. Lebensjahr vergrößert sich der Wortschatz in einer hohen Geschwindigkeit. Für dieses Phänomen prägte Pinker (1994) den Begriff des *„lexikalischen Staubsaugers“* (Pinker in Mayer, 2012a).

Die Zahl der produzierten Wörter steigt ab dem 2. Lebensjahr weiterhin schnell an (um 10 Wörter täglich) (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b). Kinder können Wörter schon nach ein- bis zweimaligen Hören in ihr Lexikon aufnehmen: Das als „fast mapping“ bezeichnete Phänomen erklärt sich damit, dass Kinder zunächst die Wortform und grob die Wortbedeutung abspeichern und erst später ausdifferenzieren. In dieser Phase werden auch zunehmend Verben und Adjektive gebildet. Mit 3 Jahren produzieren Kinder ca. 300, mit 6 Jahren

3.000 – 5.000 Wörter (Mayer, 2012a). Jugendliche verfügen über einen aktiven Wortschatz von 16.000 Wörtern und verstehen ca. 60.000 Wörter (Glück & Spreer, 2015).

Bei einigen Kindern verläuft der Spracherwerb auf lexikalisch-semantischer Ebene nicht störungsfrei. Motsch (2009) spricht davon, dass „*der lexikalische Staubsauger verstopft*“ sei (Mayer, 2012b).

Ein aktiver Wortschatz von weniger als 50 Wörter um das 2. Lebensjahr herum („Late Talker“-Symptomatik) ist nicht nur ein Anzeichen für Probleme im semantisch-lexikalischen Bereich, sondern kann Indiz für das Entstehen einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung sein. Sie weist auf ein Risiko in der weiteren Sprach- und Schriftsprachentwicklung hin und erfordert daher eine weitere Folgediagnostik von Fachpersonen.

2.2.2.3 Störungen

„Ein (Pause - schnipst mit den Fingern - seufzt lange - Pause) - Ich müsst es ja wissen, weil wir immer dieses Ding sehen, weil wir bei Land leben.“ In dem Zitat aus dem oben beschriebenen Fallbeispiel werden zahlreiche Symptome in Bezug auf eine semantisch-lexikalische Problematik deutlich:

Der Schüler stockt häufig und bricht den Satz ab, er ringt um den passenden Begriff und zeigt gestisch die Blockade. Er verwendet einen unspezifischen Begriff („Ding“). Die Präposition „auf“ wird durch „bei“ ersetzt. Er ersetzt das Zielwort mit einem ähnlichen Begriff aus demselben semantischen Feld (Rasenmäher). Damit zeigt er, dass er bereits einige semantische Informationen zu dem Begriff gespeichert hat, die semantische Ausdifferenzierung aber möglicherweise noch nicht ausreicht, um sicher zwischen Rasenmäher und Mähdröschler unterscheiden zu können. Außerdem zeigt er hier, dass er auch episodisches Wissen zu dem Begriff gespeichert hat, weil er Situationen erinnern kann, in denen er das Objekt schon einmal gesehen hat. Die metasprachlichen Kommentare verdeutlichen, dass dem Schüler seine Problematik des fehlenden Zugriffs auf die korrekte Wortform bewusst ist (Ich müsste es ja wissen). Die Verbindung zwischen Wortform und Wortbedeutung ist nicht gut genug, um einen stabilen, genauen und schnellen Wortabruf zu gewährleisten.

Die sprachlichen und nonverbalen Auffälligkeiten lassen sich beschreiben und kategorisieren. Um entsprechend therapeutisch zu intervenieren, ist die Analyse und Interpretation der Störungen von Bedeutung (Mayer, 2012a; Glück, 2008):

Zur genaueren Betrachtung wird zwischen Erwerbs-, Speicher- und Abrufproblemen unterschieden (Glück & Elsing, 2014).

Bei **Erwerbsstörungen** werden lexikalische Erwerbsstrategien nicht oder nicht ausreichend genutzt, um neues Wortwissen abzuleiten. Diese beziehen sich beispielsweise auf

Fähigkeiten, die die Fast-Mapping-Fähigkeiten oder das phonologische Arbeitsgedächtnis betreffen (Glück & Elsing, 2014).

Symptome sind das fehlende Nachfragen bei unbekanntem Wörtern, die fehlende neue Aufnahme und dauerhafte Speicherung von Wörtern sowie die eingeschränkte Ausdifferenzierung und Vernetzung.

Bei **Speicherproblemen** werden neue Informationen nicht genügend mit vorhandenem Wissen vernetzt. Die semantische und phonologische Speicherung gelingt nicht oder nur unzureichend.

Folgende Symptome im expressiven Bereich geben darauf Hinweise:

- Verwendung eines Vielzahlwortschatzes und unspezifischer Wörter („Ding“, „machen“, „tun“)
- Hoher Anteil an Wörtern der semantischen Basiskategorie (z. B. „Haus“ statt „Kirche“)
- Häufige Antworten mit „ja“ oder „nein“
- Antworten in Ganzheiten/Phrasen („irgendwie“, „immer“)
- Umschreibungen des Aussehens oder der Funktion von Begriffen („wie ein Piek“)
- Semantische Ersetzungen (Paraphasie): Verwendung von über-, unter- oder nebengeordneten Wörtern („Rasenmäher“ statt „Mährescher“, „aufladen“ statt „tanken“)
- Wortneuschöpfungen („Vogelgefängnis“ statt „Vogelkäfig“, „Kochmann“ für „Koch“)
- Phonologische Ersetzungen: Veränderung der Laut- oder Silbenstruktur durch Auslassung, Vertauschung und Hinzufügung von Lauten (z. B. „Letefon“ statt „Telefon“, „Tokomolive“ statt „Lokomotive“ (Mayer, 2012b, S. 58)

Im rezeptiven Bereich entnehmen die Kinder aufgrund der ungenauen und unzureichenden Einträge Informationen, die sie sprachlich nicht verarbeiten können. Rezeptive Symptome zeigen sich darin, dass Wörter, Sätze und Texte nicht oder nicht richtig verstanden werden. Die Worteinträge fehlen oder sind wenig oder falsch ausdifferenziert.

Bei **Abrufproblemen** bzw. Wortfindungsstörungen sind die Einträge im Lexikon vorhanden, können aber nicht aktiviert werden. Der Zugriff auf das im mentalen Lexikon gespeicherte Wortwissen gelingt nicht oder nur unzureichend (Reber & Schönauer-Schneider, 2011). Die phonologische Form steht dem Sprecher nicht zur Verfügung. Die Aktivierung des Eintrags gelingt oft, wenn semantische oder phonologische Hilfestellungen gegeben werden (Mayer, 2012b). Als im o. g. Beispiel die Lehrerin den Anfangslaut /m/ benennt, kann der Schüler das Wort „Mährescher“ abrufen.

Wortfindungsprobleme zeigen sich beispielsweise durch folgende Symptome:

- Verwenden von Platzhaltern („weißst schon“)
- Zeigen statt sprachliches Benennen (Schüler zeigt mit den Händen die Kirchturmförmigkeit)
- Lange Antwortzeiten auch bei alltäglichen Begriffen, häufige Pausen
- Pausenfüller („Mmh“, „ähm“, ...)
- Umformulierungen und Selbstkorrekturen
- Ringen um die richtigen Wörter („das hatte ich doch auch in unserem Vorgarten“)
- Metasprachliche Bemerkungen über das eigene Wortfindungsverhalten „müsst ich auch wissen“, „Wie nennt man das nochmal?“
- Vermeideverhalten: z. B. Themenwechsel, Satzabbrüche

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl expressive als auch rezeptive Beeinträchtigungen im semantisch-lexikalischen Bereich die (Sprach-)Entwicklung stark prägen.

2.2.2.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Semantisch-lexikalische Auffälligkeiten treten auf den ersten Blick nicht so stark hervor wie Probleme in der Aussprache oder Grammatik. Sie haben aber erheblichen Einfluss auf das schulische Lernen und den Bildungserfolg (Glück & Spreer, 2015).

In Bezug auf die Leistungsentwicklung sind schulische Probleme zu erwarten. Das Kind/der Jugendliche kann die kommunikativen Absichten nicht immer in die richtigen Worte fassen. Der Erwerb von Fachbegriffen in den verschiedenen Unterrichtsfächern vollzieht sich nicht ausreichend schnell, so dass Schwierigkeiten nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch zu erwarten sind, sondern in allen Unterrichtsfächern. Falsche oder ungenaue Wortwahl sowie Abrufprobleme erschweren die Kommunikation mit dem Schüler/der Schülerin deutlich für Lehrkräfte und Mitschüler und Mitschülerinnen. Demzufolge wird das Kind evtl. nicht mehr gern als Gesprächspartner gewählt oder das Gespräch wird gestört, da die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht warten können, bis das betreffende Kind das gemeinte Wort abgerufen hat. Dadurch wird das Unterrichtsgespräch erheblich beeinträchtigt und der eigentlich fokussierte Bildungsinhalt nicht ausreichend erarbeitet.

Auf der rezeptiven Ebene ist das Sprachverständnis betroffen. Das bezieht sich einerseits auf Alltagskommunikation, z. B. dass kleine, aber bedeutungsentscheidende Wörter („erst“, „obwohl“, „je“ etc.) nicht richtig verstanden werden. Im schulischen Kontext sind Bildungssprache bzw. Fachsprache betroffen, was z. B. zur Folge hat, dass verbale Erklärungen und

Arbeitsanweisungen sowie Texte häufig nicht verstanden werden (Mayer, 2012a) (vgl. auch Kapitel 2.2.6).

Schriftsprache spielt eine wesentliche Rolle zur Erweiterung des Wortschatzes. Anlaute des Lexems und Wortbilder ermöglichen eine effektive Speicherung und schnelleren Abruf (Glück & Spreer, 2015). Diese Möglichkeiten können Schülerinnen und Schüler mit semantisch-lexikalischen Problemen häufig nicht adäquat nutzen. Ausdrücklich ist auf die Problematik des Leseverständnisses hinzuweisen (Reber & Schönauer-Schneider, 2011). Lesen wiederum spielt eine bedeutende Rolle in der Wortschatzentwicklung, so dass hier von einer ungünstigen Wechselwirkung auszugehen ist. Unter Einbeziehung der häufig mit semantisch-lexikalisch auftretenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten stellt Mayer (2012a) fest, dass sich *„die Schere zwischen Kindern mit durchschnittlicher und beeinträchtigter Entwicklung im Laufe der Grundschulzeit weiter öffnet.“* (Mayer, 2012b)

Weiterhin ist anzunehmen, dass der Erwerb einer Fremdsprache Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im semantisch-lexikalischen Bereich vor eine besondere Herausforderung stellt. Dies kann *„sogar zu einem Auftreten bereits überwundener Störungssymptome im semantisch-lexikalischen Bereich führen“* (Glück, 2003 in Schick & Jähner, 2012, S. 88).

2.2.3 Morphologisch-syntaktische Sprachebene

Katja Subellok

Fallbeispiel: Tim

Tim ist 7 Jahre alt und Grundschüler im zweiten Schulbesuchsjahr einer allgemeinen Schule. Wie jeden Montagmorgen trifft sich die Klasse zum Morgenkreis, um vom Wochenende zu erzählen. Der Erzählstein kommt zu Tim. „War nix“, äußert er sich. Seine Stuhlnachbarin reagiert erstaunt: „Kann doch gar nicht sein!“ Ein weiterer Schüler meint: „Der sagt doch nie was!“ Die Lehrerin wendet sich Tim mit einem ermunternden Lächeln zu: „Überleg noch mal! Vielleicht hast du etwas gespielt oder Fernsehen geguckt...“. „Playstation spielen“ ist seine knappe Reaktion. Die Lehrerin nimmt die Antwort auf: „Ah, du hast mit der Playstation gespielt. Und, was hast du sonst noch gemacht?“ Tim: „Noch einkaufen, dann schlafen und nix mehr“. Er gibt den Erzählstein weiter.

Am Ende der Erzählrunde möchte die Lehrerin noch auf anstehende Aufgaben eingehen: „Gleich geht ihr an eure Plätze zurück. Doch vorher schauen wir noch auf die Tabelle mit den Wochenplan-Aufgaben.“ Tim nimmt seinen Stuhl und will sofort an seinen Platz gehen.

Die anderen Schülerinnen und Schüler schauen auf die Tabelle an der Tafel. Nach Klärung des Missverständnisses erläutern die Schülerinnen und Schüler den Stand ihrer Wochenplanarbeit und ihre Weiterarbeit. Tim: „Ich zwei Blätter macht. Muss noch...mit die Blume machen.“

Tims sprachliche Äußerungen entsprechen nicht dem Entwicklungsstand eines Siebenjährigen. Seine Mitteilungen sind kurz. Der Satzbau ist nicht korrekt und unvollständig, obligate Satzglieder fehlen. Auch in der Wortgrammatik zeigen sich Fehler. Er reagiert auf die Anweisung der Lehrerin nicht in dem von ihr gemeinten Sinne. Das kann auf mangelnde Aufmerksamkeit hinweisen, aber auch auf ein Sprachverständnisproblem, welches mit grammatischen Störungen einhergehen kann. Die Reaktion des Mitschülers „Der sagt doch nie was!“ verweist darauf, dass Tim sich eher selten sprachlich äußert. Vielleicht liegt hier bereits eine Gefährdung für die Persönlichkeitsentwicklung vor.

Entwicklungsprobleme im grammatischen Bereich sind vielschichtig. Eine differenzierte linguistische Diagnostik ist erforderlich, um zielgerichtete Interventionsmaßnahmen anbieten zu können (Fallbeispiel: Helga Schumacher).

2.2.3.1 **Begriffsbestimmungen** (in Anlehnung u. a. an Kannengieser, 2015, S. 133ff)

Aufgabe der Grammatiklehre ist es, eine jeweilige Sprache mit Fachbegriffen und ihren verschiedenen Regeln zu beschreiben. Für die deutsche Sprache gibt es je nach Schule oder Ansatz etliche solcher Beschreibungssysteme. Hier werden lediglich die wichtigsten Begrifflichkeiten vorgestellt. Grundsätzlich werden die Beschreibungsebenen der Wortgrammatik (Morphologie) und Satzgrammatik (Syntax) unterschieden.

Gegenstände der **Wortgrammatik** sind:

- Wortarten (Grundwortarten: Verb, Substantiv, Adjektiv; Begleiter und Stellvertreter des Substantivs: Artikel und Pronomen; Partikel: Adverb, Präposition, Konjunktion, Interjektion)
- Flexionen (Konjugation: Verben; Deklination: Substantive, Adjektive, Artikel, Pronomen; Komparation: Adjektive, einige Adverbien)
- Wortbildung, d. h. aus Wortstämmen können neue Wörter gebildet werden (etwa zusammengesetzte Wörter – sogenannte Komposita wie Glückskäfer)

Bei der Flexion oder durch Wortbildung entstehen neue Wortformen, die aus verschiedenen Bausteinen, den so genannten Morphemen bestehen. **Morpheme** sind die kleinsten bedeutungstragenden Elemente einer jeweiligen Sprache (*be-schreib-en*). Die Regeln, wonach Wörter grammatisch verändert werden können, sind abhängig etwa von Genus (Geschlecht), Numerus (Singular, Plural), Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ), Person (1., 2., 3. Person), Tempus (Präsens, Perfekt...).

Die **Satzgrammatik** oder **Syntax** beschäftigt sich mit den Regeln, wonach Wörter miteinander zu Sätzen oder Äußerungen kombiniert werden können, und damit, welche Funktion die Wörter im Satz übernehmen. Gegenstände der Satzgrammatik sind:

- **Satzglieder**

Satzglieder setzen einen Satz formal grammatisch zu einer definierten Einheit zusammen. Es handelt sich dabei um Wörter oder Wortgruppen mit eigenständigen Aufgaben im Satz: Subjekt (Satzgegenstand), Prädikat (Satzaussage), Objekt (Satzergänzung) und Adverbialien (Umstandsbestimmungen). Die Stellung und Abfolge der Satzglieder ist in der deutschen Sprache sehr variabel. Insbesondere das Prädikat resp. Verb nimmt eine zentrale Position im Satz ein, für die verschiedene obligate Stellungsregeln zu beachten sind.

- **Satzarten**

Inhaltlich werden Aussage-, Aufforderungs- und Fragesatz unterschieden, formal grammatisch wird zwischen Haupt- und Nebensätzen differenziert.

- **Phrasen**

Eine Phrase ist eine Wortgruppe, die eine kleinere syntaktische Einheit als einen Satz bildet und für sich alleine etwa zur Beantwortung einer Frage stehen kann: „*Wo liegt das Lexikon?*“ „*Auf dem Tisch.*“ (Präpositionalphrase) oder „*Willst du den Bleistift oder den Filzstift?*“ „*Den Filzstift.*“ (Nominalphrase) oder „*Möchtest du spielen oder lesen?*“ „*Lesen.*“ (Verbalphrase).

2.2.3.2 Erwerb

Grammatik beschreibt den formalen Aspekt einer Sprache, welcher allerdings inhaltlichen Zwecken dient. Mit anderen Worten: Über grammatische Strukturen wird bestimmt, wie Wörter miteinander kombiniert werden können und in welcher jeweiligen inhaltlichen Beziehung sie zueinander stehen. So bedeutet Grammatikerwerb in erster Linie das Erkennen und Erlernen von diesen Regeln und Mitteln, die für eine Sprache gelten. Dazu zählen etwa Flexionen oder Wortstellungsregeln.

In der frühen Phase des Spracherwerbs (re-)produzieren Kinder einzelne grammatische Formen, die sie häufig angeboten bekommen und hören: *Bild malen*, *B(r)ot essen*. Diese sind eher als auswendig gelernte formelhafte Ganzheiten zu verstehen, die noch keinen Hinweis auf das Entdecken einer Regelmäßigkeit geben (Motsch & Rietz, 2016). Erst mit Zunahme des aktiven Wortschatzes (mindestens 200 Wörter) und der kognitiven Fähigkeiten beginnt das Kind, diese Ganzheiten aus dem kommunikativen Kontext zu lösen und mit Mustern aus der Erwachsenensprache abzugleichen. Hieraus konstruiert es eigene linguistische Konstrukte und Regeln. So sind in der ungestörten Grammatikentwicklung bestimmte sprachliche Strukturen typisch, die von der Erwachsenensprache zwar abweichen, doch als Übergangsphänomen völlig regelhaft sind. Kennzeichnend sind zum Beispiel Übergeneralisierungen: Das Kind folgt einer bestimmten Regel, die allerdings manchmal nicht greift, weil es Ausnahmen in der Sprache gibt (z. B. regelmäßige und unregelmäßige Verben: *schreiben*

– *geschreibt* statt *geschrieben*) (Kannengieser, 2015). Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung verändert sich dann das Verhältnis von abweichenden und korrekten Strukturen zugunsten der richtigen. Insgesamt kann der Grammatikerwerb „*als gradueller Prozess der Ablösung erster formelhafter Ganzheiten durch regelgeleitete syntaktische Konstruktionen*“ (Motsch & Rietz, 2016, S. 8) verstanden werden, der sich bis ins Schulalter hinein zieht.

Die Hauptphase des intensivsten grammatischen Lernens ist allerdings zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr (Kannengieser, 2015). Clahsen (1986) beschrieb für diese Altersspanne differenziert die Erwerbsreihenfolge grammatischer Fähigkeiten in insgesamt fünf Phasen. Erst ab der 3. Phase im Alter von circa (2;0 bis) 2;6 Jahren, wenn Mehrwortäußerungen produziert werden, beginnen Kinder mit der Entdeckung erster grammatischer Regelmäßigkeiten. Deshalb werden auch nur diese Entwicklungsphasen im Folgenden weiter vorgestellt (siehe auch Tab. 2). Auch erfolgt eine Beschränkung auf vier zentrale Bereiche resp. relevante grammatische Regeln, welche die Kinder zeitlich abgestuft erwerben. Laut Motsch sind die Altersangaben von Clahsen (1986) um sechs Monate nach unten hin zu korrigieren (Motsch, 2017). Insbesondere Fähigkeiten der späteren Phasen können von sprachgesunden Kindern also früher erworben werden. Auch ist von einer großen zeitlichen Varianz individueller Entwicklungsverläufe auszugehen (ebd.).

Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz (Phase 3-4; 2,5 bis 3,5 Jahre)

Das Kind lernt, dass das finite (flektierte) Verb eine zentrale Stellung im Satz einnimmt. Es steht unabhängig von der Position anderer Satzglieder immer an der gleichen, also zweiten Position.

*Ich **spiele** Flöte. Flöte **spiele** ich. Was **spielst** du? Heute **spiele** ich Flöte.*

Die Zweitposition des finiten Verbs bleibt auch bestehen, wenn im weiteren Entwicklungsverlauf komplexere Verbalphrasen gebildet werden und etwa das infinitive Verbelement oder das Partikel eines Partikelverbes ans Satzende gerückt wird (Verbtrennung).

*Ich **habe** Flöte **gespielt**. Ich **will** Flöte **spielen**. Morgen **spielt** Mama **mit**.*

Subjekt-Verb-Kontroll-Regel (Subjekt-Verb-Kongruenz) (Phase 3-4; 2,5 bis 3,5 Jahre)

Das Kind lernt zeitlich verbunden mit der Verbzweitstellungsregel, dass Veränderungen der Verbform nicht zufällig erfolgen, sondern vom Subjekt (Person und Numerus) abhängig sind. Das Subjekt kontrolliert also das Verb. Während anfangs Infinitivformen (*spielen*) und Stammformen (*spiel*) erworben werden, kommen sukzessive /-t/- und /-e/-Markierungen des Verbs hinzu (er *spielt*, ich *spiele*). Erst mit der späteren Anwendung der /-st/-Endung (du *spielst*) gilt die Subjekt-Verb-Kontroll-Regel als erworben, worüber die Subjekt-Verb-Kongruenz gelingt.

Verbendstellungsregel in subordinierten Nebensätzen (Phase 5; 3,5 bis 4 Jahre)

Die Äußerungen werden immer länger und komplexer und Nebensätze werden gebildet. Untergeordnete Nebensätze beginnen mit einem Einleiter (zum Beispiel einer Konjunktion – *weil, wenn, damit...*) und verlangen, dass das finite Verbelement seine Zweitposition im Satz (siehe oben) verlässt und es sich an die letzte Position hinter das infinite Verbteil oder eine Satzergänzung (Objekt) stellt.

*Ich **spiele** Flöte. Mama freut sich, wenn ich Flöte **spiele**.*

Kasusregeln (Phase 5, 3,5 bis 4 Jahre)

Die immer länger werdenden Äußerungen erfordern Regeln, wonach die Rollen der Satzteile im Satz zugewiesen werden. Dies erfolgt über die Regeln des Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ). Die Kasusmarkierung erfolgt als Deklination von Substantiven, Adjektiven, Pronomina und Artikeln (*...ein Foto von **dem/meinem alten Elefanten***). Markant für die deutsche Sprache sind die Markierungen am Artikel, die anfangs häufig noch ausgelassen werden (*Ich geh in Kindergarten*) oder durch den Nominativ ersetzt werden (*...in **der** Kindergarten*). Nach Erwerb der Akkusativmarkierungen werden diese dann oft auf Dativkontexte übergeneralisiert (*Ich will mit **den** Ball spielen*), bis schließlich auch die Dativmarkierung korrekt angewendet werden kann.

Genus- und Numerusbildungen (hier: am Substantiv) sind ebenso zu erlernende grammatische Fähigkeiten. Allerdings können sie nur wenig regelhaft aus der Wortform eines Substantivs abgeleitet werden. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass das Genus „im 1:1-Lernen für jedes Substantiv mit der Wortgestalt abgespeichert werden (muss). Dieser Vorgang ist Teil des lexikalischen Lernens...“ (Motsch, 2017, S. 230). Auch einige der neun Pluralformen des Deutschen werden mit dem Substantiv als Ganzheit gelernt (ebd.). Clahsen (1986) geht davon aus, dass Genusbildungen in Phase 4 fast immer korrekt sind und auch die Numerusbildung bis spätestens zum Schuleintritt beherrscht wird. Seinen Ausführungen zufolge hat ein Kind mit circa vier Jahren alle relevanten grammatischen Regeln des Deutschen erworben (ebd.), sofern der Spracherwerb ungestört verlaufen ist.

	Phasenmodell Clahsen (1986)	Schuleingangsphase Maiworm (2008) in Motsch (2017)	GED 4-9 Motsch & Becker (2014); Ulrich et al. (2016); Baumeister (2016); Ulrich (2016); Thater (2017)
Verbzweitstellungsregel (V2)	3-3,5 J.: zu 100% erworben (Phase 4)	6-7 J.: alle Kinder zu 100% erworben	
Subjekt-Verb-Kontroll-Regel (SVK)	3-3,5 J.: zu 100% erworben (Phase 4)	6-7 J.: alle Kinder zu 100% erworben	
Kasus: Akkusativ	3,5-4 J.: zu 100% erworben (Phase 5)	6-7 J.: 80% der Kinder zu 90% erworben	zu 90% erworben 4-4,5 J.: 27% 6-6,5 J.: 51% 8-8,5 J.: 64%
Kasus: Dativ	3,5-4 J.: zu 100% erworben (Phase 5)	6-7 J.: 25% der Kinder zu 90% erworben	zu 90% erworben: 4-4,5 J.: 22% 6-6,5 J.: 46% 8-8,5 J.: 69%
Verbendstellung im Nebensatz (VE)	3,5-4 J.: zu 100% erworben (Phase 5)	6-7 J.: 75% der Kinder zu 90% erworben	
Genus	3-3,5 J.: fast immer korrekt	6-7 J.: 40% machen Fehler, 50% korrekte Bildung	zu 90% erworben 4-4,5 J.: 19% 6-6,5 J.: 69% 8-8,5 J.: 94%
Numerus	3-4 J.: zu 50% sind Fehler normal	6-7 J.: alle Kinder zu 90% korrekte Bildung	zu 90% erworben 4-4,5 J.: 43% 6-6,5 J.: 88% 8-8,5 J.: 98%

Tab. 2: Erwerbsreihenfolge grammatischer Fähigkeiten (Übersicht)

In aktuellen Studien werden zwar die von Clahsen (ebd.) fokussierten zentralen Elemente des Grammatikerwerbs (s. o.) bestätigt, doch variieren die Altersangaben für ihren vollständigen Erwerb beträchtlich. Zunächst wird heute anders als vor 30 Jahren eingeordnet, was den **vollständigen** Erwerb einer Regel ausmacht. Es wird unterschieden zwischen (a) dem Entdecken einer grammatischen Regel und (b) ihrem vollständigen Erwerb, das heißt ihrer

(fast) immer korrekten Anwendung. In dieser Zeitspanne wird das Kind die Regel mal richtig, mal falsch produzieren. Bei einem **Korrektheitsniveau von 90 Prozent** gilt diese Regel als erworben (Motsch, 2017 und 2009). Auch im ungestörten Spracherwerb können also vereinzelt Fehler bis ins Schulalter hinein auftreten. Solange diese unterhalb der 10 Prozent-Hürde bleiben, ist dieses als völlig normal einzustufen.

Anders als Clahsen (1986) es damals angenommen hat, scheint es aktuellen Erkenntnissen zufolge nicht der Fall zu sein, dass ein Kind bis zu seinem vierten Lebensjahr die wichtigsten grammatischen Regeln erworben hat. Vielmehr haben etliche sprachunauffällige sechsjährige Kinder noch Probleme mit den Kasusregeln oder auch komplexen syntaktischen Strukturen (Maiworm 2008, in Motsch 2017). Auch die ungestörte Sprachentwicklung, insbesondere im Hinblick auf kognitiv komplexere sprachliche Strukturen (zum Beispiel einige Tempusformen, Modusformen wie der Konjunktiv, Passivformen), zieht sich bis ins Schulalter hinein. Allerdings ist hier die empirische Befundlage noch sehr übersichtlich.

Vor diesem Hintergrund lancierten Motsch und Becker (2014) eine groß angelegte Studie in verschiedenen Bundesländern mit dem Ziel, repräsentative und zuverlässige empirische Erkenntnisse zum „Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen 4 und 9 Jahren“ (GED 4-9) zu gewinnen. Einzelergebnisse liegen bereits publiziert vor und/oder wurden präsentiert (siehe Tab. 2). Ohne hier auf Details einzugehen, kann als eindeutiges Ergebnis der Studie bereits jetzt konstatiert werden, dass sich einige sprachliche Erwerbsaufgaben (insbesondere die Kasusreaktion) bis ins Grundschulalter hineinziehen. Von den noch ausstehenden Ergebnissen kann erwartet werden, dass sie insgesamt umfassende Erkenntnisse zur unauffälligen grammatischen Entwicklung von muttersprachlich deutschen Kindern liefern, die auch als Vergleichswerte für die Beurteilung der gestörten Kindersprache herangezogen werden können.

2.2.3.3 Störungen

Zwar ist der veraltete Begriff **Dysgrammatismus** noch vielerorts geläufig, doch spricht man heute von **grammatischen Störungen** (Motsch, 2017) oder einer **syntaktisch-morphologischen Störung** (Kannengieser, 2015). Grammatische Störungen stehen als Teilaspekt einer Spracherwerbsstörung bzw. Umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (USES) in Abhängigkeit zu anderen betroffenen linguistischen Erwerbsprozessen etwa auf der semantisch-lexikalischen (siehe Kapitel 2.2.2.3) und phonetisch-phonologischen Sprachebene (siehe Kapitel 2.2.1.3). Wenn die kindlichen Äußerungen mehr als drei Wörter umfassen, treten die grammatischen Störungen in den Vordergrund einer USES (Motsch, 2017).

Von grammatischen Störungen ist dann die Rede, wenn

- die Grammatikerwerbsphase bezogen auf das Lebensalter eines Kindes mehr als ein Jahr verzögert ist,
- regelmäßig erwerbstypische Fehler aus früheren Grammatikphasen auftreten, die im Vergleich mit der sonstigen Grammatikentwicklung nicht mehr auftreten dürften,
- regelmäßig Fehlerstrukturen produziert werden, die im normalen Grammatikerwerb nicht in Erscheinung treten (Kannengieser, 2015, S. 157).

Die grammatische Störung kann sich als expressive und auch rezeptive Sprachstörung zeigen (ICD 10, Dilling, Mombour, Schmidt & Schulte-Markwort, 2008). Es ist also durchaus auch von Einschränkungen des Sprachverständnisses etwa für komplexe syntaktische Strukturen (Relativsätze, Passivstrukturen) oder W-Fragen auszugehen.

Expressive Symptome von grammatischen Störungen sind für die Bereiche Satzgrammatik (Syntax) und Wortgrammatik (Morphologie) zu unterscheiden (vgl. hierzu Dannenbauer, 2009; Kannengieser, 2015; Motsch, 2017) (siehe Tab. 3).

Über die in der Tabelle auf der nächsten Seite aufgelisteten Symptome sind (später) auch Schwierigkeiten beim Verstehen und der Produktion übersatzmäßiger linguistischer Strukturen wie etwa Berichte, Erzählungen, Bildgeschichten zu erwarten.

Syntax	Semantische Aneinanderreihung von Wörtern ohne syntaktische Ordnung (Telegrammstil) noch im Alter von 2,5 bis 3 Jahren	<i>Ball haben Mama</i>
	Starre Satzmuster (Hauptsatz: Subjekt – Prädikat – Objekt/Adverbial), KEINE Flexibilisierung (zum Beispiel Objekte/Adverbiale am Satzanfang = Topikalisierung)	<i>Mama kocht heute Spaghetti. (Heute kocht Mama Spaghetti.)</i>
	Mangelnde syntaktische Komplexität wenig oder keine Nebensätze oder Fragesätze, verkürzte Satzkonstruktionen noch mit 4 Jahren	
	Verbstellungsfehler <ul style="list-style-type: none"> Finalstellung des finiten Verbs oder fehlende Subjekt-Verb-Inversion Nebensätze: fehlende Finalstellung des finiten Verbs zusammengesetzte Verben: fehlende Verbtrennung 	<i>Max Bild male. Was du male? Ich krieg ein Eis, wenn Papa kommt nach Hause. Mama hat gekocht heute Spaghetti.</i>
	Auslassungen von Wörtern (insbesondere Funktionswörtern) oder Satzgliedern	
Morphologie	Fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz	<i>Max malen Auto. Papa spiele mit Auto.</i>
	Fehlende oder falsche Flexionen , insbesondere bei der Kasus markierung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> Akkusativ Dativ Plural markierung	<i>Ich brauch der rote Stift. mit den Messer Äpfels, Balle</i>
	(Genusunsicherheiten)	

Tab. 3: Symptome grammatischer Störungen in Anlehnung an Dannenbauer (2009), Kannengieser (2015) und Motsch (2017)

In der Längsschnittstudie Ki.SSES-PROLUBA (Glück et al., 2014) wurden die grammatischen Kompetenzen von Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf „Sprache“ vom Schulbeginn bis zum Ende der 2. Klasse untersucht. Im Vergleich zu sprachunauffälligen Kindern zeigen diese Kinder durchgehend einen mehrjährigen Entwicklungsrückstand, der sowohl die Grammatikproduktion wie auch das Satzverständnis betrifft (Berg & Janke, 2017; Berg, Hatz & Janke, 2016). Die Kinder erhielten sowohl im separierenden wie auch inklusiven Setting spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen. Innerhalb der zwei Schuljahre machten die Kinder

unabhängig vom jeweiligen Setting (intraindividuell) signifikante Fortschritte in ihrer rezeptiven und produktiven grammatischen Entwicklung. Allerdings konnten viele Kinder nicht den Rückstand aufholen und an die Leistungen unauffälliger Kinder anschließen. Ihr sprachlicher Therapie- und Unterstützungsbedarf blieb.

Für den weiteren **Verlauf** grammatischer Störungen gilt im Großen und Ganzen das, was allgemein für die Langzeitperspektive von Umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen ausgesagt werden kann (vgl. Kapitel 2.2). Spontane Heilungen sind nicht zu beobachten. Auch „wächst“ sich eine Spracherwerbsstörung nicht aus. Im Gegenteil ist es eher so, dass sich die Auffälligkeiten manifestieren und Sekundärprobleme mit sich bringen. Dannenbauer (2002a) prägte den Begriff des **postdysgrammatischen Stadiums**. Demzufolge ist nicht nur der Beginn des grammatischen Regelerwerbs verzögert, sondern ebenso ist das gesamte sprachliche Lernen sprachentwicklungsgestörter Kinder mühsam und deutlich verlangsamt. Das Sprachniveau Jugendlicher stagniert auf einem Niveau, das Grundschüler ohne Sprachentwicklungsstörung bereits überschritten haben (Schöler & Schakib-Ekbatan, 2001). Der Abstand zu den sprachlichen Kompetenzen sprachunauffälliger Kinder wird im Verlauf immer größer, so dass von einem Schereneffekt ausgegangen werden kann (Schöler & Spohn, 1998), und etliche Studien zeigen an, dass oftmals selbst im Erwachsenenalter keine normale Sprachfähigkeit erreicht wird (Riehemann, 2008). Oberflächlich kann die Sprache Jugendlicher durchaus unauffällig erscheinen. Bei gezielten Aufforderungen etwa zum Erzählen oder beim Verstehen komplexer sprachlicher Strukturen zeigen sich dann die Defizite (von Suchodoletz, 2004). Typischerweise sind in der Produktion weniger die syntaktischen Strukturen betroffen. Hier werden durchaus adäquate Formen für die Alltagskommunikation entwickelt, die sich bei näherer Betrachtung allerdings als einfache und rigide Satzmuster (S-V-O) erweisen (Siegmüller & Bartels, 2006). Morphologische Probleme bilden den Schwerpunkt in der gestörten Jugendlichen- oder Erwachsenensprache, wobei insbesondere die Kasusmarkierung (Genitiv und Dativ) betroffen ist (ebd.).

2.2.3.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Die ernüchternde Prognose zeigt bereits an, dass grammatische Störungen im Rahmen einer Spracherwerbsstörung bzw. umschriebenen Sprachentwicklungsstörung umfassend sowie langanhaltend sind. Damit stellen sie ein deutliches Risiko für den Erfolg des schulischen Lernens und der sozial-emotionalen Entwicklung dar (Dannenbauer, 2009; von Suchodoletz, 2004). Da syntaktisch-morphologische Störungen in eine umfassende Sprachentwicklungsproblematik eingebettet sind und ihre Kernsymptomatik darstellen, wird in der (empirischen) Fachliteratur, die über die Persistenz von Sprachentwicklungsstörungen und Auswirkungen auf das schulische Lernen berichtet, oftmals nicht zwischen beiden Bereichen differenziert. Deshalb bleibt auch in den folgenden Ausführungen diese Unterscheidung unberücksichtigt.

So bleibt offen, inwieweit isoliert grammatische Störungen Konsequenzen nach sich ziehen oder aber die schulischen Leistungen durch ein generelles Sprachverarbeitungsdefizit beeinträchtigt sind, das sich maßgeblich in grammatischen Auffälligkeiten zeigt.

Für Spracherwerbsstörungen resp. grammatische Störungen zeigen sich im Kontext des schulischen Lernens sechs potentielle Problembereiche: 1) Mündliche Sprachkompetenzen, 2) Schriftsprachkompetenzen, 3) metasprachliche Kompetenzen, 4) Mathematische Kompetenzen, 5) kognitive Kompetenzen und 6) sozial-emotionale Kompetenzen.

1) Mündliche Sprachkompetenzen

Grammatische Störungen beschränken sich nicht nur auf die oben vorgestellte lautsprachliche Kernsymptomatik, die für die *Erwerbsphase* des grammatischen Regelsystems kennzeichnend ist. Stagnationen im Erwerb und Plateaubildungen auf einem begrenzten Erwerbsniveau sind typisch. Schwierigkeiten zeigen sich insbesondere bei der Bewältigung komplexer sprachlicher Anforderungen. So sind Probleme im Verstehen (Rezeption) umfassender Sachverhalte und Arbeitsanweisungen zu erwarten. Auch das Darstellen, Wiedergeben oder die Beschreibung komplexer Inhalte und das Erzählen (Produktion) werden nur rudimentär gelingen, wenn von Kindern mit grammatischen Störungen Nebensätze nicht gebildet oder Satzgefüge sinnhaft miteinander verbunden werden können. Diese komplexen mündlichen Sprachkompetenzen bilden häufig die Grundlage für die Beurteilung schulischer Leistungen.

2) Schriftsprachliche Kompetenzen

Dass eine Spracherwerbsstörung ein Risiko für den Schriftspracherwerb mit sich bringt, gilt als unbestritten. Spracherwerbsgestörte Kinder haben hier in etwa sechsmal so häufig Schwierigkeiten wie sprachunauffällige Kinder (Mayer, 2010). Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) sind gleichermaßen betroffen, wobei die Rechtschreibung noch stärker beeinträchtigt ist (Klicpera et al. 1993 in ebd.). Welche genauen Voraussetzungen allerdings welche Defizite bedingen, ist noch weitgehend unerforscht (Mahlau & Jeschke, 2014). Für die Lesekompetenzen wird angenommen, dass grammatische Störungen (wie auch semantisch-lexikalische Störungen) eher mit dem Leseverständnis (sinnentnehmendes Lesen) assoziiert sind, während sich phonologische Defizite primär auf die Worterkennung und die Lesetechnik (automatisiertes Lesen) auswirken (Mayer, 2010; Reber, 2009). Analog dazu beeinflussen letztere beim Schreibenlernen stärker die Schreibtechnik (richtig schreiben), wohingegen sich grammatische (und semantisch-lexikalische) Defizite eher in der Schreibverwendung (kommunikatives Schreiben) zeigen (Reber, 2009).

Die beschriebenen lautsprachlichen Probleme bei der Rezeption und Produktion komplexer Sachverhalte wirken sich also unweigerlich auch auf die Texterfassung und Textproduktion aus. Umfassende Inhalte werden auch schriftsprachlich nur rudimentär verstanden und dargestellt. So sind etwa Aufsätze durch rigide einfache Sätze mit S-V-O-Struktur gekennzeichnet (Motsch & Probst-Bauer, 2005), die nicht über Konjunktionen oder Nebensätze miteinander verbunden sind. Diese reduzierten schriftsprachlichen Kompetenzen werden sich in allen Unterrichtsfächern

niederschlagen, weil zunehmend komplexere Inhalte auch zunehmend komplexere sprachliche Strukturen in der Rezeption und Produktion erforderlich machen.

3) Metasprachliche Kompetenzen

Hierunter versteht man die „Fähigkeiten eines Menschen, seine eigenen Sprachverarbeitungsprozesse (beim Verstehen und bei der Produktion) bewusst zu kontrollieren und zu planen“ (Reber, 2009, S. 34). Diese Fähigkeiten betreffen alle sprachstrukturellen Bereiche. Die „syntaktisch-morphologische Bewusstheit bezeichnet die Fähigkeit, bewusst über syntaktische und morphologische Aspekte der Sprache nachzudenken und den Gebrauch grammatischer Regeln bewusst zu kontrollieren“ (ebd., 41). Hier geht es zum Beispiel um die Fähigkeit, einen Satz als grammatisch (nicht semantisch!) korrekt oder nicht korrekt zu beurteilen (*Opa liest das Bücher*).

Kinder mit einer Spracherwerbsstörung sind in ihren metasprachlichen Kompetenzen deutlich beeinträchtigt (Dannenbauer, 2009; von Suchodoletz, 2004). Es fällt ihnen etwa schwer, Wortarten und Satzglieder zu identifizieren oder Regelmäßigkeiten einer Sprache zu benennen. Die Relevanz metasprachlicher Kompetenzen für die Leistungen im Deutsch- und/oder Fremdsprachenunterricht liegen auf der Hand.

4) Mathematische Kompetenzen

Etliche Kinder mit einer Spracherwerbsstörung bleiben in ihrer mathematischen Entwicklung deutlich hinter sprachunauffälligen Kindern zurück (Ritterfeld, Starke, Röhm, Latschinske, Wittich & Moser-Optiz, 2013) und Studien belegen ihr schlechteres Abschneiden für unterschiedliche mathematische Anforderungen (Berg, 2015). Dabei ist zu fragen, inwieweit die mathematischen Probleme als Folge der Sprachstörung entstehen oder aber in einer gemeinsamen Ursache, nämlich dem eingeschränkten Arbeitsgedächtnis, begründet liegen. Zwar konnte Berg (2015a) keine direkten Korrelationen zwischen dem Grammatikverständnis von sprachentwicklungsgestörten Schülern der 1. und 4. Klasse und deren mathematischen Fertigkeiten nachweisen, dennoch sind ihrer Auffassung nach eingeschränkte Wort- und Sprachverständnisleistungen mit „großer Häufigkeit ein relevanter Risikofaktor für das mathematische Lernen“ (ebd., S. 80).

5) Kognitive Kompetenzen

Während das sprachliche Lernen stagniert (s. o.), werden die sprachlichen und kognitiven schulischen Anforderungen zunehmend komplexer. Für deren Bewältigung stehen folglich keine adäquaten sprachlichen und metalinguistischen Mittel zur Verfügung. So können die sprachlichen Probleme „in einen Teufelskreis sich aufschaukelnder Wissens- und Lerndefizite“ (Weinert, 1993, in Riehemann, 2008, S. 92) münden. Etliche Studien berichten von einem absinkenden IQ betroffener Jugendlicher, deren kognitive Leistungen mal im Durchschnitt lagen (Überblick in Berg, 2007). Wie auch die Sprache entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten langsamer und anders als bei den sprachunauffälligen Gleichaltrigen, wodurch derselbe Schereneffekt entsteht (ebd.). Laut Dannenbauer (2009) können deshalb aus Sprachentwicklungsstörungen durchaus sekundäre Lernbehinderungen mit weitreichenden Konsequenzen Bildungserfolg entstehen.

6) Sozial-emotionale Kompetenzen

Sekundäre Probleme können auch im sozial-emotionalen Bereich entstehen. Diese können neben Sprachverständnisproblemen auch den beeinträchtigten

pragmatischen Kompetenzen von Kindern mit grammatischen Störungen geschuldet sein. Die sozialen Interaktionen sind erschwert etwa durch Missverständnisse, weil mehrdeutige Äußerungen, übertragene sprachliche Beziehungen oder Witze nicht erfasst werden (von Suchodoletz, 2004). Kommunikativer Stress oder Frust (in sprachlichen Anforderungssituationen) können sich ebenso wie mangelndes Selbstvertrauen etwa wegen geringer Anerkennung durch Peers einstellen (Riehemann, 2008). So verwundert es nicht, dass die Kinder sich häufig zurückziehen und/oder externalisierende Verhaltensprobleme ausbilden (Dannenbauer, 2009).

In Anbetracht der weitreichenden Auswirkungen einer Spracherwerbsstörung auf das schulische Lernen würde es nicht verwundern, dass sich bei betroffenen Kindern und Jugendlichen die Motivation zum sprachlichen Lernen sukzessive verflüchtigt. Andererseits weisen Therapiestudien auch darauf hin, dass grammatisches Lernen grundsätzlich auch für Kinder mit einer Spracherwerbsstörung möglich ist und Fortschritte über gezielte sprachspezifische Angebote erlangt werden (etwa Berg, 2015a; Motsch & Riehemann, 2008a). Gleichwohl sind Grenzen des grammatischen Lernens von Kindern mit einer Spracherwerbsstörung nicht von der Hand zu weisen.

2.2.4 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

Anja Schröder

Fallbeispiel: Niklas:

Niklas ist gerade in die erste Klasse eingeschult worden. In den ersten Schultagen liegt er mit dem Oberkörper auf dem Tisch und hat den Kopf auf seine Arme gelegt. Blickkontakt nimmt er im Unterricht weder zu seiner Klassenlehrerin noch zu seinen Mitschülern auf. Auf die Aufforderung der Lehrerin, dass alle Kinder ihr Etui aus der Schultasche holen sollen, reagiert er ohne seine Sitzposition zu verändern mit „Warum sollte ich?“. Als die Lehrerin antwortet: „Weil ich dich jetzt darum bitte. Ich bin deine Lehrerin und ich sage dir ab jetzt manchmal, was du tun sollst.“, greift Niklas in seine Tasche und holt das Etui heraus.

Auch in anderen Gesprächssituationen wird deutlich, dass Niklas soziale Situationen und Rollen in der Institution Schule noch nicht angemessen einschätzen kann und er daher mit scheinbar „frechen“ Antworten reagiert.

Bei der Besprechung der Hausaufgaben für den nächsten Tag soll Niklas diese in eine vorbereitete Tabelle eintragen. Alle Kinder beginnen ein Haus zu malen (das vereinbarte Symbol in der Farbe der Mappe, in der sie das Hausaufgabenblatt finden können). Niklas hingegen antwortet: „Nö, hab´ ich keinen Bock. Das mach ich jetzt nicht.“ Auch hier reicht wieder

eine einfache Erklärung der Lehrerin zu der Situation und den sozialen Rollen. „Weißt du Niklas in der Schule ist das so, da gibt die Lehrerin dir eine Aufgabe und dann machst du die.“

In Gesprächskreisen hat Niklas Mühe, seine Aufmerksamkeit aufrecht zu halten. Er ruft immer mal wieder in die Runde hinein „Ich habe keinen Bock mehr!“ oder „Das ist doch langweilig!“. Wenn er hingegen an der Reihe ist, redet er gerne und ausschweifend. Die Zuhörerreaktionen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler empfindet er eher als störend. Er weist diese dann auch barsch zurück oder er wechselt das Thema auf einen für viele Kinder interessanten Gegenstand „Ich habe ‘ne neue PSP*!“. Dadurch fällt ihm nicht auf, dass andere seinen Inhalten kaum folgen können, weil sie unstrukturiert präsentiert, mit inhaltlichen Lücken versehen sind oder das Vorwissen des Zuhörers nicht genug berücksichtigen.

„Jasmin hat mir ein neues Spiel gekauft. Dann war alles ‚busch‘. Dann hab´ ich mit den gekämpft und bin schon auf Level drei.“ Wer Jasmin ist, ist den Kindern und der Lehrerin noch nicht klar. Welches Spiel und welche Spielhandlung so faszinierend waren, erschließt sich den Zuhörenden leider auch nicht. In der Folge werden die Kinder unruhig und in den Stuhlkreisen der nächsten Tage und Wochen wird Niklas nicht mehr gerne von den Kindern drangenommen. Seine Beiträge werden mit „Boah, nicht der schon wieder, da kappierse nix!“ kommentiert.

*Playstation portable

2.2.4.1 Begriffsbestimmungen

In den Unterkapiteln 2.2.1 bis 2.2.3 wurde Sprache als ein abstraktes regelgeleitetes System betrachtet. Die Pragmatik rückt hingegen den Anwendungsbezug der Sprache in den Mittelpunkt. Sie befasst sich mit dem „Handeln“ mit und durch Sprache (Kannengieser, 2015). So kann z. B. mit einer Äußerung wie „Mach doch bitte das Fenster zu!“ durch Sprache eine Bitte und eine Aufforderung zur Handlung an den Zuhörenden umgesetzt werden. Ob im Alltag oder in der Schule - Sprache wird mit den Zielen verwendet, mit anderen zu kommunizieren und Absichten mitzuteilen. Die Beziehung zwischen den Sprachbenutzern (Sprecher und Hörer) der Sprache und dem Kontext steht damit im Fokus der pragmatischen Analyse (Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer, 2016).

Die Kommunikation befasst sich mit dem Nutzen und der Gebrauchsfunktion von Sprache. Es können verschiedene Formen der Kommunikation unterschieden werden, z. B. private Kommunikation versus institutionelle Kommunikation wie z. B. in der Institution Schule. Auch können verschiedene Funktionen von Kommunikation unterschieden werden wie z. B. Beratungsgespräche mit Eltern oder Unterrichtsgespräche mit Lernenden usw. (Kannengieser, 2015). Sie unterliegt bestimmten Regeln und Normen über die angemessene Verwendung

von Äußerungen, über die Interpretationsmöglichkeiten von Äußerungen und über die Organisation von Gesprächen, wie z. B. Sprecherwechselorganisation (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1991).

Daher wird diese linguistische Ebene der Sprachbetrachtung als pragmatisch-kommunikative Ebene bezeichnet.

Die Verwendung von Sprache ist immer in einen bestimmten Kontext eingebunden, der danach unterschieden werden kann, was Sprecher und Hörer wissen und wahrnehmen (kognitiver Kontext), welche Äußerungen unmittelbar vorausgegangen sind (sprachlicher Kontext) und in welcher Beziehung die Gesprächsteilnehmer aktuell zu einander stehen, wie z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung (Sozial- und Sachkontext) (Achhammer, 2014). Der Kontext - wie zum Beispiel Unterrichtssituationen – lässt bestimmte sprachliche Äußerungen zu und andere wiederum nicht (Fischer, 2014).

Beispiel:

*Lehrerin: „Ruhe jetzt! Ich will anfangen!“ **

Lehrerin: „So, werdet bitte leise. Wir wollen mit dem Unterricht anfangen!“

Die soziale Situation und Rolle als Lehrperson ist mit Verhaltensregeln und Normen verknüpft, nach denen nur bestimmte Äußerungen angemessen sind.

Die **personenbezogene** Sprachverwendung umfasst das Wissen darüber, welcher Person gegenüber in der Kommunikation welche Art von Äußerung angemessen ist (von Elben & Lohaus, 2000).

Beispiel:

Die Lehrerin gibt den Kindern Hausaufgaben für den nächsten Tag auf.

*Schülerin: „Bist du doof? Das mach ich doch nicht alles.“**

Schülerin: „Das ist aber viel. Können wir nicht nur die erste Aufgabe machen?“

Auch der sprachliche Kontext ist wesentlich für den Sprachgebrauch, weil jede Äußerung nur in Bezug auf diesen Kontext verstanden werden kann.

Beispiel:

Die Lehrerin gibt den Kindern Hausaufgaben für den nächsten Tag auf.

Schülerin: „Die Kinder aus der anderen Klasse müssen nicht so viel machen. Die sind noch nicht so weit wie wir!“ (heißt: wir wollen auch nicht so viel arbeiten. Andere müssen das auch nicht)

*situativ nicht angemessene Äußerungen sind rot markiert.

Gegenstand der Pragmatik sind nicht Sätze (als grammatische oder semantische Einheiten), sondern konkret in Gesprächen getätigte Äußerungen, die mit bestimmten kommunikativen Absichten verbunden sind.

Beispiel:

„Mir ist kalt.“

Diese Äußerung hat zum einen den Inhalt, das eigene Empfinden an einen Hörer mitzuteilen, aber auch noch die (implizite) Aufforderung an den Hörer, das gerade geöffnete Fenster wieder zu schließen oder die Heizung höher zu drehen oder sich die kuschelige Strickjacke des Hörers ausleihen zu wollen.

2.2.4.2 Erwerb

Der Erwerb **der Pragmatik** wird nun nach A) dem sozialen Gebrauch von Sprache und B) der Organisation der Kommunikation unter Berücksichtigung der Kommunikationsregeln unterteilt.

Die Tabelle auf der nächsten Seite über die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten fasst die Kompetenzen für diese beiden Bereiche zusammen (nach Dohmen, Dewart & Summers, 2009 sowie Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer, 2016):

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen		Säuglings-/Kleinkindalter (0-3 Jahre)	Kindergartenalter (4-6 Jahre)	Ab Schulalter
Sozialer Gebrauch von Sprache	Aufmerksamkeit lenken, schenken	Intentionale Lenkung der eigenen Aufmerksamkeit, richten die Aufmerksamkeit auf eine Person UND einen Gegenstand (triangulärer Blick)		
	Aufforderungen, Hilfe	Verwenden verschiedene Arten von Aufforderungen (Gestik, Schreien, lautliche Äußerungen)	In Form einfacher Aufforderungssätze	
	Reaktionen auf indirekte und direkte Aufforderungen	Reagieren mit Handlung auf einfache, direkte Aufforderungen, verbales Antworten auf Fragen	Reaktion auf einfache indirekte Aufforderungen („Kannst du bitte die Jacke anziehen!“)	Reaktion auf komplexere indirekte Aufforderungen („Ist es nicht langsam Zeit aufzuräumen?“)
	Reaktionen auf Widerspruch	Verstehen und reagieren nonverbal auf Widerspruch Verwenden Worte wie „nein“ und „nicht“	Beginnen zu verhandeln	Kulturell angepasste Höflichkeitsformen
	Grüßen	Nonverbales Grüßen und sprachliches Grüßen	kennen verschiedene Grußformen	Verwenden verschiedene Grußformen
	Anpassung an Kommunikationspartner	Erste Anpassung an Kommunikationspartner, unterschiedliches Gesprächsverhalten gegenüber kleinen Kindern oder Erwachsenen	Erkennen und berücksichtigen Absichten und Intentionen anderer ansatzweise	Immer kompetentere Anpassung an Gesprächspartner, erkennen des Informationsbedarfs

Organisation der Kommunikation	Initiierung und Abschluss von Gesprächen	Handlungsroutinen können nichtsprachlich beendet werden	Durch Zeigege- sten Aufmerk- samkeit der Gesprächs- partner auf ein Thema lenken, Ausdifferenzie- rung der verba- len Strategien zur Gesprächs- eröffnung	Ausdifferenzie- rung der verba- len Strategien zur Gesprächs- eröffnung
	Aufrechterhal- tung von Ge- sprächen	Nur z. T. thematisch auf die Beiträge ande- rer bezogen		
	An einer laufen- den Kommunika- tion beteiligen	---	Kann sich all- mählich an lau- fenden Gesprä- chen beteiligen	Gelingt auch hier noch nicht in vollem Umfang
	Reparatur und Klärungsversu- che	Unspezifische Nach- fragen stellen	Modifizierung der eigenen Äußerung	erkennen Grund für Nichtverstehen, Gezielte Reparaturen, spezifisches Nachfragen noch schwer

Tab. 4: Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten

A) Sozialer Gebrauch von Sprache: Kommunikative Intentionen

Aufmerksamkeit lenken und schenken:

Während Säuglinge ihre Aufmerksamkeit zunächst spontan auf eine Person *oder* einen Gegenstand richten, können sie am Ende des ersten Lebensjahres ihre Aufmerksamkeit intentional auf etwas richten. Ungefähr mit neun Monaten können Kinder ihre Aufmerksamkeit sowohl auf einen Gegenstand *als auch* auf eine Person richten und den Blick zwischen beiden hin und her schweifen lassen. Dieser so genannte trianguläre Blick ist die Grundvoraussetzung dafür zu erkennen, dass die Bezugsperson mit dem Gegenstand etwas macht, also eine Intention hat, auf die das Kind nun im Folgenden reagieren kann. Ab ca. 11 Monaten können Kinder der Zeigegeste einer anderen Person folgen und sie selbst einsetzen.

Aufforderungen ausdrücken:

Bis zum Alter von 24 Monaten können Kinder bereits alle Arten von Aufforderungen (wie Einfordern von Objekten, zur Handlung auffordern, zur Wiederholung auffordern etc.) einsetzen. Dies geschieht zunächst präverbal durch Schreien, Lachen, Gestik oder Mimik und später durch die Kombination von Gesten und lautlichen Äußerungen, Wörtern und Fragepronomen. Ab drei Jahren werden Aufforderungen in Form von einfachen Aufforderungssätzen sprachlich angemessen gebildet.

Reaktion auf direkte und indirekte Aufforderungen

Mit neun bis 18 Monaten können Kinder auf einfache direkte Aufforderungen innerhalb von alltäglichen Handlungsrouninen mit einer Handlung reagieren. Ab 18 Monaten können sie auf Fragen eine kurze verbale Antwort geben. Mit zwei bis vier Jahren können sie auf einfache indirekte Aufforderungen reagieren (z. B. „Kannst du dir die Jacke anziehen?“). Ab fünf bis sechs Jahren können Kinder auch auf komplexere indirekte Aufforderungen reagieren (z. B. „Ist es nicht langsam Zeit aufzuräumen?“). Komplexe indirekte Aufforderungen erfordern den Einbezug von mehr Informationen auch in unbekanntem Situationen und die Notwendigkeit mehrere Schlussfolgerungen zu bilden.

Ausdruck von und Reaktion auf Widerspruch

Hierzu gehören Ausdruck von Ablehnung und Eigenständigkeit sowie Reaktionen auf Widerspruch und die Fähigkeit zu verhandeln. Mit Ende des ersten Lebensjahres können Kinder Widerspruch verstehen und nichtsprachlich darauf reagieren. Mit dem Ende des zweiten Lebensjahres können Kinder die Worte „nein“ und „nicht“ verwenden und damit ihre Eigenständigkeit und Abgrenzung anderen gegenüber ausdrücken. Mit ca. vier Jahren beginnen sie zu verhandeln.

Grüßen

Mit ca. neun Monaten können Kinder andere Personen begrüßen und verabschieden, z. B. durch eine Geste des Winkens. Mit ca. 24 Monaten können sie diese auch sprachlich begleiten.

Präsupposition

Unter Präsupposition wird der unterstellte gemeinsame Wissenshintergrund verstanden. Ab dem dritten Lebensjahr entwickeln Kinder die Fähigkeit, ihr kommunikatives Verhalten an den Gesprächspartner anzupassen. So unterscheidet sich z. B. das Gesprächsverhalten gegenüber jüngeren Kindern und gegenüber Erwachsenen. Mit vier Jahren erkennen die Kinder, dass andere Personen eigene Ansichten und Intentionen haben und sie beginnen, diese in der Kommunikation zu berücksichtigen. Zudem kennen sie nun Konventionen von

Höflichkeit, die je nach Kommunikationspartner variieren. Das Erkennen des Wissensbestandes des Gegenübers zu einem Gesprächsthema und damit die gedankliche Vorwegnahme (Antizipation), was dem Hörer mitgeteilt werden muss, damit er die Informationen im Gespräch richtig verstehen kann, fällt vierjährigen Kindern noch schwer. Mit neun Jahren können Kinder erkennen, dass der Hörer nur wenige relevante Informationen benötigt, um die Gesprächsinhalte zu verstehen. In diesem Alter können sie den individuellen kommunikativen Bedürfnissen verschiedener Kommunikationspartner gerecht werden (z. B. Eltern oder Lehrpersonen). Es gelingt ihnen, adäquat quantitativ – das Maß an Informationen – wie auch qualitativ – die Art und Weise der Vermittlung – zu kommunizieren. Sie berücksichtigen dafür sowohl das Alter, den Status als auch den Bekanntheitsgrad der Person.

B) Kommunikationsorganisation, Kommunikationsregeln

Initiierung und Abschluss

Mit ca. neun Monaten können Kinder in alltäglichen Handlungsroutinen eine Interaktion nicht sprachlich, durch Mimik, Gestik oder Lautierungen, anregen bzw. durch Wegdrehen oder Wegsehen beenden.

Mit dem Erwerb des triangulären Blickverhaltens und der Zeigegeste (siehe oben) können Kinder die Aufmerksamkeit der Bezugsperson auf Gegenstände lenken und dadurch ein Thema einführen. Mit 18 Monaten können Kinder Gespräche auch verbal eröffnen. Diese verbalen Strategien werden in den folgenden Jahren weiter ausdifferenziert.

Aufrechterhaltung

Während Gesprächsbeiträge von Kindern bis 24 Monaten nur bedingt thematisch auf die Beiträge von Bezugspersonen Bezug nehmen, können Kinder ab 24 Monaten Gespräche über dasselbe Thema aufrechterhalten. Mit fünf Jahren können Kinder mit verschiedenen Personen Gespräche über verschiedene Themen führen.

Im Nachhinein an einer Kommunikation beteiligen

Ab vier Jahren lernt das Kind, wie es sich in ein laufendes Gespräch anschließen kann. Bis zum Schulalter gelingt es den Kindern jedoch noch nicht in vollem Umfang.

Reparatur und Klärungsversuche

Mit 20 bis 36 Monaten können Kinder ihre eigenen Äußerungen wiederholen oder modifizieren, wenn ihre Zuhörer unspezifisch nachfragen. Kinder im Alter von sieben und acht Jahren können die Ursache für Nichtverstehen beim Hörer erkennen und ihre Äußerung im Sinne des Hörers reparieren. Ab zwei bis drei Jahren beginnen Kinder manchmal Nachfragen zu stellen, wenn sie die Äußerung des Sprechers nicht verstanden haben. Aber auch Schulkindern fällt es schwer, häufig und gezielt nachzufragen, wenn sie den Sprecher nicht

ausreichend verstanden haben. Die pragmatische Kompetenz Fragen zu stellen, ist aber grundsätzlich vorhanden.

2.2.4.3 Störungen

Pragmatische Störungen führten bislang eher ein Schattendasein in der Sprachheilpädagogik. Aktuell bleibt vage, inwieweit pragmatische Störungen als primäre und eigenständige Störungen vorkommen oder begleitende Störungen von Spracherwerbsstörungen und psychisch-sozialen Störungen sind.

Symptome einer pragmatischen Störung in Zusammenhang mit Spracherwerbsstörungen

Symptome treten häufig in Zusammenhang mit Spracherwerbsstörungen auf, die mit sozial-emotionalen Folgestörungen einhergehen. Verbale Kontaktschwierigkeiten (Whitehouse, Watt, Line & Bishop, 2009, Durkin, 2007), Vermeiden von Blickkontakt als Verhalten von Scham, Ängstlichkeit oder Rückzug, ein geringes Interesse bzw. eine geringe Sensibilität für kommunikative Prozesse und geringere sozial-kognitive Fähigkeiten (Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005) werden häufig als Symptome genannt (Kannengieser, 2015). Überschneidungen zwischen grammatischen und semantisch-lexikalischen Kompetenzen mit pragmatischen Leistungen zeigen sich in folgenden Bereichen besonders deutlich:

- Korrekturen von eigenen Äußerungen benötigen linguistische Kompetenzen, die dem Kind mit Spracherwerbsstörung schon für die spontane korrekte Produktion fehlen.
- Die Beurteilung formaler Korrektheit, der semantischen und pragmatischen Angemessenheit einer Äußerung, für die metasprachliche und linguistische Fähigkeiten und eine sichere Repräsentation sprachlichen Wissens gleichermaßen relevant sind, gelingt nicht.
- Die Anpassung der eigenen Äußerung an die Situation und die Ausgangslage des Hörers (z. B. hinsichtlich gemeinsam geteilten Wissens zu einem Thema, bzw. sprachliche Kompetenzen des Hörers) und damit der flexible Umgang mit linguistischen Strukturen gelingen nicht.
- Die Verknüpfung nonverbaler (Gestik, Mimik) und verbaler Bestandteile einer Äußerung gelingen nicht.

Diese enge Verwobenheit pragmatischer und grammatischer und semantisch-lexikalischer Leistungen lässt offensichtlich werden, dass Spracherwerbsstörungen nicht gänzlich ohne Einschränkungen in den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten bestehen können (Kannengieser, 2015).

Für weitere Zusammenhänge mit Verhaltens- und emotionalen Störungen, mit kognitiven Beeinträchtigungen sowie mit Stottern, Poltern und Stimmstörungen siehe Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer (2016).

Symptome einer spezifischen pragmatischen Störung

Allerdings gibt es auch Untersuchungsergebnisse, die das Vorliegen einer spezifischen pragmatisch-kommunikativen Störung nahelegen, weil einige Symptome pragmatischer Störungen nicht kausal auf das Vorliegen grammatischer oder semantisch-lexikalischer Schwierigkeiten zurückgeführt werden können. „Spezifisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang also das Vorliegen eines eigenständigen (primären) Störungsbildes. Die Symptome können daher **nicht mit einer verminderten Intelligenz** erklärt werden. Sie bestehen seit der frühen Kindheit und führen zu Einschränkungen in der funktionalen Kommunikation, der sozialen Partizipation und der Beziehungsgestaltung, des Bildungserfolges und der beruflichen Leistungen. Ausgeschlossen sind Autismus-Spektrum-Störungen (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013).

Die Tabelle auf der nächsten Seite fasst die häufigsten Symptome spezifischer pragmatischer Störungen zusammen (Kannengieser, 2015):

Kernbereiche	Symptome	
Verwenden von Kommunikation zu sozialen Zwecken	„Vergreifen“ im Redestil oder in der Wortwahl	
	Nichtbeachten sozialer Rollen in der Kommunikation	
	Wahllose Ansprache von Menschen	
	Distanzlosigkeit in der Kommunikation	
Wechsel im Kommunikationsverhalten, um sich Kontext und Zuhörerbedarf anzupassen	Fehlleistungen bei der Gewichtung von Wichtigem und Nebensächlichem sowohl in der eigenen Rede als auch beim Verstehen	
	Besonders hohe Redeanteile	
	Redundanz von Gesprächsbeiträgen	
	Fehlende Berücksichtigung des Zuhörerinteresses, Ignorieren von Signalen zur Beendigung des Gesprächs oder Themas	
Unpassendes oder fehlerhaftes Eingehen auf die Beiträge des Kommunikationspartners, inkohärente Antworten	Unpassendes oder fehlerhaftes Eingehen auf die Beiträge des Kommunikationspartners, inkohärente Antworten	
	Unterbrechungen des Kommunikationspartners	
	Produktion nicht nachvollziehbarer Reden oder Erzählungen mit fehlenden Informationen, Sprüngen und Abbrüchen	
	Stereotypie von Gesprächsbeiträgen oder Redeabschnitten	
Echolalie: häufiges Nachsprechen ohne kommunikative Anpassung	Echolalie: häufiges Nachsprechen ohne kommunikative Anpassung	
	Monologisieren ohne Kommunikationspartner	
	Verständnis für nicht direkt übermittelte Informationen	Fehlleistungen bei der Bearbeitung von nonverbalen Signalen, bei der Deutung von Gesten, Mimik und Prosodie
		Spezielle Probleme beim Verstehen von indirekten Sprechakten, Humor und Pointen
Interesse/Aufmerksamkeit	Einschränkungen in der kommunikativen Aufmerksamkeit	

Tab. 5: Einführung Symptome spezifischer pragmatischer Störungen

2.2.4.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Pragmatische Störungen beeinflussen die Leistungen in allen Unterrichtsfächern, weil Unterrichtsinhalte stets in Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden oder in Peer-Interaktionen zwischen Lernenden vermittelt, erarbeitet und geübt werden.

Wenn die Themenorientierung in Gesprächsbeiträgen erschwert ist, hat das u. U. sachlich falsche oder unzureichende Antworten zur Folge. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung. Auch eine mangelnde Zuhörerorientierung, die in unpassenden Reaktionen auf vorangegangene Äußerungen und inkohärente, also zusammenhangslose Äußerungen zum Ausdruck kommt, beeinträchtigt das Gelingen der unterrichtlichen Interaktion und damit die Bearbeitung eines bestimmten Lernzieles/Unterrichtsgegenstandes. Nicht nur die Produktion unpassender Gesprächsbeiträge, sondern auch das eingeschränkte Verständnis anderer Beiträge kann das Lernen nachhaltig beeinträchtigen, zu schlechten Schulleistungen führen und den Bildungserfolg insgesamt beeinträchtigen. Die Kompetenzerwartungen z. B. in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik legen explizit kommunikative Kompetenzen als verbindlich fest (vgl. für Deutsch den Bereich Sprechen und Zuhören und für Mathematik die prozessbezogenen Kompetenzen im Lehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008c).

Neben diesen schulleistungsbezogenen Auswirkungen pragmatisch-kommunikativer Störungen sind aber auch die Peer-Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern gleichermaßen gefährdet. Kinder mit pragmatischen Störungen haben weniger soziale Erfolge, weniger Freundschaften und sind daher in besonderer Weise von sozialer Ausgrenzung bedroht (Kannengieser, 2015).

2.2.5 Narrativ-diskursive Kompetenzen

Anja Schröder

Fallbeispiel: Nina

Nina zeigt eine umfassende Spracherwerbsstörung und besucht die erste Klasse. In Morgenkreisen möchte Nina meistens nichts erzählen. Wenn sie doch einmal etwas von zu Hause erzählt, sind die Äußerungen meistens sehr kurz, sie benötigt viele Nachfragen und trotzdem wird nicht ganz deutlich, was sie genau erlebt hat. Die Klassenlehrerin von Nina entschließt sich dazu, ein Beobachtungsverfahren für die Überprüfung interaktiver Erzählfähigkeiten einzusetzen (DO-BINE, Quasthoff et al., 2011). Dabei erleben einige ausgewählte

Kinder der Klasse eine standardisierte Stuhlkreissituation, in der die Lehrerin eine Schale mit Erbsen bringt und ankündigt, dass sie alle darin einen Schatz suchen wollen. Sie demonstriert die Schatzsuche, indem sie mit der Hand in die Erbsen fasst. Dabei fällt ihr scheinbar versehentlich ein Schwall Erbsen aus der Schale. Sie erschrickt und bittet die Kinder, mit ihr gemeinsam diese wieder aufzuheben. Währenddessen kommt eine zweite Fachperson in den Raum und kündigt an, dass sie Kekse für die Kinder habe, die sie gleich essen dürften. Weil kein anderer Platz da ist, stellt sie die Kekse auf den Stuhl der Klassenlehrerin und verlässt wieder den Raum. Die Klassenlehrerin ist scheinbar beschäftigt mit den Erbsen und bittet nun die Kinder, sich wieder hinzusetzen und leise zu werden. Sie möchte mit der Schatzsuche beginnen und setzt sich auf ihren Stuhl. Dabei setzt sie sich auf die Kekse. Sie erschrickt und steht auf. Da sich auf dem Keksteller eine Folie befindet, sind die Kekse trotzdem noch essbar. Alle Kinder erhalten einen Keks(krümel).

Nina wird anschließend von der zweiten Fachperson in einer Einzelsituation gebeten, vom Vorfall in der Klasse zu erzählen:

Legende:

F: Redebeiträge der Fachperson

N: Redebeiträge von Nina

Sprechpausen werden durch Zeitangaben in Sekunden in Klammern angegeben.

F: So, Nina, sag mal ist da was bei euch passiert?

N: Ja.

F: Was denn?!

*N: Ähm, da Raum, ähm so klein Erbsen runter fällt. (3.5)
Erbsen runter fällt.*

F: Erbsen sind runtergefallen?

N: Ja. Wir gerade Kekse esst, dann Erbsen runterpflückt.

F: Was war mit den Keksen?

N: Esst. (2.0)

Ähm, äh, erst nur so unter

F: Die Erbsen sind runtergefallen und dann?

N: Ähm dann die äh Frau M. wieder aufheben.

F: Die Frau M. hat die wieder aufgehoben?

N: Hm. (2.3)

Sina auch.

F: Und dann?

N: Ähm dann wieder Kekse ess.(3.0)

Oder hier hinsetzen.

F: *Das war alles?*

N: *nickt*

F: *Danke, dass du mir das erzähl hast.*

Beispiel eines fünfjährigen Jungen ohne sprachliche Auffälligkeiten und mit gut entwickelten Erzählfähigkeiten:

E: *Sag mal, ist gerade was bei euch passiert?*

K: *Ähm, wir wollten einen Schatz suchen
und dann als ähm,
Sandra wollte gerade bei den Perlen suchen,
wo die ähm Dinger sind
und dann ist ganz rausgeflogen.
Dann haben wir die wieder eingesammelt.
Und dann hat Sandra den Rücken zu Birgit gedreht,
und dann hat Birgit auf den Stuhl Kekse getan.
Und als sie dann,
hat sie sich hingesetzt,
und dann !HUH! hat sie wieder aufgestanden.
Und dann hat sie die Kekse gesehen.*

E: *Äh puh, das war ja lustig, ne?*

K: *Und darum haben wir auch nicht den Schatz gesucht.
Wir haben den aufgeessen,
nicht den Schatz, die Kekse.
Und darum, weil so viele Krümel da waren,
haben wir nicht den Schatz gesucht.
Den machen wir gleich*

E: *Ach so,*

K: *Gleich ruft Sandra uns vielleicht;
soll ich den Tim reinschicken,
ich bin nämlich fertig;*

E: *Du bist fertig.*

*Das ist ja schön,
dass du mir das erzählt hast.*

Legende:

E: *Erwachsene zuhörende Fachperson*

K: *Kind*

2.2.5.1 Begriffsbestimmungen

Diskurse sind klar abgrenzbare Einheiten in Gesprächen. Es können verschiedene Arten von Diskursen unterschieden werden wie z. B. Berichte, Beschreibungen, Erklärungen usw. (siehe Abb. 6). Narrationen, im Folgenden Erzählungen genannt, sind prototypische Diskurse. Nur auf diese soll nachfolgend näher eingegangen werden.

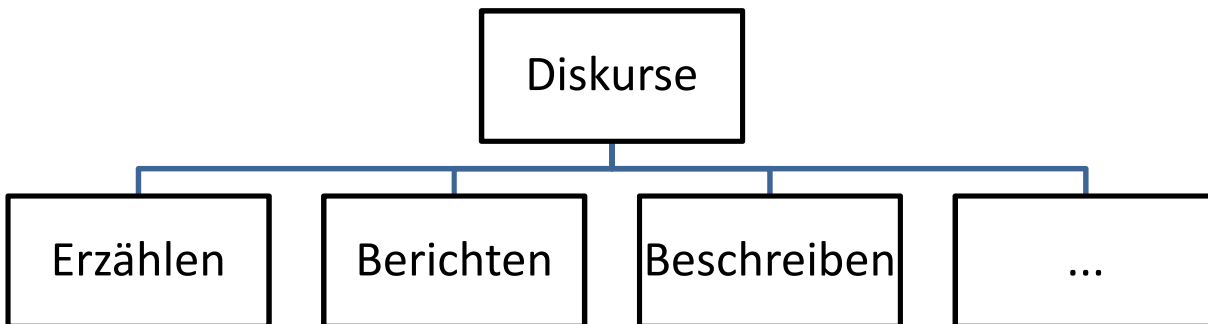


Abb. 6: Diskursarten. Erzählen als prototypischer Diskurs

Erzählen ist eine spezifische sprachliche Fähigkeit, die stets in Interaktion mit mindestens einem Zuhörer vollzogen wird. Dabei konstruieren Erzähler und Zuhörer gemeinsam die Erzählstruktur, die länger ist als ein Satz (Hausendorf & Quasthoff, 2005). Inhaltlich bezieht sich die Erzählung auf ein einmaliges Ereignis in der Vergangenheit, in dem etwas Ungewöhnliches, z. B. ein Planbruch, passiert ist. Diese Ungewöhnlichkeit macht das Erlebnis erst erzählenswert. Im Fallbeispiel oben sind sogar zwei Planbrüche inszeniert worden, zum einen das Herunterfallen lassen der Erbsen und zum anderen das Hinsetzen auf die Kekse.

Drei Aspekte des Erzählens sind dabei wesentlich:

1. Erzählen wird hier als ausschließlich mündliche, sprachliche Leistung betrachtet (nicht wie z. B. in der Aufsatzerziehung als schriftliche Kompetenz oder wie in Dialogen mit kleinen Kindern als kommunikative Handlung, welche Gesten, sprachbegleitende Elemente und Akzent oder Intonation mit berücksichtigt.)
2. Erzählen findet immer in einem definierten Kontext statt, so dass die Art, wie erzählt wird, wesentlich von diesem Kontext mitbestimmt wird. Z. B. wird Erzählen dadurch beeinflusst, ob einer Person etwas erzählt wird oder vor einer ganzen Klasse, ob in einem privaten Rahmen oder in einer Bildungsinstitution erzählt wird, wie vertraut die Situation ist, wie die Atmosphäre empfunden wird usw.

3. Erzählen findet stets im Zusammenspiel mit mindestens einer weiteren Person statt, der etwas erzählt wird. Diese Person erfüllt zentrale unverzichtbare Aufgaben im Erzählprozess. Gerade wenn Kinder die Rolle des Erzählers einnehmen, ist fast immer zu erwarten, dass der (erwachsene) Zuhörer an irgendeiner Stelle intuitiv eingreifen (2005) und den Erzählprozess unterstützen oder gar sichern wird. Hausendorf und Quasthoff (2005) sprechen daher von einer Ko-Konstruktion des Erzählens. Erzählen ist damit ein Prozess, der sich erst durch die Abfolge der nacheinander geleisteten Gesprächsbeiträge von Erzähler und Zuhörer vollzieht. Er steht also nicht schon vorher als Produkt fest, das erzielt werden muss. Damit ist Erzählen eine so komplexe Tätigkeit, dass die Satzebene als sprachliche Beschreibungseinheit hierfür nicht mehr ausreicht. Dementsprechend wird Erzählen als übersatzmäßige, sprachliche Einheit definiert.

Die Beschreibung der Erzählstruktur erfordert daher eigenständige, sprachliche Einheiten. Da die Erzählstruktur unabhängig vom Inhalt des Erzählten regelhaft ist, können allgemeingültige Beschreibungseinheiten festgelegt werden.

Nach Hausendorf und Quasthoff (2005) handelt es sich dabei um so genannte „Jobs“, die gemeinsam von Erzähler und Zuhörer abgearbeitet werden müssen.

Siehe dazu die Tabelle (Tab. 6) auf der nächsten Seite.

Erzähljobs	Inhaltliche Beschreibung
1. <i>Darstellung der Inhalts- und Formrelevanz</i>	Hier findet die Ankündigung des Erzählens statt (z. B. Erzähler „Weißt du waaas?!“ oder Zuhörer „Erzähl mal, was du am Wochenende gemacht hast!“)
2. <i>Thematisieren</i>	Hier wird ein spezifisches Thema eingeführt, das im Folgenden weiter entfaltet wird (z. B. Erzähler „Ich war gestern bei Oma!“ oder Zuhörer „Wie war’s gestern im Zoo?“)
3. <i>Elaborieren/Dramatisieren</i>	Hier wird das eigentliche Erlebnis/der Handlungsablauf beschrieben, wobei die Ungewöhnlichkeit in Form eines unerwarteten Geschehens oder eines Planbruchs deutlich gemacht werden muss
4. <i>Abschließen</i>	Die Erzählung wird inhaltlich beendet (Erzähler „Dann sind wir nach Hause gefahren!“ oder Zuhörer „Das war’s oder ist noch was passiert?“).
5. <i>Überleiten</i>	Es wird thematisch und formal aus der Geschichte in ein Gespräch übergeleitet (Erzähler „Das war toll bei Oma. Ich freue mich schon auf den nächsten Besuch bei ihr.“ Oder Zuhörer: „Ich war neulich auch im Zoo. Da hab ich...“).

Tab. 6: Erzählaufgaben nach Hausendorf & Quasthoff (2005)

2.2.5.2 Erwerb

Der Erwerb der Erzählfähigkeiten vollzieht sich durch die Teilnahme des Kindes an der erfolgreichen Bearbeitung der Erzählstruktur mit den genannten Jobs. Der erwachsene Zuhörer setzt dafür intuitiv Impulse. Dies können etwa Fragen oder Aufforderungen sein. Er reguliert dadurch - an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst - seine Teilnahme am Erzählprozess. Im Alltag werden diese Impulse allerdings nicht in didaktischer Absicht einge-

setzt, sondern mit dem Ziel, sich über Inhalte zu verständigen. Dadurch lernt das Kind, welche Informationen für das Erzählen wichtig sind und in welcher Reihenfolge sie im Erzählprozess abgearbeitet werden. Um sich zunehmend eigenständig in den Erzählprozess und damit die Bearbeitung der Erzählaufgaben einbringen zu können, muss das Kind verschiedene Kompetenzen erwerben. Diese werden im Kompetenzmodell von Quasthoff (2006) anhand von drei Dimensionen systematisiert:

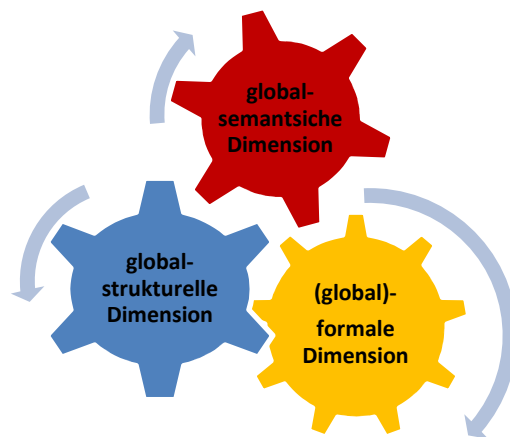


Abb. 7: Dimensionenmodell zu mündlichen Erzählkompetenzen (modif. nach Quasthoff, 2006)

Globalstrukturelle Dimension:

Hierunter fallen Kompetenzen, die für die eigenständige Beteiligung an dem Erzählprozess erforderlich sind, wie das Einleiten eines Erzählprozesses, den Grad der eigenständigen Entfaltung der Geschichte - d. h. möglichst ohne Impulse des Zuhörers -, die Fähigkeit, angemessen auf Zuhörerfragen antworten zu können sowie das eigenständige Beenden der Erzählung.

Globalsemantische Dimension:

Diese Dimension umfasst die Kompetenzen, die relevanten Inhalte des Geschehens wiedergeben zu können, das Ungewöhnliche des Geschehens in die Erzählung integrieren zu können sowie die verschiedenen Informationen in eine angemessene inhaltliche Struktur einzubetten.

(Global-)formale Dimension:

Hierunter fallen all die sprachlichen Formen und Mittel, die eine spezifische Funktion für das Erzählen übernehmen. Irrelevant sind etwa Kasusmarkierungen oder Pluralbildungen. Wesentlich ist hier, dass die sprachlichen Formen und Mittel eine spezifische Funktion für das Erzählen übernehmen. Für die relevanten Sprachformen werden zwei Kategorien unterschieden: 1. Sprachliche Formen, die für die Herstellung von Verknüpfungen bzw.

Verbindungen notwendig sind (wie Konjunktionen und Proformen) und 2. sprachliche Formen, die für die Markierung der Erzählstruktur (also Einstieg, Ungewöhnlichkeit und Abschluss) unverzichtbar sind.

2.2.5.3 Störungen

Im Folgenden werden Erkenntnisse zu Symptomen bzw. Besonderheiten in den *Erzählfähigkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen* aus einer Studie zu den Erzählfähigkeiten von drei Kindergruppen vorgestellt (Schröder, 2010):

1. mit sechsjährigen Kindern mit Spracherwerbsstörungen
2. mit sechsjährigen Kindern mit regulärem Spracherwerb (altersparallelisiert) sowie
3. mit jüngeren Kindern mit vergleichbarem Sprachentwicklungsstand wie die sechsjährigen Kinder mit Spracherwerbsstörungen (sprachlich parallelisierte Kinder)

Die Analyse der Erzählfähigkeiten dieser drei Gruppen erfolgt entlang der drei Dimensionen des Kompetenzmodells von Quasthoff (2006).

Fähigkeiten und Besonderheiten auf globalstruktureller Dimension

Kinder mit Spracherwerbsstörungen erhalten eine höhere interaktive Unterstützung von ihren erwachsenen Zuhörern als gleichaltrige Kinder mit unauffälligem Spracherwerb (Schröder, 2010). Die Kinder mit unauffälligem Spracherwerb erhalten hingegen häufiger anspruchsvolle Impulse wie z. B. „Und dann?“ „Wie ging's dann weiter?“ als Kinder mit Spracherwerbsstörungen.

Vergleicht man die Kinder mit Spracherwerbsstörung nur mit gleichaltrigen Kindern mit unauffälligem Spracherwerb, zeigen sie geringere pragmatische Leistungen wie z. B. ein weniger angemessenes Antwortverhalten und weniger inhaltliche Komplexität. Vergleicht man sie jedoch mit Kindern, die sprachlich parallelisiert wurden, aber jünger sind, dann zeigen die Kinder mit Spracherwerbsstörung bei gleicher Zuhörerunterstützung bessere pragmatische Leistungen und eine höhere inhaltliche Komplexität. Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder mit Spracherwerbsstörung die Zuhörerunterstützung besser nutzen können als die jüngeren, sprachlich parallelisierten Kinder (Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014).

In dem Fallbeispiel von Nina wird deutlich, dass auch sie auf viel Zuhörerunterstützung angewiesen ist. Ihre Redebeiträge enthalten meist nur eine einzelne Information in einem Satz bzw. einer Äußerung. Danach muss der Zuhörer wieder einen Impuls setzen. Auf anspruchsvolle Impulse wie „Und dann?“ antwortet sie in einer Ein-Satz-Äußerung, obwohl dieser Impuls eine längere, übersatzmäßige sprachliche Einheit erfordern würde. Damit erkennt sie den mit dem Impuls verbundenen Anspruch nicht in vollem Umfang und bleibt von weiteren Zuhörerimpulsen abhängig.

Für die Förderung auf globalstruktureller Dimension lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen, dass die Kinder mit Spracherwerbsstörung von der Zuhörerunterstützung zwar profitieren können, aber noch gezieltere Hilfen für die Entwicklung der interaktiven Selbstständigkeit benötigen.

Fähigkeiten und Besonderheiten auf globalsemantischer Dimension

Als relevante Informationen wurden nach Schröder (2010) zunächst die drei *Basisinformationen* zu einem Vorfall (bei Nina Erbsen bringen, Erbsen fallen aus der Schüssel und Erbsen aufheben) zusammengefasst, nämlich 1) Setting (Ort, Zeit, Personen), 2) Planbruch und 3) Auflösung. Hier zeigte sich, dass die Kinder mit Spracherwerbsstörung dann in ähnlicher Häufigkeit diese Kategorien versprachlichten, wenn sie dafür mehr durch ihren Zuhörer unterstützt wurden (siehe hierzu 2.1 oben).

Zudem äußern Kinder mit Spracherwerbsstörung mehr irrelevante, thematisch abweichende oder falsche Informationen als Kinder ohne Sprachstörungen (z. B. vgl. McCabe & Bliss, 2003, für eine Zusammenfassung siehe Schröder, 2010).

Von diesen Basisinformationen wurden diejenigen abgegrenzt, die die Entwicklung einer *Theory of Mind* erfordern. Diese enthalten Informationen zu inneren Plänen von anderen Personen, Gedanken, subjektiven Erklärungen für Missgeschicke etc. Solche Informationen wurden am häufigsten von den Kindern mit unauffälligem Spracherwerb produziert (Schröder, 2010; McCabe & Bliss, 2003; Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014).

Im Fallbeispiel liefert Nina ausschließlich Basisinformationen zu Planbruch (Erbsen runterfallt) und Auflösung (Kekse esst, bzw. Frau M. wieder aufheben). Insgesamt liefert sie zu dem gesamten Stuhlkreisereignis nur drei Informationen.

Für die Förderung der Kinder mit Spracherwerbsstörung lässt sich daraus schließen, dass sie sowohl bei der eigenständigen Produktion von Basisinformationen als auch bei der Verwendung von Informationen zu kognitiven Konzepten anderer Personen Hilfen benötigen.

Fähigkeiten und Besonderheiten auf globalformaler Dimension

In der Verwendung von Proformen (z. B. für Sabine – sie, die Kekse – die usw.) zeigten die Kinder mit Spracherwerbsstörung deutlich geringere Leistungen in der Proformenverwendung als die gleichaltrigen Kinder mit unauffälligem Spracherwerb. Sie waren aber den jüngeren sprachlich parallelisierten Kindern überlegen.

Explizit sprachliche Markierungen zur Hervorhebung des Planbruchs traten in allen drei Kindergruppen nur in sehr geringen Häufigkeiten auf.

Die Schwierigkeiten der Kinder mit Spracherwerbsstörungen bei der korrekten Verwendung des finiten, also konjugierten, Verbes im Satz (z. B. aufgrund des Fehlens eines finiten Verbes) führten beim Erzählen zu schlechteren Ergebnissen in der Art der Versprachlichung des Planbruchs (Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014). Dieser wurde unvollständig oder stark verkürzt dargestellt, weil er nicht ausreichend mit den anderen relevanten Informationen verbunden wurde.

Im Fallbeispiel zeigt sich, dass Nina keine Proformen verwendet. Eingeführte Objekte wie die Kekse und die Erbsen werden durch die Wiederholung der Nomen fortgeführt. Auch Mittel zur Markierung des Planbruchs werden nicht verwendet.

Für die Förderung der Kinder mit Spracherwerbsstörung bedeuten diese Ergebnisse, dass die Bedeutungen der sprachlichen Formen wie die Referenzformen oder die Markierungen des Planbruchs erst in ihrer funktionalen Verwendung für die Kinder erfassbar werden, so dass diese nur im Handlungs- oder Erzählkontext geübt und erworben werden können.

2.2.5.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Erzählt wird in der Schule in vielfältigen Gelegenheiten: auf dem Pausenhof unter Freunden, während des Unterrichts in Morgenkreisen und in Gesprächskreisen in unterschiedlichen Fächern. Erzählen erfüllt in diesen Kontexten ganz unterschiedliche Funktionen: auf dem Pausenhof eher eine soziale Funktion, in Morgenkreise eine informierende und in erarbeitenden Gesprächskreisen eine Bildungsfunktion. Erzählen bzw. Diskurse stellen die Voraussetzung für den fachlichen Austausch und damit die Erweiterung und Aushandlung neuen Wissens dar.

In der *sozialen Funktion* dient Erzählen der Strukturierung von Erfahrungen und Erlebnissen und somit auch als Grundlage für den Aufbau von Gedächtnisstrukturen. Erlebnisse, die mit Kindern erlebt und dann gemeinsam erzählt werden, können auch hinterher besser erinnert werden. Auch hat Erzählen die soziale Funktion, mit Freunden Interessen und Ansichten zu teilen, die gemeinsam erzählend erschaffen und abgeglichen werden. Kinder, die nicht gut erzählen können, sind daher gefährdet, soziale Kontakte nicht oder nur rudimentär aufbauen zu können.

Die *Bildungsfunktion* von Erzählen kann vielfältig sein. Zum einen hängt Erfolg im Bildungssystem von der sicheren Beherrschung der deutschen Sprache ab. Entscheidend sind dabei nicht die allgemeinen sprachlichen Verständigungsmittel, sondern die Beherrschung der

sogenannten Bildungssprache (Gogolin, 2007; Quasthoff, Fried, Katz-Bernstein, Schröder & Stude, 2011). Kennzeichnend für die Bildungssprache sind explizite und kohärenzbildende Redemittel, d. h. solche Redemittel, die einen inhaltlich-logischen oder auch sprachlich formalen Zusammenhang im Gesprächsverlauf herstellen, sowie kontextunabhängige Sprache. Daher gehen Wissenschaftler von einem engen Zusammenhang von Erzählen und Bildung aus (Boudreau, 2008; Melzi, G. & Caspe, M., 2008; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). Denn auch Erzählen findet in einem kontextunabhängigen Gespräch statt, weil das Erlebte, von dem erzählt wird, in der Sprechersituation nicht mehr anwesend und zeitlich distanziert ist. Durch die Förderung der Erzählfähigkeiten kann also der Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten angeregt und damit die Teilnahme an unterrichtlichen Diskursen verbessert werden.

Umgekehrt bedeutet dies, dass Kinder, die nicht gut erzählen können, Schwierigkeiten haben an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen und diese zu verstehen. Das ist besonders relevant, wenn die Unterrichtsgespräche für die Erarbeitung neuer Inhalte genutzt werden.

Des Weiteren zeigen Studien (O'Neill, Pearce & Pick, 2004) dass die vorschulischen Erzählfähigkeiten von Kindern deren späteren schriftsprachlichen und mathematischen Leistungen in der Schule vorhersagen können. Insgesamt lässt sich aus den Studienergebnissen schließen, dass das im Vorschulalter gezeigte Interesse an Geschichten und damit an sprachlichen Zusammenhängen als wesentliche Voraussetzung für den späteren Schulerfolg gilt.

Erzählfähigkeiten sind aber nicht nur ein Prädiktor für schulische Bildungsfähigkeiten, sondern auch ein robustes Maß für die Ermittlung der Überwindung einer Spracherwerbsstörung. Kinder, die ihre Spracherwerbsstörung scheinbar überwunden haben, weil sie in ihren grammatischen und lexikalischen Fähigkeiten ein ähnliches Niveau erreichen wie ihre gleichaltrigen unauffällig entwickelten Peers, liegen in den Erzähl- und Diskursleistungen trotzdem zurück (McCabe, 1996; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004; Girolametto, Wilgs, Smyth, Weitzman & Steig Pearce, 2001).

Für Nina besteht demnach ein erhöhtes Risiko für Schwierigkeiten im schulischen Bildungsprozess. Eigene schriftliche Texte zu produzieren und fremde Texte sinnentnehmend zu lesen dürfte ihr sehr schwer fallen. Auch die Weiterentwicklung mathematischer Kompetenzen könnte beeinträchtigt sein.

2.2.6 Sprachverständnis

Sabine Schillack

Fallbeispiel: Grundschule Klasse 1, 1. Stunde, Unterrichtsbeginn

Lehrerin: „Wir brauchen heute eine Vertretung für den Austeildienst. Wer kann das übernehmen? Janik?“

Janik (streckt sich, räuspert sich): „Übernehmen?!“

Lehrerin (zeigt auf die Aufgabensymbole): „Janik – Lena ist krank. Kannst du sie vertreten?“

Eine Mitschülerin laut: „Ich mach das!“

Janik (schaut Richtung Fenster): „Kann ja jeder.“

In diesem kurzen Dialog wird auf den ersten Blick nicht unbedingt eine Spracherwerbsstörung offensichtlich. Bei genauerer Betrachtung jedoch sind die Reaktionen des Schülers durchaus als deutliche Sprachverständnisprobleme einzuordnen. Diese zeigen sich darin, dass Janik seine Schwierigkeiten zu überspielen scheint (Strecken, Räuspern), er das Gesagte der Lehrerin einfach wiederholt, er Floskeln benutzt („Kann ja jeder.“), er keinen Blickkontakt hält bzw. er seinen Blick nicht dem Thema „Aufgabensymbole“ zuwendet und er unkonzentriert wirkt.

Bei Spracherwerbsstörungen, sei es auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer, syntaktisch-morphologischer, pragmatisch-kommunikativer und narrativ-diskursiver Ebene (siehe Kapitel 2.2.1 – 2.2.5) liegt der Fokus häufig auf dem expressiven Bereich. Rezeptive Störungen, also Sprachverständnisstörungen, werden hingegen seltener beachtet, da sie zunächst in der Kommunikation weniger augenscheinlich und offensichtlich sind als expressive sprachliche Abweichungen (Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Allerdings sind Sprachverständnisleistungen für die persönliche und soziale Entwicklung des Kindes nicht zu unterschätzen. Klinischen Erfahrungen zufolge haben circa ein Drittel aller Kinder mit expressiven Spracherwerbsstörungen auch Schwierigkeiten im rezeptiven Bereich (Amorosa und Noterdaeme, 2003, in ebd.). Bei einer kombinierten expressiv-rezeptiven Störung sind gravierendere Auswirkungen auf viele Entwicklungsbereiche und besonders auf das schulische Lernen zu erwarten. Auch ist von einer schlechteren Prognose als bei einer rein expressiven Störung auszugehen (Bishop & Edmundson 1987; Toppelberg & Shapiro 2000, Amorosa & Noterdaeme 2003 in Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Je nach Ausprägungsgrad der Verständnisstörung können sich die Beeinträchtigungen bis ins Erwachsenenalter ziehen und die soziale Teilhabe der Betroffenen erheblich einschränken.

2.2.6.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff **Sprachverständnis** umfasst „die sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissensstrukturen, auf die während der Wahrnehmung und Verarbeitung einer Äußerung zurückgegriffen werden muss, um diese Äußerung zu verstehen“ (Hachul & Schönauer-Schneider, 2016, S. 2). Unter **Sprachverstehen** wird die Verarbeitung von Informationen während des Verstehensprozesses gemeint, also das Erkennen von Wörtern, Satzstrukturen und Zusammenhängen (ebd.). Im Folgenden werden die beiden Begriffe synonym verwendet.

Dabei wird Sprachverständnis im weiteren und engeren Sinne unterschieden: Während das **Sprachverständnis im weiteren Sinne** die Fähigkeit beschreibt, „neben den sprachlichen Inhalten die Situation, in der gesprochen wird und die früheren Erfahrungen einzubeziehen und entsprechend zu reagieren“ (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 9), wird das **Sprachverständnis im engeren Sinn** definiert als „die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein auf Grund der Wortbedeutung und der grammatikalischen Regeln zu erkennen, d. h. ohne Information aus dem situativen Kontext“ (ebd.).

Sprachverständnisstörungen können die Wort-, Satz-, Text- und Erzählebene betreffen. Beim **Wortverstehen** muss einem Wort eine bestimmte Bedeutung zugeordnet werden. Es geht darum, einen Bezug zwischen einem Objekt, einer Handlung, einer Eigenschaft und einem Wort herzustellen und so die richtige Bedeutung eines Wortes zu erwerben. Das **Satzverstehen** setzt Kenntnisse im Bereich der Morphologie und Syntax voraus (Analyse von Zeitformen, Verneinungen, Präpositionen, Pronomen, Passivkonstruktionen, Konjunktionalsätze, Relativsätze etc.). Beispielsweise muss in dem Satz - *Bitte macht die nassen Farbkästen nicht zu* - zur Sinnentnahme die Verneinung verstanden werden. In dem Satz - *Den Kindern, die gestern krank waren, erklärt Marie die Aufgabe* - muss das Dativobjekt am Satzanfang als solches verstanden werden und der Hauptakteur des Satzes („Marie“) erkannt werden (Überwindung der „Wortreihenfolge-Strategie“, s. u.). Außerdem muss der Bezug des Relativsatzes analysiert werden: Welche Kinder sind mit „die“ gemeint? Die höchsten Anforderungen bezogen auf das Verstehen von Sprache sind im Bereich des **Text- und Diskursverstehens** zu leisten. Handlungsstränge müssen nachverfolgt sowie inhaltliche und grammatische Bezüge hergestellt werden. Das Erkennen markanter Informationen und Poin-ten sind wesentlicher Bestandteil des Text-/Diskursverstehens.

Grundsätzlich muss das Sprachverstehen von Situationsverstehen unterschieden werden. Situationsverstehen kann ohne Sprachverarbeitung oder sprachliches Wissen gelingen. Wenn etwa die Lehrkraft ein Geodreieck hochhält und sagt: „Nimm bitte dein Geodreieck“, dann lässt sich diese Aufforderung allein durch die Geste der Lehrerin situativ verstehen. Die kompensatorische Nutzung von Situationsverstehen hat jedoch deutliche Grenzen. Fragt ein Mitschüler: „Kannst du mir dein Geodreieck leihen?“ oder die Aufgabe im Buch lautet „Miss

mit dem Geodreieck“, so muss der Begriff „Geodreieck“ bekannt sein und mit dem Prädikat des Satzes verbunden werden.

2.2.6.2 Erwerb

Mit der Entwicklung des Hörsinns haben bereits Ungeborene und Säuglinge die Fähigkeit, rhythmisch-prosodische Elemente der Sprache zu erkennen. Im Alter von 8 - 12 Monaten werden erste Wortbedeutungen über den sogenannten referentiellen Blickkontakt erfasst (Zollinger, 1994, in Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Mit 12 Monaten werden circa 60 Wörter verstanden. Ab dem 2. Lebensjahr erfolgt ein starkes Wortschatzwachstum und ein erstes grammatisches Verstehen (Kannengieser, 2015). Mit 6 Jahren umfasst der rezeptive Wortschatz 14.000 Wörter. Im Alter von 8 – 10 Jahren ist von einem differenzierten Geschichten- und Textverstehen auszugehen (siehe auch Kapitel 2.2.2 semantisch-lexikalische Sprachebene).

Kinder wenden im Laufe der Entwicklung folgende alterstypische Verständnisstrategien an (Kindliche Sprachverständnisstrategien (Chapman, 1978; Grimm und Wintermantel, 1975; Dannenbauer und Chipman, 1988; Miller und Paul 1995, in Hachul & Schönauer-Schneider, 2016, S. 23):

1 - 2 Jahre

- *Schlüsselwort-Strategie*
 - Zum Verstehen werden lediglich kontextgebundene, bekannte Schlüsselwörter benutzt.
 - Beispiel: Auf Äußerungen wie „*Hol den Becher.*“, „*Stell den Becher hin.*“ oder „*Gib mir den Becher.*“ würde vermutlich lediglich auf „Becher“ als Schlüsselwort reagiert und das Kind würde beispielsweise auf den Becher zeigen, ihn holen, daraus trinken, aber nicht gezielt der konkreten Aufforderung nachkommen.
- *Kind-als-Handelnder-Strategie*
 - Verbalisierte Handlungen von anderen Akteuren bezieht das Kind auf sich selbst.
 - Beispiel: „*Papa holt den Ball.*“ Das Kind würde vermutlich interpretieren, es selbst solle den Ball holen.

2 - 4 Jahre

- *pragmatische Strategien*
 - Sätze werden nach eigener Lebenserfahrung interpretiert.
 - „*Das Kind füttert die Mutter.*“ würde vermutlich so verstanden, dass die Mutter das Kind füttert.

3 - 4 Jahre

- *Wortreihenfolge-Strategie*
 - Inhalte werden nach der Reihenfolge des Auftretens der Schlüsselwörter interpretiert. Morphologisch-syntaktische Hinweise (z. B. Akkusativ, Passivkonstruktionen) sowie von der Grundwortstellung abweichende Sätze werden noch nicht korrekt dekodiert.
 - Beispiel: „*Jan wird von Max gefangen.*“ wird vermutlich als „*Jan fängt Max.*“ verstanden.

4 - 8 Jahre

- *Äußerungsreihenfolge-Strategie*
 - Äußerungsfolgen werden nach ihrer Reihenfolge interpretiert.
 - Beispiel: „*Bevor ihr rausgeht, werft ihr die Schnipsel in den Müll.*“ Dies könnte zu dem Missverständnis führen, dass die Schüler erst herausgehen dürfen und später die Schnipsel wegwerfen.
- *Rollenkonservierungs-Strategie*
 - Bei Relativsätzen wird das erste Nomen auch als Subjekt für den nachfolgenden Nebensatz übernommen.
 - Beispiel: „*Das Mädchen hilft dem Kind, das weint.*“ wird verstanden als „*Das Mädchen hilft dem Kind UND weint.*“
- *Strategie der möglichen Beziehung zwischen den Ereignissen*
 - Äußerungen werden nach ihrer größtmöglichen Wahrscheinlichkeit interpretiert.
 - Beispiel: „*Der Schüler sagt der Lehrkraft, dass es heute keine Hausaufgaben gibt.*“ Aufgrund der Erfahrungen wird die Aussage der Lehrkraft zugeordnet.

2.2.6.3 Störungen

Sprachverständnisstörungen sind nicht direkt sichtbar/erkennbar/wahrnehmbar. Es gibt jedoch symptomatische Verhaltensweisen, die auf eine Sprachverständnisstörung hinweisen (Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Es kann zwischen primären und sekundären Symptomen unterschieden werden. Primäre Symptome beziehen sich konkret auf sprachliche Einschränkungen, während sekundäre Symptome die Auswirkungen auf die Entwicklungsbereiche wie Arbeits- und Sozialverhalten sowie auf die psychosoziale Situation beschreiben.

Eine Übersicht bieten die in Anlehnung an (Kannengieser, 2015, S. 305) erstellten Tabellen (siehe Tab. 7 und 8) auf den nächsten Seiten.

Primäre Symptome		
	Symptom	Beispiele Situationen aus dem Schulalltag und mögliche Sprach- verständnisprobleme
Auditive Wahr- nehmung	Störung der akustischen Analyse	Die auditive Analyse ist bei höherem Sprechtempo oder bei Störschall im Klassenraum nicht möglich.
	Störung des auditiven Arbeitsgedächtnisses und der Sequenzierung	<i>Such dir einen Partner, hole das Arbeitsmaterial am Pult ab, nimm dein Etui mit und sucht euch einen ruhigen Arbeitsplatz auf dem Flur</i> könnte zur Folge haben, dass das Kind direkt auf den Flur geht.
Wortverstehen	Defizitärer passiver Wortschatz Fehlende Einträge	Sachunterricht - Thema „Verkehrssicheres Fahrrad“: Wörter wie <i>Hinterradbremse, Rückstrahler</i> sind nicht bekannt.
	Ungenaueres Wortbedeutungsverstehen	Arbeitsanweisungen: <i>durchstreichen, unterstreichen, Fehler anstreichen</i> werden nicht differenziert verstanden.
	Eingeschränktes Wortbedeutungsverstehen	Mathematikunterricht: <i>teilen</i> hat im Fachunterricht eine andere Bedeutung als in der Alltagssprache.
	Falsches Wortbedeutungsverstehen	<i>Polonaise</i> wird die Wortbedeutung <i>Bolognese</i> zugeordnet. Anweisungen wie <i>Begründe deine Antwort! Erkläre deine Antwort! Erläutere deine Antwort!</i> werden nicht differenziert verstanden.
	Fehlende oder falsche Worterkennung bei Formendiskrepanz	Die Wortform <i>saß</i> von <i>sitzen</i> kann nicht dekodiert werden.

Tab. 7 Teil 1: Primäre Symptome von Sprachverständnisstörungen. Tabelle in Anlehnung an Kannengieser (2015)

Satzverstehen	Defizit bei der Zuweisung thematischer Rollen	Konfliktlösung in der Pause: Im Satz <i>Mit Maria will keiner spielen.</i> kann dem Kind mit Sprachverständnisstörungen unklar bleiben, ob es Maria ist, die nicht spielen will.
	Defizit bei der Verarbeitung der Satzlänge bzw. der Koordination von Informationen	Verständnis von Arbeitsanweisungen: <i>Die Milch kommt in die Teigschüssel, und die Schokolade müssen wir in Stücke brechen.</i> Nur der erste oder der zweite Satz wird umgesetzt.
	Defizit bei der Verarbeitung von Subordinationen	Mathematikunterricht: <i>Von den 25 Kindern, die in der Klasse sind, sind 11 Jungen.</i> Mögliches Missverständnis: In der Klasse sind 25 Jungen.
Satzverstehen	Defizit bei der Verarbeitung von Funktionswörtern	Lesesinnverständnis klären: Die Frage <i>Seit wann liegt der Junge im Krankenhaus?</i> wird beantwortet mit <i>Ja</i> oder <i>Weil er sich das Bein gebrochen hat.</i>
	Verzögerte Anwendung von Verstehensstrategien <ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselwortstrategie • Pragmatische Strategie • Wortreihenfolge-Strategie • Äußerungs-Reihenfolge-Strategie 	Die Frage <i>Welches Tier kann schwimmen?</i> wird beantwortet mit <i>Wasser</i> (Schwimmen als Schlüsselwort). <i>Die Maus lauert der Katze auf.</i> Der Satz wird wegen der größeren Wahrscheinlichkeit verstanden als <i>Die Katze lauert der Maus auf.</i> <i>Der Steinzeit geht die Bronzezeit voraus</i> wird verstanden als <i>erst Steinzeit, dann Bronzezeit.</i> <i>Bevor Du die Puzzleteile aufklebst, lege das komplette Puzzle fertig und lass es von deinem Partner kontrollieren.</i> Mögliche Fehlinterpretation: <i>kleben, fertiglegen, kontrollieren</i>
Textverstehen/Diskurse verstehen	Eingeschränktes Textverstehen	In Bezug auf <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsstränge • Pointen • Referenzielle Bezüge • Kohärente Mittel
	Eingeschränktes Kommunikationsverstehen	Die Äußerung <i>Solange ihr nicht aufhört zu reden, fangen wir nicht an!</i> wird nicht als Appell verstanden.
	Eingeschränktes Lesesinnverständnis bzw. sinnentnehmendes Lesen	Beim Lesevorgang können unterschiedliche Prozesse eingeschränkt sein, z.B. das schnelle Verstehen von Wort- und Satzbedeutungen

Tab. 7 Teil 2: Primäre Symptome von Sprachverständnisstörungen. Tabelle in Anlehnung an Kannengieser (2015)

Sekundäre Symptome	
Symptom	Beispiele
Geringes Interesse an Angeboten, die primär sprachliche Anforderungen stellen, geringe Aufmerksamkeit bei sprachlichen Anforderungen	Verweigerung, Stören, unkonzentriertes Verhalten usw. in vorwiegend mündlichen Unterrichtsphasen wie Unterrichtsgesprächen, Erzählungen, Vorlesen, Hör-, Sprach- und Sprechspielen
Zurückziehen und Verändern von Antworten aufgrund der Reaktion des Kommunikationspartners	Frage: <i>Wer hat die Tischtennisschläger zuletzt gehabt?</i> Antwort: <i>Vom Hausmeister.</i> Auf zweifelnden Gesichtsausdruck des Fragenden hin: <i>Ne, nich' vom Hausmeister.</i>
Strategien zur Aufrechterhaltung der Kommunikation (Ablenkungen, Füllwörter, Floskeln): <ul style="list-style-type: none"> • Ja-Sagen • Ausweichende Antworten • Stereotype, floskelhafte Äußerungen • Echolalie (Wiederholung von Äußerungen) 	Reaktion auf die Äußerung: <i>Heute bauen wir etwas mit dem Material, das hier liegt. Hast du schon mal einen Drachen gebaut?</i> <i>Ja.</i> <i>Weiß ich nich'.</i> <i>Ich fang an/Das weiß jeder.</i> <i>Schon mal einen Drachen gebastelt?</i>
Strategien zur Abwehr des Störungsgefühls und der Selbstwertproblematik, z.B. „starke Sprüche“ oder ablehnendes Verhalten	<i>Is' ja baby-leicht</i> <i>Das kann ich schon. Ich will das aber nicht machen.</i> <i>Alles paletti.</i>
Fehlende oder unerwartete Handlungen	<i>Bitte leg die Servietten zur Seite und deck den Tisch.</i> Kind schiebt die <i>Gardinen</i> zur Seite.
Nutzung nonverbaler situativer Information für das Verstehen als Kompensationsstrategie; Orientierung an den anderen Kindern in der Klasse	<i>Bei Mitschülern beobachten, welches Material die sie herausholen</i> <i>Mitgehen, wenn alle zur Tür gehen, ohne die verbale Aufforderung verstanden zu haben</i>
Missverstehen von Redewendungen, Sprichwörtern, Metaphern sowie Mehrdeutigkeiten, Witzen und Ironie	Ironisch-lustig gemeinte Äußerung <i>Bei der Hitze wollt ihr doch bestimmt besonders viele Hausaufgaben machen!</i> oder <i>Da ist sie aus allen Wolken gefallen!</i> wird möglicherweise wörtlich genommen.
Fehlendes Monitoring des Sprachverstehens: Dem Kind ist nicht bewusst, dass es etwas nicht versteht.	Fehlendes Nachfragen Fehlendes Sich-Vergewissern Unaufmerksam, hört nicht zu Fehlerhafte Interpretation: Kind geht irrtümlicherweise davon aus, Aufgabe/Inhalte verstanden zu haben

Tab. 8: Sekundäre Symptome von Sprachverständnisstörungen Tabelle in Anlehnung an Kannengieser (2015) und Hachul & Schönauer-Schneider (2016)

2.2.6.4 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Sprachverständnisstörungen haben je nach Ausmaß massive Langzeitfolgen und können negative Auswirkungen auf den – nicht nur schulischen - Bildungserfolg und die Persönlichkeitsentwicklung haben (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b; Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Das mangelnde Verständnis für gesprochene und geschriebene Sprache wird sich erheblich in den schulischen Leistungen zeigen, da neben der Alltagskommunikation in unterrichtlichen Zusammenhängen auch die Bildungssprache bzw. Fachsprache betroffen sind.

Im **Lern- und Arbeitsverhalten** ist mit negativen Auswirkungen zu rechnen, da Aufgabenstellungen, Erklärungen, Texte und Diskurse nicht, ungenau oder falsch verstanden werden. Aufgaben werden möglicherweise nicht den eigentlich kognitiven Möglichkeiten entsprechend gelöst. Begleitende Symptome wie ungenaues Antworten, Rückzug oder unkonzentriertes Verhalten ergeben das Bild einer inadäquaten Arbeitshaltung mit entsprechend negativer Bewertung. Besonders problematisch ist, wenn durch fehlendes Monitoring des Sprachverstehens keine Sprachverständniskontrolle erfolgt und die Schülerin/der Schüler nicht nachfragt. So bleibt es dabei, dass Inhalte nicht verstanden oder fehlinterpretiert werden.

Für den **Schriftspracherwerb** steht im Fokus, dass Texte nicht sinnentnehmend gelesen werden können. Da in Bezug auf die rezeptive und expressive Wortschatzentwicklung Lesen eine große Bedeutung hat, ist hier von einer negativen Wechselwirkung auszugehen. (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, Hachul & Schönauer-Schneider, 2016). Auf den Zusammenhang zu Lese-Rechtschreib-Störungen wird in Kapitel 2.2.1.4 hingewiesen.

Werden Begriffe in den verschiedenen Unterrichtsfächern nur unzureichend oder fehlerhaft erworben, so bleibt auch die **Fach- und Bildungssprache** undifferenziert und wenig elaboriert. Darüber ist eine adäquate Erarbeitung von Bildungsinhalten beeinträchtigt und der Bildungserfolg ist gefährdet.

Besonders hervorzuheben ist der Mathematikunterricht, da das möglicherweise mangelnde Wortverstehen der zahlreichen komplexen mathematischen Begriffe sich zu einer **Rechen-schwäche** entwickeln kann (Hachul & Schönauer-Schneider, 2016) (vgl. Kapitel 5.7.2).

Die **sozial-emotionale Situation** der Schülerin/des Schülers kann durch die Folge von missverständlichen Kommunikationssituationen sowie daraus eventuell entstehenden Verhaltensweisen wie Rückzug oder Verweigerung belastend sein. Die psychosoziale und emotionale Entwicklung ist gefährdet und kann von Verhaltensauffälligkeiten begleitet werden. Auswirkungen sind bis ins Erwachsenenalter möglich. Betroffene sind häufiger von Arbeitslosigkeit und weniger sozialen Kontakten in Form von Freundschaften sowie von

psychiatrischen Problemen bedroht (Howlin et al. 2000; Clegg et al. 2005 in Hachul & Schönauer-Schneider, 2016).

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) können als Begleitstörung auftreten. Die Sprachverständnisstörung kann Folge einer AVWS sein, aber nicht alle Kinder mit AVWS haben eine Sprachverständnisstörung.

Beeinträchtigungen des Sprachverständnisses können ebenso in Zusammenhang mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) stehen. Die Betroffenen schaffen es nicht, bei sprachlichen Sequenzen die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten. Hier muss diagnostisch abgeklärt werden, ob ursächlich eine ADHS vorliegt (ebd.) (Hachul & Schönauer-Schneider, 2016).

2.3 Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Susanne Papenbrock

Fallbeispiel: Homa und Ilias (in Anlehnung an Heilmann, 2012)

Homa und Ilias gehen in die 1. Klasse der Grundschule. Während Homas Familiensprache Persisch ist, wächst Ilias in einem griechisch sprechenden Umfeld auf.

Die erste Schulstunde beginnt am Montag mit einem Morgenkreis. Die Kinder berichten der Klasse nacheinander vom Wochenende.

Homa erzählt den anderen, wie sie am Wochenende mit Barbiepuppen gespielt hat.

Homas Äußerungen sind sehr lückenhaft und ohne Kontext wenig verständlich. Sie macht Pausen, sucht nach Worten und bricht begonnene Sätze ab. Homa nutzt bereits finite Verbformen („Ich habt...mit meinen ...Barbie gespielt“), zeigt jedoch Unsicherheiten im Gebrauch des Genus. Sie braucht beim Erzählen unterstützende Hilfen durch ihre Gesprächspartner (z. B. durch gezieltes Nachfragen: „Du hast mit deiner Barbie gespielt?“).

Ilias berichtet anschaulich von seinem Spiel mit seinem Bruder („Und hab mit meinem Bruder mit Bausteinen gebaut, einen großen Eiffelturm gebaut.“). Ilias erzählt selbstständig und nutzt im Vergleich zu Homa einen deutlich größeren Wortschatz. Seine Äußerungen sind nachvollziehbar, er berichtet zusammenhängend von seinem Tun. Ihm gelingt der richtige Gebrauch von Subjekt und Verb im Satz. Wie Homa zeigt auch er Unsicherheiten im Gebrauch des Genus. Unterstützende Hilfen seiner Gesprächspartner benötigt er nicht.

Homa und Ilias haben zwei verschiedene Sprachen als Erstsprache erworben und zeigen Abweichungen im Gebrauch der deutschen Sprache (Wortschatz und Grammatik), die sich

zunächst durch den Spracherwerb selbst erklären lassen und nicht als Störung zu definieren sind. Beide Kinder haben verschiedene Spracherwerbsstufen erreicht.

Definition

Kinder und Jugendliche können unter ungünstigen sozioökonomischen, kulturellen und sprachlich-kommunikativen Bedingungen Auffälligkeiten in der Sprache entwickeln (Mußmann, 2015). Der Erwerb von zwei (oder mehr) Sprachen kann zu einer wechselseitigen Beeinflussung beider Sprachen führen. Durch Interferenzen (Übertragung von Strukturen und Regeln der Erstsprache auf weitere erworbene Sprachen) entsteht im Einzelfall der Eindruck, dass der Spracherwerb gestört ist. Dieses Phänomen sowie Sprachauffälligkeiten die im Rahmen eines sequentiellen (sukzessiven) Zweitspracherwerbs auftreten, gehören nicht zu den Spracherwerbsstörungen.

Vielmehr wird von einer Spracherwerbsstörung im Kontext von Mehrsprachigkeit nur dann gesprochen, wenn diese sich in allen zu erwerbenden Sprachen eines Kindes oder Jugendlichen ausprägt (Tracy, 2014), die sie regelmäßig wenigstens rezeptiv nutzen (Scharff Rethfeldt, 2014). Dabei muss die Spracherwerbsstörung sich aber nicht in allen Sprachen gleich zeigen, weil die erlernte Sprache zum Beispiel „nicht über Subsysteme verfügt, in denen eine Störung augenfällig wird“ (Tracy, 2014, S. 6). Etwa gibt es im Türkischen keine Artikel, die in der deutschen Sprache jedoch für viele grammatische Markierungen wesentlich sind (z. B. Kasus). Es können verschiedene sprachliche Bereiche (Lautsprache, Semantik, Grammatik, Pragmatik) von der Spracherwerbsstörung betroffen sein. Nach Motsch (2013, S. 257) kann eine Spracherwerbsstörung „als Folge eines sprachlichen Informationsdefizits verstanden werden“. Als Hauptursache werden genetische Faktoren angenommen (Chilla, 2015b).

Häufigkeit

Angenommen wird, dass mehr als 10 % aller Kinder in Deutschland als mehrsprachige Kinder aufwachsen, die nicht Deutsch als Erstsprache erworben haben. Sprachliche Auffälligkeiten, die vergleichbar sind mit einer Spracherwerbsstörung, zeigen 20-25 % dieser Kinder (Motsch, 2013). Kannengieser (2015) geht davon aus, dass etwa 3-10 % der mehrsprachigen Kinder eine Spracherwerbsstörung haben. Anzunehmen ist, dass mehrsprachige Kinder anteilig in etwa genauso oft von einer Spracherwerbsstörung betroffen sind, wie monolingual aufwachsende Kinder.

Mehrsprachigkeit an sich wird nicht als Ursache für eine Spracherwerbsstörung angesehen. Es gibt bisher auch keine Hinweise darauf, dass der Zweitspracherwerb eine

Spracherwerbsstörung verstärkt (Kannengieser, 2015). Der Mehrspracherwerb bzw. die Akzeptanz einer Erstsprache des Kindes wird vielmehr als Gewinn und nicht als Hindernis in der Sprachentwicklung betrachtet (Stitzinger, 2009).

Dimensionen

Obwohl der Spracherwerb sehr unterschiedlich verlaufen kann, lassen sich für den mehrsprachigen Erwerb verschiedene Phasen und Ausprägungen kategorisieren (Stitzinger, 2009). Unterschieden werden können unter dem Aspekt der Erwerbsfolge der simultane und der sukzessive/sequentielle Spracherwerb (Chilla, 2015a).

- Beim simultanen (bilingualen) Erwerb, der auch doppelter Erstspracherwerb genannt wird, erwirbt das Kind zwei Sprachen gleichwertig von Geburt an bzw. bis zum Ende des dritten Lebensjahres. Letzteres wird auch als sehr früher sukzessiver Erwerb bezeichnet.

Der Erwerb der Sprachen erfolgt in der Regel unauffällig und die Kinder erreichen im optimalen Fall eine vollständige Sprachkompetenz in beiden Sprachen. Sowohl im bilingualen als auch im sehr frühen sukzessiven Erwerb durchlaufen die Kinder die Phasen der Sprachentwicklung vergleichbar mit monolingual aufwachsenden Kindern. (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). Eine Spracherwerbsstörung wirkt sich wie im monolingualen Spracherwerb aus.

- Anders verläuft der Spracherwerb im sukzessiven (sequentiellen, bilingualen) Spracherwerb. Unterschieden wird zwischen dem frühen und dem späten sukzessiven (bilingualen) Erwerb.

Der frühe sukzessive (bilinguale) Erwerb weiterer Sprachen erfolgt nach dem dritten Lebensjahr. Die Kinder zeigen in der Entwicklung der Zweitsprache oftmals ein sehr heterogenes Bild. Es können Auffälligkeiten bzw. Verzögerungen im Erwerb der Grammatik und/oder der Phonologie beobachtet werden. Insgesamt wird der Erwerb der weiteren Sprache hinsichtlich seiner Vollständigkeit jedoch „als prognostisch positiv eingeschätzt“ (Motsch, 2013, S. 256).

Der späte sukzessive Erwerb (auch kindlicher Zweitspracherwerb genannt) erfolgt nach dem fünften Lebensjahr (d. h. im Schulalter) und somit mit deutlichem zeitlichen Abstand zur Erstsprache. Wesentliche Grundlagen der Erstsprache wurden bereits erworben und es besteht die Gefahr, „dass Kinder strukturelle Abweichungen in der Zweitsprache entwickeln“ (Motsch, 2013, S. 256).

Insbesondere beim späten sukzessiven Erwerb lässt sich eine Spracherwerbsstörung schwer von typischen Erwerbsstufen im Zweitspracherwerb unterscheiden. So sind Abweichungen im regelhaften Spracherwerb, die im monolingualen Erwerb als

Spracherwerbsstörung gelten, zum Beispiel im Bereich des Erwerbs von Satzstrukturen, schwer abzugrenzen.

Der Erwerb einer weiteren Sprache bedeutet nicht, dass diese ein gleiches Niveau erlangen muss. Sie kann jedoch auch die Funktion der Erstsprache übernehmen, zur dominanten Sprache werden. Die Bedeutsamkeit der Zweitsprache im sozialen Umfeld sowie die Häufigkeit des Gebrauchs sind entscheidend für deren Entwicklung. Soziale und biografische Faktoren spielen in diesem Zusammenhang ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle (Scharff Rethfeldt, 2013). Zudem treten verschiedene Varianten in Erwerbsverläufen auf.

Die Vielfalt der zu beobachtenden Dimensionen insgesamt, erschwert die Diagnostik von Spracherwerbsstörungen bei Mehrsprachigkeit.

Symptome einer Spracherwerbsstörung

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit einer Spracherwerbsstörung zeigen ähnliche Symptome wie solche, deren sukzessiver (sequentieller) Spracherwerb unter ungünstigen Bedingungen erfolgt. Beides sollte voneinander unterschieden werden (Stitzinger, 2009). Als ungünstig beim Erwerb erweisen sich ein wenig sprachanregendes Umfeld und/oder ein begrenzter Kontakt zur deutschen Sprache.

Zudem ist anzunehmen, dass Spracherwerbsstörungen mehrsprachiger Kinder Ähnlichkeiten zu jenen aufweisen, die auch bei monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen auftreten. So sind Störungen in der Sprachverarbeitung und -verwendung zu erwarten, die mit einem verspäteten Sprechbeginn einhergehen. Der Spracherwerb erfolgt verlangsamt oder kann in allen sprachlichen Bereichen stagnieren (Chilla, 2015b).

Kannengieser (2015) äußert die Vermutung, dass die für eine Spracherwerbsstörung im monolingualen Erwerb geltenden Indikatoren (finite Verben in Finalstellung und infinite Verben in Zweitstellung) auch bei mehrsprachigen Kindern zutreffend sind.

Wenn „ein Kind nach 24 Monaten noch gravierende Schwierigkeiten mit der Verbstellung im deutschen Hauptsatz [zeigt], oder [...] es regelmäßig Verben in der korrekten Position im Satz unreflektiert [lässt], besteht dringender Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung“ (Kannengieser, 2015, S. 425).

Hilfreich erscheint in diesem Zusammenhang die Gegenüberstellung von beobachtbaren störungs- und erwerbsbedingten Symptomen:

	Hinweise auf eine Spracherwerbsstörung	Mögliche zweitspracherwerbsbedingte Symptome
Anamnestiche Informationen	später Sprechbeginn des Kindes („Late Talker“). Eltern zeigen sich bezüglich der Sprachentwicklung ihres Kindes besorgt	erwartungsgemäß verlaufende Sprachentwicklung in der Erstsprache
Spracherwerb	über längere Zeit keine Fortschritte beim Erwerb der deutschen Sprache beobachtbar, obwohl das Kind häufig Kontakt mit der deutschen Sprache hat, eine kindgerechte Sprachförderung stattfindet	wenig Fortschritte beim Erwerb der deutschen Sprache deutschsprachige Situationen sind für das Kind wenig bedeutsam seltener oder unregelmäßiger Kontakt mit der deutschen Sprache
Sprachproduktion	keine deutschsprachigen Äußerungen des Kindes und wenig oder keine Aufmerksamkeit bei der Ansprache oder beim Vorlesen	keine deutschsprachigen Äußerungen des Kindes jedoch ein aktives Erwerbsverhalten beobachtbar (z. B. Blickkontakt aufnehmend, lauschend)
Sprachverständnis	kein oder ein geringes Sprachverständnis in der deutschen Sprache Kind scheint dies selbst nicht wahrzunehmen Hinweise auf eine Spracherwerbsstörung	signalisiert Sprachverständnisprobleme und nutzt zunehmend nonverbale Verständigungsmöglichkeiten. Mögliche zweitspracherwerbsbedingte Symptome
Kontaktaufnahme zu anderen Kindern	Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen erscheint nicht altersgemäß kein altersentsprechendes Spielverhalten	anfänglich Zurückhaltung im Spiel und bei Gruppenaktivitäten (in der Phase der Eingewöhnung), jedoch sind über längere Zeiträume Veränderungen des Verhaltens beobachtbar.
Grammatikerwerb	mehr als zwei Jahre gravierende grammatische Auffälligkeiten langanhaltende spezielle Fehler im Satzbau und der Verbgrammatik keine Beachtung der Verbstellung,	grammatikalisch falsche Äußerungen während der ersten beiden Jahre des Erwerbs Probleme mit dem Genus und Kasus länger anhaltend Verwendung von Funktionswör-

	trotzdem Flexionen gelingen keine Beachtung der Subjekt- Verb-Kongruenz bei erworbener Verbzweitstellung im Hauptsatz	tern wie Präpositionen schwierig
Erwerb der Phonologie	mehr als zwei Jahre gravierende Probleme im phonologischen Bereich	lautsprachliche Prozesse der Erstsprache werden zu Beginn des Zweitspracherwerbs übertragen, z. B. werden unbekannte Laute im Deutschen durch bekannte Laute ersetzt
Wortabruf	der Wortabruf ist in beiden Sprachen gestört	lexikalische Lücken in der deutschen Sprache
Schriftspracherwerb	beim lautgetreuen Schreiben halten Probleme an	lexikalische und stilistische Defizite beim Schreiben

Tab. 9: Gegenüberstellung von störungs- und erwerbsbedingten Symptomen (Übersicht modifiziert nach Kannengieser, 2015)

Auswirkungen auf das schulische Lernen

Kinder und Jugendliche, deren Familien- bzw. Erstsprache nicht Deutsch ist, brauchen im Unterricht ein sprachliches Bildungsangebot, das es ihnen ermöglicht, die deutsche Sprache umfassend zu erlernen. Hier sei verwiesen auf die Notwendigkeit des sprachsensiblen Fachunterrichts (Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule des Landes NRW, 2017). Darüber hinaus können im Einzelfall sprachfördernde Maßnahmen (z. B. Deutsch als Zweitsprache) das sprachliche Bildungsangebot ergänzen (vgl. Kapitel 1.2.2).

Es ist anzunehmen, dass dieses Angebot für mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit einer Spracherwerbsstörung nicht ausreicht. Wird eine Spracherwerbsstörung nicht erkannt und werden keine ausreichenden therapeutischen Maßnahmen angeboten, kann dies zu einer Stagnation des Spracherwerbs in allen Sprachen führen.

Beschreibbare Auswirkungen auf das schulische Lernen sind vergleichbar mit denen von Kindern mit monolingual auftretenden Spracherwerbsstörungen (siehe weitere Ausführungen Kapitel 2 dieser Handreichung).

2.4 Auswirkungen von Spracherwerbsstörungen im Jugendalter

Reinhard Winter

„Aktuelle Studien zeigen, dass Spracherwerbsstörungen bis in das Jugendalter persistieren und von erheblichen Folgebeeinträchtigungen begleitet sein können. Der Erwerb literaler Kompetenzen ist für diese Jugendlichen erschwert, es treten verbreitet Schriftsprachstörungen auf“ (Kolonko, 2009, S. 10).

Fallbeispiel: Kay

Kay (14 Jahre alt) besucht das 7. Schuljahr einer Förderschule Sprache. Er verhält sich still und unauffällig, in den Pausen steht er oft alleine, meistens am selben Platz auf dem Schulhof und beobachtet das Geschehen um sich herum. Er hat einen einzigen Kumpel in der Klasse. Dieser ist beliebt, schließt sich oft auch anderen an und ist somit nicht immer für Kay da. Wenn Kay mal vereinzelt Kontakt sucht, dann nur zu einzelnen Personen, nicht zu einer Gruppe. Die Kontakte sind meistens nonverbal und provokant, indem er z. B. Mitschülerinnen oder Mitschüler im Unterricht blendet, indem er Sonnenlicht in einem Spiegel reflektiert oder Papierkugeln wirft. Von den anderen Mitschülern wird er so gut wie nicht beachtet. Im Unterricht ist er unauffällig, er meldet sich gar nicht. Wenn er aufgerufen wird, sagt er häufig nichts oder seine Antwort besteht aus einem Ein- oder Zweiwortsatz. Dabei spricht er sehr leise und vermeidet Blickkontakt.

Seine Schulleistungen befinden sich im ausreichenden Bereich. In einigen Sachfächern droht ihm auch wegen fehlender mündlicher Beteiligung ein Mangelhaft.

Schriftliche Aufgaben sowie Hausaufgaben sind knapp akzeptabel oder werden nicht gemacht. Sein Schriftbild ist unleserlich. Auf Nachfragen schweigt er und schaut weg. Die ihn unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer können wenig über ihn sagen.

Kay hat seit dem 4. Schuljahr wegen seiner umschriebenen Spracherwerbsstörung den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache zuerkannt bekommen.

Dieses Fallbeispiel macht klar, wie komplex und wenig eindeutig sich Störungsbilder von Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache darstellen. Die Auswirkungen einer Spracherwerbsstörung auf schulisches Lernen sowie auf die Gesamtpersönlichkeit werden offensichtlich.

Kays fehlende sprachlich-kommunikative Kompetenz, sein auffälliges Sozialverhalten sowie seine Lernblockaden machen das Bild konfus. Es könnte sein, dass er aufgrund seiner syntaktisch-morphologischen und semantisch-lexikalischen Probleme im jugendlichen Alter mehr und mehr verstummt und weniger kommuniziert, weil er sich immer weniger kompetent

in der Interaktion erlebt. Sein auffälliges Verhalten tritt in den Vordergrund, und die eigentliche primäre Spracherwerbsstörung wird darüber verdeckt. Weil *„Sprachstörungen im Jugendalter häufig nicht offensichtlich sind, besteht ein großes Risiko, dass Schüler mit dem Förderbedarf Sprache massiv benachteiligt werden und in ihrer schulischen Entwicklung weit unter ihren Möglichkeiten bleiben [...] Auch im Jugendalter ist der Spracherwerb noch nicht abgeschlossen“* (Seiffert, 2015, S. 167).

Allerdings vollzieht sich das sprachliche Lernen ab der Sekundarstufe I unter anderen Bedingungen als in der Primarstufe. Schrift wird für den sprachlichen Input zunehmend wichtiger, und der Erwerb des Wortschatzes ist nicht mehr nur an der Alltagssprache orientiert, sondern viel stärker an den eigenen Interessen. Zudem treten stärker kognitiv basierte sprachliche Fähigkeiten wie Sprachbewusstheit, die Fähigkeit zur metasprachlichen Reflexion und der wechselseitige Zusammenhang von abstraktem Denken und der Verwendung abstrakter Begriffe in den Vordergrund. Die weitere sprachliche Entwicklung findet im jugendlichen Alter hauptsächlich im semantischen und pragmatischen Bereich statt (Kolonko & Seglias, 2008).

Auswirkungen auf das schulische Lernen

In Kapitel 2.2.3.4 wird ausführlich dargelegt, wie sich Spracherwerbsstörungen auf das schulische Lernen auswirken. Für die Schülerschaft im Sekundarbereich sind jedoch einige Besonderheiten in den Vordergrund zu stellen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache unterscheiden sich in ihren sprachlichen Fähigkeiten somit in vielerlei Hinsicht von der Schülerschaft mit regelgerechtem Spracherwerb. Schulisches Lernen wird vor allem beeinträchtigt in den Dimensionen Sprache/Kommunikation und Kognition/Informationsverarbeitung. Die Dimension **Sprache/Kommunikation** betrifft v. a. das Lexikon, die Syntax und Morphologie, kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten sowie das Sprachverständnis. In der Dimension **Kognition/Informationsverarbeitung** können bei jugendlichen Beeinträchtigungen in der auditiven Arbeitsgedächtniskapazität, in der Zeitverarbeitung und in der phonologischen Verarbeitungsfähigkeit vorhanden sein sowie auch allgemein kognitive Probleme, wie z. B. Schwierigkeiten in der hierarchischen Planungsfähigkeit, mentalen Repräsentationsfähigkeit sowie im Hyperthesentesten und analogen Schlussfolgern (Schlamp-Diekmann, 2007).

- **Spracherwerbsstörungen und Sprachverstehen**

Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen haben nicht gelernt, dass man Sprache **genau** verstehen kann.

- Sie entwickeln häufig Kompensationsstrategien, die ihr Missverstehen stark verschleiern.
- Sie zeigen häufig geringe Aufmerksamkeit für Sprache.
- Sie geraten immer wieder in Missverständnis-Situationen
- Sie haben Probleme im Verstehen auf der Wort-, Satz- und Textebene (Baur & Endres, 1999, S. 319).

Zudem konkretisiert sich die Spracherwerbsstörung im Kontext von Sprachverstehen in einer mangelnden Fähigkeit zum *Fast mapping*¹. Dies führt zu einem beeinträchtigten Erwerb der Bildungssprache und des Fachwortschatzes. Ein reduziertes *Fast mapping* erfordert das Trainieren von wichtigen Fachtermini in allen Unterrichtsfächern (Seiffert, 2014).

• **Spracherwerbsstörungen und Eigenwahrnehmung**

Mit einer Spracherwerbsstörung kann eine negativ besetzte individuelle Lerngeschichte einhergehen. So ist die Motivation für den Erwerb und die Weiterbildung der sprachlichen Fähigkeiten bei den Jugendlichen häufig nicht sehr groß. Die geringen Erfolge im primären Spracherwerb führen oft zu einer ausgeprägten Misserfolgsorientiertheit und/oder zu einer geringen Frustrationstoleranz. Oft sind die Jugendlichen durch vielerlei Therapien therapiemüde und resigniert. Wie die Erfahrung zeigt, bleiben die konkreten sprachlichen Schwierigkeiten den Jugendlichen selbst diffus. Sie wissen zwar, dass etwas an ihrer Sprache nicht in Ordnung ist, doch können sie die Probleme nicht benennen und deshalb auch nicht verändern. Sie haben sich „abgefunden“ mit den schwächeren schulischen Leistungen bzw. ordnen diese nicht ursächlich der Sprach- und Sprechproblematik zu.

• **Mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen**

Die Schülerinnen und Schüler umgehen lautsprachlich schwierigere Satz- und Kommunikationsstrukturen, indem sie ihre Redebeiträge oftmals nur auf kurze Äußerungen reduzieren. Vielfach vertuscht ein schlecht leserliches Schriftbild fehlende Rechtschreib- und/oder Grammatikkenntnisse. So fällt ihr Defizit auf dem ersten Blick nicht auf. Erst bei der Textproduktion oder bei differenzierter geforderten Redebeiträgen (z. B. Referaten) werden die fehlenden Kompetenzen deutlich.

Die fachliche Durchdringung schriftlich dargebotener Unterrichtsinhalte wird häufig durch eine geringe Lesekompetenz erschwert bzw. verhindert. Schnelles und flüssiges Lesen sowie Lesesinnverständnis sind oft große Probleme. Kolonko (2009) zeigt außerdem, dass Rechtschreibregeln von Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen

¹ Fast mapping: Der Prozess des schnellen Erlernens eines neuen Wortes, indem man es mit einem vertrauten Wort kontrastiert. Dies ist ein wichtiger Mechanismus, den Kinder beim Spracherwerb automatisiert anwenden.

oft nur mit großen Schwierigkeiten bewältigt werden können. Bei der Konzeption und Realisierung von Texten fallen ihnen sowohl formale Aspekte wie die Beachtung grammatischer Regeln als auch kommunikative Merkmale wie Adressatenorientierung schwer.

Für das Lernen im schulischen Kontext ist bedeutsam, dass Jugendliche das Lesen und Schreiben nicht bzw. weniger als Quelle elaborierter Spracherfahrungen nutzen können (z. B. zur Aneignung von Wissen). Somit fehlen Entwicklungsimpulse für sprachliche und nichtsprachliche Lernprozesse (Dannenbauer, 2002c). Zum anderen können sich die lautsprachlichen Schwierigkeiten auch in den Verschriftungen spiegeln.

In Einzelnen können sich die Schwierigkeiten in folgender Form manifestieren:

- Schwierigkeiten im Unterscheiden von mündlicher und schriftlicher Sprache:
Es wird genauso geschrieben wie gesprochen.
- Mangelnde Berücksichtigung der Perspektive des Lesers beim Verfassen von Texten:
Aus dem Geschriebenen wird kein Perspektivwechsel ersichtlich, weil es den Lernenden schwer fällt, sich in die Sichtweise des Lesers zu versetzen.
- Das Erkennen von Informationen „zwischen den Zeilen“ ist erschwert (z. B. Humor):
Botschaften und Informationen, die nicht genau beschrieben sind, werden nicht erkannt.
- Textproduktion: Inhalte können weniger gut in eine kohärente Form gebracht werden:
Die Verbindung einzelner Sätze zu einer übersatzmäßigen Textstruktur gelingt nicht. Es fällt den Jugendlichen schwer, sich von der syntaktischen Ebene zu lösen (Kolonko, 2009).

• **Sozial-emotionale Kompetenzen**

Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen bleiben in ihren sprachlichen Leistungen hinter der Altersnorm zurück und reagieren darauf oftmals mit externalisierenden Auffälligkeiten im Verhalten oder Vermeidungsverhalten. Dabei ist die sprachliche Symptomatik selbst in der Regel weniger auffällig als im Kindesalter, allerdings auch wesentlich schwieriger konstruktiv zu beeinflussen. Mögliche Folgen sind kommunikative Missverständnisse, absinkende Schulleistungen, schulische Probleme, Leistungsverweigerung (Ruppert-Guglhör & Schlamp-Diekmann, 2015) und längerfristig auch psychosoziale Folgen (Kolonko, 2009).

Die Einschränkungen der Lernenden mit Spracherwerbsstörungen sind nicht nur für schulisches Lernen bedeutsam, sondern sie gefährden die Bildungsabschlüsse und können in Hinblick auf die Berufswahlorientierung entscheidend sein (vgl. Kapitel 7.3 und Kapitel 8).

Auch werden sie sich auf die Selbstständigkeit im Alltag (Schriftsprachkompetenzen!), das Freizeitverhalten sowie das Verhalten in Peergroups maßgeblich auswirken.

2.5 Störungen der Redefähigkeit

Katja Subellok

2.5.1 Selektiver Mutismus

Fallbeispiel: Leonie

Während der Freiarbeit ist Leonie (7 Jahre) konzentriert mit ihrer Aufgabe beschäftigt. Ab und zu geht ein kurzer Blick zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, die immer wieder durch die Klasse gehen und laut miteinander reden. Als die Lehrerin an ihren Platz kommt und sich nach ihrem Arbeitsfortschritt erkundigt, unterbricht sie ihre Bearbeitung, verharrt, blickt auf ihr Heft und antwortet nicht auf die Frage. In der Schule spricht Leonie nicht, obwohl sie die meisten ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden und auch ihre Lehrerin sehr mag. Meistens sitzt sie an ihrem Platz, beobachtet das Unterrichtsgeschehen oder beschäftigt sich in Einzelarbeit. Wenn ihr Arbeitsmaterialien fehlen oder sie mal mit ihrer Arbeit nicht weiterkommt, fragt sie niemanden um Hilfe. Sie wartet dann ab und erledigt die Aufgabe zuhause. Im Unterricht redet Leonie auch mit ihrer Freundin Lara nicht, nur manchmal auf dem Pausenhof ganz leise, wenn sie sich unbeobachtet von den anderen Kindern fühlt.

Zuhause aber spricht und spielt Leonie ganz unbefangen und laut mit Lara, wie sie es auch mit ihrem älteren Bruder, ihren Eltern und Großeltern tut.

Leonie war schon immer ein außerhalb ihrer Familie eher schüchternes und zurückhaltendes Kind. Irgendwann, als Leonie drei Jahre alt war, fiel es den Großeltern bei einem Besuch auf, dass Leonie kein einziges Wort mit ihnen geredet hatte. Daraufhin beobachteten die Eltern, dass Leonie auch in anderen Kontexten außerhalb der Familie nicht mehr sprach. Der Kinderarzt wusste keinen Rat. Die Erzieherinnen hatten Leonie bereits als ein sehr schüchternes und schweigsames Mädchen kennengelernt. Dass sie im Kindergarten nun auch überhaupt nicht mehr sprach, war noch nicht aufgefallen. Leonie war meistens mit ihrer Freundin Lara zusammen in der Puppenecke. Die Eltern fanden bald Unterstützung bei einer Sprachtherapie. Hier wurde in Abstimmung mit dem Kinderarzt die Diagnose „selektiver Mutismus“ gestellt. Nach einem halben Jahr Therapie begann Leonie auch mit der Sprachtherapeutin zu sprechen. Trotz intensiver Transferarbeit über viele gegenseitigen Besuche der Sprachtherapeutin in den Kindergarten, der Erzieherin in die Sprachtherapie, Einladungen

der Freundin und anderer Kinder in die Sprachtherapie und mit großer Unterstützung der Familie hat es Leonie nicht mehr geschafft, im Kindergarten mit irgendeiner Person zu sprechen, obwohl sie es gerne wollte. Deswegen hat sie sich fest für den Übergang in die Schule vorgenommen: „Dann werde ich sprechen!“.

Manchmal hilft der Übergang in ein neues soziales Umfeld mutistischen Kindern in der Tat, ins Sprechen zu kommen, weil dort niemand das Kind bisher als schweigend erlebt hat. Bei Leonie war das nicht der Fall. Als sehr perfektionistisches, reflektierendes und kluges Kind hatte sie sich selbst viel zu stark unter Druck gesetzt, dass sie schließlich dieser selbst gestellten Anforderung nicht standhalten konnte. Der erlebte Frust darüber, etwas nicht geschafft zu haben, machte sie wütend über sich selbst und die ganze Welt. Insbesondere zuhause hatten die Eltern mit Leonies unvermittelten Wutausbrüchen zu kämpfen. Erst allmählich gelang es mit Unterstützung der Sprachtherapeutin, die hohen Erwartungen an sich selbst zu relativieren und kleinste Transferschritte in der Schule zu erarbeiten. Eine engmaschige Kooperation mit der Lehrerin war dabei unverzichtbar. Nach einem halben Jahr gelang es Leonie bereits manchmal, mit Kopfschütteln oder Nicken auf eine Frage der Lehrerin zu reagieren. Doch dann musste ihre Freundin Lara dabei sein. Der kleinschrittige Weg ins Sprechen kann für Leonie noch mühsam sein. Aber es ist immer ihr größter Wunsch gewesen, irgendwann mit der Lehrerin und allen Kindern sprechen zu können und einfach nur ein ganz normales Kind zu sein!

2.5.1.1 Phänomenologie

Definition und Symptome

Schüchterne Kinder gibt es in jeder Klasse. Einige von ihnen zeigen allerdings – wie auch Leonie - Verhaltensweisen über eine reine Schüchternheit hinaus. Im Unterricht und auch in Pausensituationen schweigen sie gegenüber Lehrpersonen und/oder den anderen Kindern konsequent. Hier kann ein so genannter selektiver Mutismus (SM) vorliegen – eine eher seltene mit Angst assoziierte Kommunikationsstörung der frühen Kindheit (American Psychiatric Association, 2013). Kennzeichnend für SM ist die große Diskrepanz zwischen einem extrem schweigenden Verhalten außerhalb des familiären Kontextes und einem unbefangenen, oftmals sogar dominanten Verhalten innerhalb der Kernfamilie (Starke & Subellok, 2015). Denn grundsätzlich verfügen die Kinder über ausreichende Sprachkompetenzen. Am häufigsten tritt das schweigende Verhalten in den Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätte (Kita) oder Schule sowie in Anwesenheit fremder Personen oder in unbekanntem Situationen auf (Ford, Sladeczek, Carlson & Kratochwill, 1998). Die Kernsymptomatik des Schweigens ist personen-, orts- und situationsabhängig bei jedem Kind anders ausgeprägt. Einige Kinder schweigen komplett außerhalb ihrer Kernfamilie, andere reden auch vereinzelt mit anderen

Personen wie zum Beispiel Freundinnen und Freunden oder den Großeltern. Auch das non-verbale Kommunikationsverhalten variiert von Kind zu Kind. Einige Kinder erstarren bei Ansprache, vermeiden Blickkontakt und partizipieren nur wenig am sozialen Geschehen, andere hingegen können nonverbal kommunizieren. Einige wenige Kinder zeigen auch aggressive Verhaltenstendenzen, die oft als Trotzreaktionen fehlinterpretiert werden. Folglich sind variantenreiche Verhaltensweisen, verbunden mit einem schüchternen Naturell, charakteristisch für SM.

Formen und Beginn des Schweigens

Der Beginn des Schweigens variiert von Kind zu Kind. Maßgeblich werden zwei Zeitpunkte genannt, die in der Fachliteratur mit dem Übergang des Kindes in verschiedene soziale Kontexte assoziiert werden. Zum einen ist es der Frühmutismus (Beginn des Schweigens mit 3;4 bis 4;1 Jahren bei Eintritt in die Kita), zum anderen der Schulmutismus (Beginn des Schweigens ab 5;5 Jahren bei Schuleintritt) (Katz-Bernstein, 2015). Eher selten ist ein noch späterer Beginn des Schweigens auszumachen. Bei einem Übergang in einen neuen sozialen Kontext kann ein kindliches Schweigen als passageres Phänomen völlig normal sein. Dauert es bei einsprachigen Kindern allerdings mehr als einen Monat, deutet dies auf SM hin (American Psychiatric Association, 2013). Bei mehrsprachigen Kindern kann diese schweigende Übergangsphase auch bis zu sechs Monaten andauern.

Weitere Auffälligkeiten

Neben dem Kernsymptom des Schweigens sind oftmals damit zusammenhängende Auffälligkeiten zu beobachten. Das können Regulationsstörungen von Essen, Schlaf, der Ausscheidungsfunktionen oder des Verhaltens sein. Am häufigsten treten aber Formen von Ängstlichkeit und sprachliche Beeinträchtigungen auf (Kristensen, 2000; Cohan, Chavira, Shipon-Blum et al., 2008). So sind mehrsprachige Kinder in etwa viermal häufiger von selektivem Mutismus betroffen als einsprachige (Elizur & Perednik, 2003; Starke & Subellok, 2012).

Ursachen und Entstehungsbedingungen

Bei der Entstehung und Aufrechterhaltung des SM wird von einem multifaktoriellen, idiographischen Zusammenwirken verschiedener Risikofaktoren ausgegangen. Diese lassen sich im Kind selbst (genetische Prädispositionen, Temperament, soziale Ängstlichkeit, Sprachkompetenzen) wie auch in seinem Umfeld (kritische Lebensereignisse, familiäre Lernumgebung) ausmachen (Cohan, Chavira & Stein, 2006). Als Erklärungsmodell dient dabei das Diathese-Stress-Modell (siehe etwa Hartmann 2013). Demnach bildet – vereinfacht dargestellt – ein schüchternes Naturell und eine genetische Prädisposition für Ängstlichkeit oder sprachliche Beeinträchtigungen die Basis. Treffen diese dann auf schwierige

Lebenskonstellationen oder kritische Ereignisse, erlebt das Kind Stress und Überforderung und reagiert darauf mit Schweigen - die Prädisposition prägt sich also aus. Sofern dem Kind längerfristig keine weiteren Strategien zur Stressbewältigung zur Verfügung stehen, kann sich ein Schweigen zum SM verfestigen (Starke & Subellok, 2015).

Häufigkeiten

Mit Prävalenzraten von 0,7 % ist SM eher selten (Bergman, Piacettini & McCracken, 2002). Mädchen sind etwas häufiger betroffen als Jungen (etwa 1,5:1; Dummit, Klein, Tancer et al., 1997). Dass viele Kinder trotz des frühen Schweigebeginns oft erst im Schulalter eine spezifische Behandlung erhalten (Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann et al., 2001), ist vermutlich der Unscheinbarkeit und Seltenheit des Phänomens sowie seiner mangelnden Bekanntheit selbst in Fachkreisen geschuldet. Oft wird das Schweigen als extreme Form einer Schüchternheit fehlinterpretiert (Kopp & Gilberg, 1997). Es lässt sich folglich eine hohe Dunkelziffer selektiv mutistischer Kinder gerade in Bildungseinrichtungen vermuten (Starke & Subellok, 2012).

Unterstützungsbedarf

Mutistische Kinder und ihre Familie benötigen in jedem Fall eine gezielte sprach- oder psychotherapeutische Unterstützung und ein verstehendes förderliches schulisches Umfeld. Eine frühzeitige Intervention bietet den größten präventiven Schutz, damit sich das Schweigen und die Ängstlichkeit nicht bis in die Pubertät oder gar ins Erwachsenenalter hinein manifestieren. In diesen Fällen ist von ernstzunehmenden psychopathologischen Problemen auszugehen (Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann et al., 2001).

2.5.1.2 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Es liegt auf der Hand, dass sich ein selektiver Mutismus auf sämtliche Entwicklungsprozesse und die soziale Partizipation eines Kindes auswirkt. Gerade im Bildungs- und Sozialkontext Schule manifestiert sich das situative und konsequente Schweigen am markantesten (Grundwell, 2006). Schulleistungen und Bildungsbiographie sind gravierend gefährdet, sollte das Schweigen fortauern. Schwerpunktmäßig lassen sich für das schulische Lernen mutistischer Schüler vier markante Problembereiche herausstellen: (1) Umgang von Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern mit dem Schweigen, (2) Integration in die Klassengemeinschaft, (3) sprachlich-kommunikative Entwicklung sowie (4) mündliche Beteiligung und Leistungsbewertung.

(1) Umgang von Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern mit dem Schweigen

Eine tagtägliche Konfrontation mit einem schweigenden Kind löst beim Gegenüber Unruhe,

Verunsicherung, aber auch Ärger aus. Eine Lehrperson wird sich fragen, welches Maß an Beachtung, Rücksichtnahme oder Druck für das Kind förderlich ist. Die anderen Kinder sind vielleicht verunsichert, ob das schweigende Kind nicht mit ihnen reden MÖCHTE oder ob es dies tatsächlich nicht kann. In einer Atmosphäre gegenseitiger Verunsicherung wird ein schweigendes Kind sein Lernpotential nicht voll entfalten können. Dessen ist sich in der Regel auch die Lehrperson bewusst. Doch ist ihre etwaige Überforderung im Umgang mit dem schweigenden Kind nachvollziehbar. Drei Aspekte erscheinen hierbei wichtig (Cline & Baldwin 1995, in Katz Bernstein, 2015): Erstens findet sich nur selten eine mutismusspezifische Expertise und damit Unterstützung im Kollegium. Zweitens betrifft Mutismus die sprachliche Lernkompetenz, für die eine jede Lehrperson zuständig ist. Sich leicht als Versager zu empfinden, wenn das Kind nicht ins Reden findet, liegt auf der Hand. Und drittens lastet auf jeder Lehrperson ein hoher Erwartungsdruck (nicht nur) seitens der anderen Kinder, dem schweigenden Kind zum Sprechen zu verhelfen. Dieser (etwaigen) Überforderung von Lehrpersonen kann entgegengewirkt werden über das Wissen, dass SM eine ernsthafte Störung ist, bei der herkömmliche pädagogische Maßnahmen (oftmals) nicht greifen. Erforderlich ist ein Netzwerk professioneller Unterstützung: Schule, Sprachtherapie und eventuell auch weitere Helfersysteme wie Sozial- oder Integrationshelfer müssen eng zusammenarbeiten (Subellok, Bahrfeck-Wichitill & Winterfeld, 2014).

(2) Integration in die Klassengemeinschaft und soziale Partizipation

Schweigende Kinder sind für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler oft wenig attraktiv und uninteressant, weil sie keine anregenden Impulse geben oder selbst aktiv werden. Sie passen sich oft den anderen Kindern an und sind typische Mitläufer. In der Klasse bleiben sie oft - auch für die Lehrperson, die in erster Linie die auffällig störenden Kinder im Blick haben muss - unauffällig und im Hintergrund. Sofern ein schweigendes Kind – wie auch Leonie – nicht mindestens ein anderes Kind als Partner an seiner Seite hat, wird es sich leicht als Außenseiter und anders als alle anderen Kinder empfinden. Kinder, die auch außerhalb der Schule keine gleichaltrigen Freunde oder etwa Geschwister haben, sind in ihrer sozialen Partizipation noch stärker beeinträchtigt. Selbst bei intelligenten Kindern droht dann eine Abwärtsspirale von sozialer Isolation, mangelnder Lernmotivation bis hin zur Leistungsverweigerung. Als primäres pädagogisches Ziel ist deshalb die soziale Integration eines schweigenden Kindes in die Klassengemeinschaft zwingend anzustreben. Erst auf dieser Basis kann überhaupt ein Sprechbeginn angezielt werden.

(3) Sprachlich-kommunikative Entwicklung

In circa 50 Prozent aller Fälle bilden sprachliche Beeinträchtigungen einen Hintergrund für SM (Kristensen, 2000). Dies können Mehrsprachigkeit oder auch Spracherwerbsstörungen sein. Da die Kinder schweigen, werden diese Probleme für Lehrpersonen nicht direkt

offensichtlich. Allerdings ist bei diesen Kindern über die Sprechblockade hinaus mit weiteren Auswirkungen auf das schulische Lernen zu rechnen. So können etwa Probleme beim Schriftspracherwerb auftreten oder bei komplexeren sprachlichen Aufgabenstellungen im Mathematikunterricht, die sprachlich nicht verarbeitet werden können. Doch auch bei den 50 Prozent der Kinder ohne sprachlich-strukturellen Auffälligkeiten im grammatischen und/oder semantisch-lexikalischen Bereich ist nicht zwingend von einer regulären Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen auszugehen. Den Kindern ohne oder mit wenig Spielkontakten zu Gleichaltrigen, wie es bei mutistischen Kindern oft der Fall ist, mangelt es an Rollenspielkompetenzen sowie an pragmatisch-kommunikativen und narrativen Fähigkeiten. Sie sind unsicher bei der Kontaktaufnahme und Begrüßung, können keinen *small talk* führen, können jemand anderem nichts (von sich) erzählen etc. Sofern die Kinder in der Schule bereits etwas sprechen, wird dies in klassischen Erzählrunden, ansonsten spätestens schriftlich in der Aufsatzerziehung deutlich, wenn übersatzmäßige linguistische Strukturen gefragt sind. Ohnehin haben mutistische Kinder mit sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen eine bessere Prognose, ihr Schweigen zu überwinden (Smith & Sluckin, 2015). Doch auch für ihre weitere sprachlich-kommunikative Entwicklung sind diese Kontakte unverzichtbar.

(4) Mündliche Beteiligung und Leistungsbewertung

Dieses Thema wird für viele Lehrpersonen, doch auch für die Kinder selbst spätestens mit Übergang in die Sekundarstufe ganz zentral. Faktisch haben Schulen einen größeren Spielraum in der Notengebung als es häufig angenommen wird (Kramer, 2007). Dennoch stehen viele Lehrkräfte unter dem Benotungsdruck und sehen oftmals keine anderen Möglichkeiten, als die mündlichen Leistungen schweigender Kinder/Jugendlicher schlecht zu benoten. Von diesen wird es dann als doppelte Benachteiligung empfunden, und gerade leistungswillige und –starke Schülerinnen und Schüler sind dann nicht selten frustriert. Eine Druck-Frust-Ärger-Spirale kann entstehen, die für das weitere schulische Lernen nicht förderlich ist.

Alles in allem wird im Hinblick auf die Auswirkungen von SM auf das schulische Lernen deutlich, dass die Lehrpersonen beziehungsweise ihr reflektierter und verstehender Umgang mit dem Phänomen Mutismus von zentraler Bedeutung für die weitere kommunikative, soziale und Leistungsentwicklung schweigender Kinder sind (Cleave, 2009). Von ihrem pädagogischen Handeln und ihren Haltungen wird es in hohem Maße abhängig sein, ob und inwieweit ein schweigendes Kind die Schule als positiven und sicheren sozialen Lernort erfahren kann (Katz-Bernstein, 2015).

2.5.2 Stottern

Fallbeispiele

Während seiner Grundschulzeit hat es **Christian** (12 Jahre) wenig gestört, dass er stottert. Er war gut in seine Klasse integriert und er hatte eine nette Lehrerin. Sie konnte gut mit seinem Stottern umgehen, so dass auch die anderen Kinder damit keine Probleme hatten. Im Gymnasium ist dann alles anders. Bereits nach kurzer Zeit beginnt das Hänselfn einiger Mitschüler, und es gibt niemanden, dem er sich anvertrauen kann. Christian schämt sich zunehmend und er beteiligt sich immer weniger mündlich am Unterricht. Wenn er vom Lehrer aufgerufen wird, münden seine Antwortversuche allesamt in schwere Sprechblockaden, die manchmal eine Minute dauern und auch mit krampfhaftem Augenschließen verbunden sind. Das wiederum verunsichert den Lehrer immer mehr. Er weiß nicht, wie er damit umgehen soll. Meistens geht er dann kommentarlos zu einem anderen Schüler über. Mit der Zeit ruft er Christian immer weniger bis schließlich gar nicht mehr auf. Wenn der Lehrer dann Christian in der Pause mit seinen Mitschülern wesentlich flüssiger bis sogar stotterfrei sprechen hört, ist er sehr irritiert bis verärgert. Er fragt sich, inwieweit Christian das Stottern bewusst einsetzt, um sich nicht am Unterricht beteiligen zu müssen. Christian spürt diese Verärgerung deutlich an den Reaktionen des Lehrers. Er hat das Gefühl, dass der Lehrer und die Mitschüler ihn für dumm und hinterhältig halten, weil er anders als alle anderen behandelt und nicht mehr gefordert wird. Er zieht sich mehr und mehr von der Klasse und dem Unterricht zurück. Seine Noten werden schlechter. Christian geht nicht mehr gerne zur Schule. Über eine Umschulung in die Gesamtschule wird nachgedacht

(Fallbeispiel in Anlehnung an Lattermann & Neumann, 2005).

Insbesondere in der Schule ist es **Louisa** (9 Jahre) sehr unangenehm, wenn sie stottert. Doch sie ist ein sehr ehrgeiziges und leistungsmotiviertes Kind. Deshalb überwindet sie sich und meldet sich im Unterricht häufig, um etwa ihre Hausaufgaben vorzulesen. Meistens schafft sie es, vorbereitete Lösungen flüssig vorzutragen. Spontan und ohne Vorbereitung meldet sie sich in der Klasse nur sehr selten. Sie sucht für ihre Beiträge immer solche Sprechgelegenheiten, in denen sie selbst wenig Stottern erwartet. Sofern sie für bestimmte Situationen antizipiert, mit großer Wahrscheinlichkeit zu stottern, vermeidet sie diese im Unterricht und auch im Umgang mit ihren Mitschülerinnen. In der Sprachtherapie wurden Louisas Stottersymptome systematisch überprüft. Beim Lesen neuer Texte stottert Louisa 12 % der Worte. Insbesondere bei Wörtern, die mit /b/, /p/, /g/ oder /k/ beginnen, werden Silben und Wörter mehrfach wiederholt. Besonders bei Sprechbeginn zeigt Louisa Anzeichen von Verspannungen der mimischen Gesichtsmuskulatur, die zu Lautdehnungen (etwa eine Sekunde lang) führen. Obwohl die Stottersymptomatik nur bei 12 % der Worte in Erscheinung

tritt, absorbiert diese Unflüssigkeit große Teile von Louisas Aufmerksamkeit. Sie überlegt sich genau, wann und wo sie sprechen möchte oder nicht, sie antizipiert gedanklich ihr Sprechen und vermeidet bestimmte Sprechsituationen. Gleichzeitig ist sie darüber sehr unzufrieden bis wütend, was sich dann in heftigen Wutausbrüchen ihrer Familie gegenüber ausdrückt

(Fallbeispiel in Anlehnung an Bosshardt, 2008).

2.5.2.1 Phänomenologie

Definition und Symptome

Stottern ist ein komplexes Syndrom mit individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Auffälligkeiten (1) im Redefluss, (2) im Kommunikationsverhalten und (3) auf psychosozialer Ebene (Ochsenkühn, Frauer & Thiel, 2015).

Zu (1) Gestörter Redefluss

Stottern ist in seiner **Kernsymptomatik** gekennzeichnet durch unregelmäßig auftretende Unterbrechungen des Sprechablaufs. Laute, Silben, Wörter oder auch Satzteile werden wiederholt, gedehnt oder sie sind ganz blockiert. Es werden zwei Formen von Kernsymptomen differenziert: klonische und tonische Blockaden, die isoliert oder gemischt auftreten können (siehe Tab. 10).

klonische Blockaden kürzere, schnell folgende Kontraktionen der Sprechmuskulatur	(lockere) Wiederholungen von <ul style="list-style-type: none"> • Lauten • Silben • Wörtern (meist einsilbig) • Satzteilen 	<i>Wir haben jetzt M-m-m-m-mathe!</i> <i>Wir haben jetzt Ma-ma-ma-mathe!</i> <i>Wir-wir-wir-wir haben jetzt Mathe!</i> <i>Wir haben-wir haben-wir haben jetzt Mathe!</i>
tonische Blockaden (lang) andauernde Verkrampfung der Sprechmuskulatur, ist oft nur mit Anstrengung zu lösen	Blockierung der Artikulation, Stimmgebung und Atmung, oft mit (stummen) Pressversuchen	<i>Wir haben jetzt ----- Mathe!</i>
	angespannte Dehnungen	<i>Wir haben jetzt Maaaaaaaaaaaaathe!</i>
	angespannte Wiederholungen von Lauten	<i>Wie haben jetzt Mmmmmathe!</i>

Tab. 10: Kernsymptomatik des Stotterns in Anlehnung an Ochsenkühn, Frauer & Thiel (2015) und Thum (2011).

Die Stottersymptomatik ist nicht willkürlich und tritt nicht konstant auf, flüssige und unflüssige Redephasen wechseln sich ab. Quantität und Qualität der Symptome reichen von einem sehr leichten, für andere kaum wahrnehmbaren Stottern bis hin zu langandauernden Blockaden, die den Redefluss deutlich unterbrechen. Manchmal ist eine Verständigung kaum möglich. In der Regel ist die Symptomatik abhängig von äußeren Faktoren (wie etwa kommunikative Anforderungen im Unterricht, Prüfungssituationen, telefonieren, Vertrautheit des Kommunikationspartners etc.) und internen Faktoren, das heißt wie das Stottern vom Betroffenen selbst erlebt wird. Es kann also vorkommen, dass Kinder im Unterricht stark stottern, während sie in der Pause flüssig sprechen.

Die Kernsymptomatik des Stotterns kann von weiteren Auffälligkeiten begleitet sein, welche die Kommunikation noch zusätzlich stark beeinträchtigen kann.

Zu (2) Gestörte Kommunikation

Zur individuellen Kernsymptomatik stellt sich häufig eine sogenannte sprachliche und/oder nichtsprachliche **Begleitsymptomatik** ein (siehe Tab. 11). Begleitsymptome stellen den meistens intuitiv angeeigneten Versuch des Kindes/Jugendlichen dar, den Kontrollverlust beim Sprechen zu umgehen und die Redeunflüssigkeiten zu vermeiden, zu unterdrücken oder zu verhindern. Sie werden deshalb auch als negative Coping-Strategien bezeichnet (Thum, 2011), die die verbale und nonverbale Kommunikation stark beeinträchtigen können.

sprachliche Begleitsymptomatik	Aufschubverhalten: Flickwörter, Flicklaute	<i>hm, ähh, ähhmm, eben, ein bisschen, also,</i>
	Starter: sicher flüssig beherrschte Wörter oder Redewendungen	<i>Also Ich sag mal....</i>
	Verbales Vermeiden: (Blitzschneller) Ersatz von subjektiv einfacher auszusprechenden Wörtern oder Satzteilen; auch Satzabbrüche und Neustrukturierung	<i>Meine O- die Mutter von meinem Vater....</i>
	Auffälliges Sprechverhalten: <ul style="list-style-type: none"> • Rückzugsverhalten: Sprechsituationen werden vermieden, aus Angst zu stottern. • Dauersprecher: aus Angst, den Sprechfluss zu verlieren. 	<i>Keine Ahnung. Weiß ich nicht.</i>
nichtsprachliche Begleitsymptomatik	körperliche Mitbewegungen: mit Körperbewegungen wird versucht, gegen die Stottersymptome anzukämpfen	<i>Augenblinzeln, Zuckungen der Gesichtsmuskulatur, Kopf-/ Körpermitbewegungen, Fingerschnipsen, Zungenschmalzen ...</i>
	nonverbales Kommunikationsverhalten: Veränderungen als Reaktion auf das Stottern	<i>reduzierte Gestik und Mimik, Vermeidung von Blickkontakt, starre Haltung</i>
	vegetative Reaktionen als Folge des Stresserlebens	<i>Erröten, Zittern, Magenschmerzen.....</i>

Tab. 11: Begleitsymptomatik des Stotterns (Auswahl) in Anlehnung an Natke & Alpermann (2010), Ochsenkühn, Frauer & Thiel (2015) und Thum (2011)

Zu (3) Auffälligkeiten auf psychosozialer Ebene

Störungsbewusstsein ist nicht gleichzusetzen mit Leidensdruck. Ein jedes (ältere) Kind wird sich seines Stotterns bewusst sein, doch muss es nicht zwangsläufig auch darunter leiden. Der subjektiv empfundene Leidensdruck kann auch unabhängig vom Schweregrad der Stottersymptomatik ausgeprägt sein. Schüler mit einer leichten Symptomatik können etwa so in Stress geraten, ihre Symptomatik zu verbergen, dass sich daraus eklatante Sprechängste als Sekundärsymptomatik entwickeln können. Verbunden mit negativen Kommunikationserfahrungen kann ein partielles bis generelles Rückzugsverhalten die Folge sein, wodurch die soziale Partizipation des Kindes/Jugendlichen potentiell gefährdet ist.

Häufigkeiten

Am häufigsten beginnen Redeunflüssigkeiten im Verlauf des Spracherwerbs zwischen drei und sechs Jahren, zu Dreivierteln aller Fälle bereits vor dem vierten Lebensjahr. Nur ganz selten ist der Beginn des Stotterns nach dem zwölften Lebensjahr auszumachen. Als Häufigkeit wird im Kindergartenalter 4 % angegeben, wobei die Prävalenzraten stark variieren (Yairi & Seery, 2011). Jungen sind in etwa zwei- bis dreimal so häufig betroffen wie Mädchen. Bis zum Einschulungsalter wird das Stottern noch in etwa 70% aller Fälle vollständig überwunden (Remission), nach der Pubertät ist das kaum noch möglich. Im Jugendlichen- und Erwachsenenalter stottern noch rund 1% der Bevölkerung (Yairi et al., 1996; Natke & Alpermann, 2010).

Entstehungsbedingungen

Wie das Stottern selbst ein variables Erscheinungsbild bietet, so gibt es auch etliche Theorien zu seinen Entstehungsbedingungen und seiner Aufrechterhaltung. Zugrunde gelegt wird ein multikausales, einzelfallbezogenes Bedingungsgefüge beziehungsweise Ursachenbündel. Kurz gefasst wird für die Entstehung der Kernsymptomatik von einer Kombination disponierender Faktoren wie hirnorganischen Komponenten – hierzu zählen auch Spracherwerbsstörungen - und genetischer Ausstattung sowie psychosozialen Bedingungen ausgegangen. In Wechselwirkung mit negativen Reaktionen der Umwelt oder bestimmten interpersonalen Faktoren wie etwa die eigene Anspruchshaltung können dann Begleitsymptome entstehen, die das Stottern manifestieren (von Suchodoletz, 2008).

Häufig wird das Anforderungs- und Kapazitätenmodell (Starkweather, Gottwald & Halfond, 1990) zur Veranschaulichung der individuellen Entstehungsbedingungen herangezogen. Demzufolge spricht ein Kind dann flüssig, wenn die kindlichen Kapazitäten (kognitive, linguistische, sensorisch-motorische und sozial-emotionale Fähigkeiten) in Balance zu den Anforderungen sind. Sprachlich-kommunikative Anforderungen definieren sich durch die Erwartungshaltung des Umfeldes (insbesondere der Eltern), aber auch durch die Anspruchshaltung des Kindes an sich selbst (*Ich muss das alles können!*) und die jeweiligen Bedingungen der Kommunikationssituation (Bewertungen, Druck, Atmosphäre etc.). In diesem Modell wird ein Kind bei einer Dysbalance unflüssig: Entweder verfügt das Kind nur über wenige Kapazitäten oder aber die Anforderungen (von außen) sind zu hoch.

Entwicklungsverlauf

Zwischen zwei und vier Jahren können im Rahmen des kindlichen Spracherwerbs häufig Phasen mit Redeunflüssigkeiten, meistens spannungsfreie Wiederholungen von Wörtern oder Satzteilen, auftreten. Diese dauern in der Regel nicht länger als circa sechs Monate und werden mit der Unreife des Sprachsystems erklärt. Es handelt sich hierbei noch nicht um ein

Stottern im engeren Sinne, sondern um **altersgemäße Sprechunflüssigkeiten**. Gesellen sich zu dieser lockeren Symptomatik dann im Verlauf angespannte Dehnungen, auffällige Pausen im Sprechfluss und werden die linguistischen Einheiten der Wiederholungen kürzer (Silben- und Lautwiederholungen) und häufiger, kann von einem **beginnenden Stottern** ausgegangen werden. **Manifestes oder chronisches Stottern** definiert sich dann schließlich über eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Kern- und Begleitsymptomatik. Wichtig ist auch eine Bewusstheit über das Stottern und Stottereignisse. Insgesamt besteht bei manifestem Stottern eine deutlich schlechtere Prognose zur Überwindung.

Ein häufig zu beobachtender Entwicklungsverlauf des Stotterns wird über das Vier-Phasen-Modell von Bloodstein (1995, in Thum, 2011) skizziert (siehe Tab. 12).

	ungefähres Alter	Symptomatik	Bewusstheit + Leidensdruck
Phase 1	ca. 3 bis 7 Jahre	Variabilität der Stotterrate, insbesondere Silbenwiederholungen	Symptombewusstsein ist vorhanden, Leidensdruck nicht zwingend
Phase 2	ca. 6 bis 8 Jahre	manifestes Stottern, Ausprägung ist situationsabhängig	Erleben als Stotterer
Phase 3	ca. 8 bis 10 Jahre	Entwicklung von negativen Copingstrategien (Begleitsymptomatik, siehe oben und Tab. 11)	Erleben als Stotterer, eigene Symptomatik wird beobachtet und antizipiert
Phase 4	ab ca. 10 Jahre	alle Kern- und Begleitsymptome, Vermeiderverhalten und Sprechängste	Identität als Stotterer

Tab. 12: Häufig zu beobachtender Entwicklungsverlauf des Stotterns in Anlehnung an das Vier-Phasen-Modell von Bloodstein (1995, in Thum, 2011)

Wenn auch die Altersangaben des Vier-Phasen-Modells nach Bloodstein (siehe Tab. 12) nur grobe und keineswegs für alle Kinder gleichermaßen geltende Orientierungen geben, so kann bei Grundschulkindern in der Regel von einer manifesten Stottersymptomatik mit unterschiedlicher Ausprägungsform ausgegangen werden. Die Chancen einer spontanen Überwindung reduzieren sich mit zunehmendem Alter. Die Kinder nehmen ihre Symptomatik meistens auch selbst wahr. Inwieweit sie auch darunter leiden, wird zum großen Maße von den Reaktionen des Umfeldes, maßgeblich in der Schule, abhängig sein. Im ungünstigsten

Fall ziehen frustrierende Kommunikationserfahrungen Folgeprobleme nach sich: geringes Selbstwertgefühl, eingeschränktes Kontaktverhalten, mangelnde soziale Partizipation. Stottern wird zum Mittelpunkt des Lebens (Schindler, 1997).

Stottern und Spracherwerbstörungen

Bei einer relativ großen Gruppe geht das Stottern mit Spracherwerbstörungen einher. Ob und wie genau sich diese beiden Phänomene ursächlich und gegenseitig bedingen, bleibt in der Fachwelt bislang ungeklärt. Artikulation bzw. Phonologie, Redefluss und Sprache scheinen in irgendeiner Form zusammenzuhängen. Alles deutet darauf hin, dass komplexere linguistische Sprachformen – etwa längere Sätze und/oder schwierige Inhalte - auch von mehr Stottern begleitet werden (Ryan, 2001, in Ochsenkühn, Frauer & Thiel, 2015). Die Spracherwerbstörungen können alle linguistischen Ebenen betreffen.

2.5.2.2 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Für stotternde Kinder und Jugendliche ist der Schulalltag besonders herausfordernd und angstbesetzt. Als Erwachsene beschreiben etliche von ihnen aus der Retrospektive ihre Schulzeit als sehr belastend (Benecken & Spindler, 2002). Unter ungünstigen Bedingungen sind und waren für viele „Schule, Angst und Stottern ... ein und dasselbe“ (Schindler, 1997, S. 30). Noch viel stärker als in der Vorschulzeit werden Kinder hier als „Stotternde“ stigmatisiert (Benecken, 1996). Das kann eine verzerrte Selbstwahrnehmung bei den Betroffenen nach sich ziehen und in einen Teufelskreis münden: Mit zunehmender Anstrengung kämpfen die Kinder gegen das Stottern an. Der erlebte Kontrollverlust hinsichtlich des eigenen Sprechens führt womöglich zu immer auffälligerem Ankämpfverhalten (Begleitsymptomatik!). Dieses wiederum kann von anderen als Verlust der Kontrolle eines normangepassten Verhaltens verstanden werden. Man sieht sich im Vorurteil bestätigt, dass stotternde Menschen psychisch labil sind oder Probleme haben und sie geraten automatisch in eine Außenseiterposition (Sandrieser & Schneider, 2015).

Die größten Probleme im Kontext von Schule lassen sich für drei Bereiche festhalten:

(1) Mündlichkeit im Unterricht

Schulisches Lernen und Unterricht findet maßgeblich über gesprochene Sprache statt. Es gibt unzählige Situationen, in denen Sprechen erwartet und gefordert wird. Besonders stressauslösend sind für stotternde Schülerinnen und Schüler Formate, in denen reihum Vokabeln abgefragt, Ergebnisse vorgelesen werden müssen o. ä. Je näher sie selbst an der Reihe sind, umso mehr Druck und Angst wird aufgebaut, beim Sprechen dann stottern zu müssen. Überhaupt stellt die Antizipation eines Stottereignisses den größten Stress dar. Der sicherste Weg ist dann die Vermeidung von Sprechsituationen und der Rückzug. Das ist besonders deprimierend für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, die die Antworten

zwar kennen, doch die sich aus Angst vor dem Stottern nicht melden und am Unterricht beteiligen. Bei direkter Ansprache geben sie dann vor, die Antwort nicht zu wissen. Unterricht wird dann als stressig und gleichzeitig auch langweilig erlebt. Beteiligen sich die Schülerinnen und Schüler stotternd am Unterrichtsgeschehen, wird einer/m redeunflüssigen Sprecherin und Sprecher womöglich falsch unterstellt, dass sie/er nicht sicher in der Antwort ist, Wissensdefizite hat oder die Gedanken nicht präzise formulieren kann (Sandrieser & Schneider, 2015). Andere Schülerinnen und Schüler mit einer vielleicht leichteren Stottersymptomatik verwenden viel Energie darauf, das Stottern derart zu kaschieren, dass niemand etwas bemerkt (Thum, 2011). Darunter kann dann eindeutig der Inhalt einer Aussage/Antwort leiden. Alle dieser Verhaltensvarianten haben Auswirkungen auf die Bewertung und Benotung der (mündlichen) Leistungen, denn häufig können stotternde Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht das zeigen, was sie wirklich können.

(2) Umgang der Lehrkräfte mit dem Stottern

Dass Lehrkräfte an allgemeinen Schulen keine Experten für Stottern sein können, liegt auf der Hand. Dennoch sind sie alltäglich und quasi in jeder Unterrichts- und Schulsituation gefordert, angemessen mit der Stottersymptomatik ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen. Auch muss die gesamte Klasse positiv darauf eingestellt werden. Gleichzeitig ist es die Aufgabe der Lehrkraft, definierte Lerninhalte im begrenzten Zeitrahmen zu vermitteln und dabei möglichst noch individuelle Bedarfe der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Angesichts dieser komplexen Aufgaben ist die Herausforderung für Lehrkräfte offensichtlich. Darüber hinaus ist eine schwere Stottersymptomatik für das Gegenüber nicht immer einfach auszuhalten und womöglich mit unangenehmen Gefühlen verbunden. Hinter dem Unwohlsein können sich ambivalente Haltungen verbergen (Schindler, 1997, S. 35):

- Ungeduld, die mit der eigenen pädagogischen Haltung nicht vereinbar ist
- helfen wollen, doch sich wegen Unkenntnis und aus Angst, etwas falsch zu machen, ohnmächtig fühlen
- Ärger oder Wut, wenn stotternde Schülerinnen und Schüler etwas in die Klasse rufen, doch bei Ansprache verstummen
- Nachsicht üben und Mitleid haben, wenn sich Stotternde schwertun und gleichzeitig Wut über eine Situation haben, die man nicht beeinflussen kann
- Verunsicherung wegen der Schwankungen im Redefluss und Zweifel, inwieweit der Stotternde nicht nur etwas vortäuscht

Alles in allem kann daraus eine Überforderung und mitunter mangelnde Rollenklarheit resultieren. Es bleibt unklar, welche Aufgaben tatsächlich von Lehrkräften übernommen werden sollen: Sind sie für das flüssige Sprechen verantwortlich? Sollen sie etwa therapeutisch agieren? Welche Erwartungen werden an sie gestellt, auch von Eltern (Subellok, Katz-Bernstein & Vinbruck, 2008)?

Es liegt wiederum auf der Hand, dass verunsicherte und überforderte Lehrkräfte – auch wenn sie durchaus gewillt sind – nur schwer eine entspannte und förderliche Lernatmosphäre für stotternde Schülerinnen und Schüler herzustellen vermögen. Die zahlreichen Erfahrungsberichte betroffener Stotterer zeugen davon (etwa Schindler, 1997; Benecken & Spindler, 2002). Gleichwohl haben Lehrkräfte eine hohe Verantwortung für das Gelingen der schulischen und weiteren Entwicklung ihrer (stotternden) Schülerinnen und Schüler. Ohne direkt Experten für Stottern sein oder werden zu müssen haben sie etliche Gestaltungsmöglichkeiten, damit stotternde Schülerinnen und Schüler die Schule als positiven Lernraum erfahren können, in denen ihre Fähigkeiten unabhängig vom Stottern anerkannt werden (Lattermann & Neumann, 2005).

(3) Integration in die Klassengemeinschaft

Es ist hinreichend bekannt, dass viele Kinder ihre gleichaltrigen Peers ablehnen, die anders – auffällig – fremd sind. Mobbing seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler ist gerade im Hinblick auf das Stottern kein seltenes Phänomen (Benecken & Spindler, 2002; Subellok & Vinbruck, 2008). Der oben beschriebene Teufelskreis wird aktiviert: Die Ablehnung des Kindes wegen seines Stotterns lässt es mehr gegen das Stottern ankämpfen und die Begleitsymptomatik verstärkt sich. Die Vorurteile der Anderen werden bestätigt, dass psychische Probleme vorliegen müssen. Das daraus resultierende negative Selbstbild bewirkt Verhaltensänderungen in Richtung sozialen Rückzugs und möglicherweise mangelnder schulischer Leistungsbereitschaft sowie schlechterer Noten usw. (Sandrieser & Schneider, 2015). Die gesamte Bildungsbiographie und soziale Partizipation Betroffener ist gefährdet.

2.5.3 Poltern

Fallbeispiel: Mathilda

Mathilda (8 Jahre) ist ein fröhliches und temperamentvolles Mädchen. Sie steht gerne im Mittelpunkt und redet dann viel. Allerdings spricht sie sehr überhastet, oft undeutlich und auch schwer verständlich. Insbesondere werden Endungen von Wörtern ausgelassen und Laute unklar artikuliert. Schon als Vorschulkind war sie wegen einer Aussprachestörung und einer leichten grammatischen Entwicklungsstörung in sprachtherapeutischer Behandlung. In der Schule kommt sie nun eigentlich recht gut zurecht. Allerdings bemängelt die Lehrerin immer wieder Mathildas „Nuscheln“. Auch ist ihr aufgefallen, dass es Mathilda schwerfällt, Geschichten in logischer Reihenfolge und für Zuhörer verständlich zu erzählen. Sie wird dabei hektisch, motorisch unruhig, springt zwischen Personen und Episoden hin und her, bricht Sätze ab und führt andere zu Ende: „Und dann wollte ich wollte ich ich wollte den Luftlon

aufblas aber der hastso gestunkn.“ Mathilda poltert. Dass sie von den anderen oft nur schwer verstanden wird, ist ihr kaum bewusst. Allerdings ist es ihr in der letzten Zeit einige Male aufgefallen, dass die Kinder ungeduldig wurden und auch schon Bemerkungen über ihre Sprechweise machten, wenn sie in der Klasse etwas erzählen wollte. Am Unterricht beteiligt sich Mathilda deswegen jetzt nicht mehr so unbefangen wie zu Beginn ihrer Schulzeit (Fallbeispiel in Anlehnung an Wiecha, 2012b).

2.5.3.1 Phänomenologie

Definition und Symptome

Bei Poltern handelt es sich um ein relativ unbekanntes Störungsbild mit individueller Symptomatologie, das noch wenig erforscht wurde (Sick, 2014). Deutlichste Merkmale sind eine überhastete Sprechgeschwindigkeit mit Störungen der Sprechflüssigkeit. Die Sprechweise ist unregelmäßig und unrhythmisch. Schnelle, ruckartige Sprechläufe wechseln mit Sprechpausen, die nicht den regulären Satzstrukturen entsprechen. Nicht selten treten fehlerhafte Satzmuster und/oder Satzabbrüche auf. Silben, Wörter oder Satzteile werden verschluckt oder miteinander verschmolzen. Je nach Schweregrad kann die Sprechverständlichkeit stark beeinträchtigt sein. In der Regel wird die Poltersymptomatik von den Kindern selbst gar nicht wahrgenommen und als Beeinträchtigung erlebt. Demzufolge leiden sie auch nicht darunter. Obligatorische (Kernsymptomatik) und fakultative Symptome sind der Tabelle 11 (in Anlehnung an Wiecha, 2012b) zu entnehmen. Anders als beim Stottern sind kaum Schwankungen und Varianten in der Symptomatik zu beobachten, die auch weitestgehend unabhängig von äußeren Einflüssen – etwa Stressoren – in Erscheinung tritt (Ochsenkühn, Frauer & Thiel, 2010). Allerdings kann im Einzelfall Poltern auch in Kombination mit Stottern auftreten.

obligatorische Symptome (Kernsymptomatik)	erhöhtes Sprechtempo	Kind spricht, als ob es aufgeregt wäre. Sprechtempo wird auch bei schwierigen Erzählungen nicht verringert.
	unregelmäßiges Sprechtempo	Die Sprechgeschwindigkeit erhöht sich sukzessive, sinnhafte Pausen werden ausgelassen. An unerwarteten Stellen werden Pausen gemacht. Das Sprechen wirkt unorganisiert.
	artikulatorische Auffälligkeiten: Weglassen oder Vertauschen von Silben oder Lauten, Zusammenziehen von Lauten.	<i>Luftelon</i> = Luftballon <i>Schweg</i> = Zwerg <i>Effelant</i> = Elefant <i>Schlange</i> = Schange
	unflüssiges Sprechen: Wiederholungen von Silben, Wörtern, Satzteilen	<i>Ich habe, ich hab auch eine ne Kette.</i>
fakultative Symptome	kein Bewusstsein über die Sprechauffälligkeiten.	Kind zeigt keine sprachlichen Verbesserungsversuche.
	Schwierigkeiten, auf den Punkt des Themas zu kommen.	Bei lang ausholenden Erzählungen schweift das Kind häufig ab oder berichtet von Nebensächlichem.
	Denken wirkt ungeordnet wie das Sprechen.	Unstrukturiertes Erzählen und Vermengung von Inhalten, die nichts miteinander zu tun haben; etliche Gedankensprünge
	kommunikativ-pragmatische Auffälligkeiten	Kind fällt dem Gesprächspartner häufig ins Wort, Sprecherwechsel ist gestört. Dezentrierungsfähigkeit fehlt für die Entscheidung, welche Informationen zum Verstehen der Nachricht benötigt werden.

Tab. 13: Obligatorische und fakultative Symptome des Polterns in Anlehnung an Wiecha (2012b)

Ätiologie und Häufigkeiten

Poltern ist eine familiär gehäuft auftretende Sprachgestaltungsschwäche, die in Zusammenhang mit einer Störung der Gedankenprogrammierung zu verstehen ist. In der Redeunflüssigkeit kommt die Schwierigkeit zum Ausdruck, zeitlich aufeinanderfolgende Reize, die an der Sprachproduktion beteiligt sind, angemessen und aufeinander abgestimmt zu verarbeiten (Ochsenkühn, Frauer & Thiel, 2015).

Über die Häufigkeiten des Polterns gibt es keine zuverlässigen Angaben. Derzeit geht man von ca. 1% betroffener Kinder aus, wobei Jungen in etwa viermal häufiger als Mädchen betroffen sind (von Suchodoletz, 2008).

Begleiterscheinungen

Häufig können auditive Verarbeitungsstörungen, Spracherwerbsstörungen und Lese-Rechtschreibstörungen begleitend zum Poltern in Erscheinung treten. In der Schriftsprache können vergleichbare Symptome wie in der Lautsprache auftreten (Gedankensprünge, Abbrüche etc.). Auch sind Konzentrations- und Lernschwächen zu beobachten, denen keine intellektuelle Beeinträchtigung zugrunde liegt. Weiterhin kann eine Poltersymptomatik mit Impulsivität und motorischen Koordinationsstörungen verbunden sein (Sick, 2014; von Suchodoletz, 2008).

Verlauf

Poltern beginnt im Vorschulalter und tritt häufig mit Spracherwerbsstörungen in Erscheinung. Manchmal kann sich die Symptomatik im Jugendalter noch verstärken, allerdings sind keine Sekundärsymptome wie beim Stottern zu beobachten. Meistens poltern die Betroffenen auch noch in Erwachsenenalter; von einer vollständigen Heilung kann nicht ausgegangen werden (Sick, 2014).

2.5.3.2 Auswirkungen auf das schulische Lernen

Poltern wurde und wird häufig als Persönlichkeitsstörung abgetan, die nicht zu behandeln ist. In den wenigsten Fällen wird hinter der überhasteten und verwaschenen Sprechweise eine Sprachgestaltungsschwäche vermutet, auf die (sprach-)therapeutisch eingewirkt werden kann (Sick, 2014). Poltern ist beeinflussbar, doch verlangt dies vom Betroffenen eine hohe Konzentration und Durchhaltevermögen (Spruit, 2015). Sofern dem Sprechen bewusst Aufmerksamkeit geschenkt wird, kann sich die Symptomatik und Sprechgeschwindigkeit reduzieren. Diese Sprachbewusstheit ist jedoch nicht immer zu erwirken und einzuhalten. In der Folge wird sich die Symptomatik wieder verschlechtern.

Im schulischen Kontext wird sich das Poltern insbesondere in freien Erzählsituationen zeigen. Einmal kann die Sprechverständlichkeit für Lehrpersonen und die gesamte Klasse deutlich reduziert sein. Häufiges Nachfragen kann die Folge sein. Das schafft Unmut und Ungeduld (*Mensch, rede doch mal langsamer!*). Außerdem können längere Wortbeiträge von polternden Kindern enorm unstrukturiert und ausschweifend sein. Das Kind wird sich seiner Probleme nicht bewusst sein und sich auch nicht beirren lassen, trotz negativer Reaktionen dennoch weiterhin viel zu erzählen. Hier sind helfende Strukturierungen seitens der Lehrkraft erforderlich.

In Kombination mit einer Spracherwerbsstörung sind weitere Auswirkungen auf das schulische Lernen zu erwarten (siehe Kapitel 2.2). Insbesondere werden auch der Schriftspracherwerb und später die Aufsatzerziehung betroffen sein.

2.6 Weitere Beeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens und der Stimme

Katja Subellok

Neben den bereits vorgestellten sprachlichen Beeinträchtigungen bei Kindern gibt es noch einige weitere Störungsphänomene. Manche davon treten seltener in Erscheinung, andere – wie etwa die kindlichen Stimmstörungen – durchaus auch häufiger. Für deren Behandlung gilt gemeinsam, dass IMMER die Expertise der Logopädie/Sprachtherapie und in der Regel auch der Medizin gefragt sind. Über eine unterrichtliche Förderung alleine werden betroffene Kinder nicht im Hinblick auf ihre sprachliche Beeinträchtigung und manche auch nicht im Hinblick auf ihre Lernentwicklung profitieren. Dennoch müssen Lehrerinnen und Lehrer für diese sprachlichen Problembereiche sensibilisiert sein, weil selbige durchaus Auswirkungen auf das schulische Lernen der Kinder haben (können) und Lehrkräfte die Symptome erkennen müssen, um weiterführende Maßnahmen in die Wege leiten zu können. In dieser Handreichung werden die wichtigsten weiteren Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen hinsichtlich ihrer Symptomatik skizziert. Für die Förderung der Kinder muss auf die weiterführende logopädische Expertise und Fachliteratur verwiesen werden.

Die folgende Darstellung orientiert sich am deskriptiven Klassifikationsmodell sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen. Demnach wird differenziert zwischen den Bereichen der Sprache, des Sprechens, der Redefähigkeit (siehe Ausführungen des Kapitel 2.5), der Stimme sowie des Schluckens (wird hier nicht weiter ausgeführt) (Romonath, 2012).

2.6.1 Sprachstörungen

Der Begriff Sprachstörungen wird oft übergeordnet für sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen aller Art verwendet. Im engeren Sinne sind mit Sprachstörungen allerdings nur die sehr komplexen Beeinträchtigungen der Sprachverarbeitung gemeint. Sie betreffen (1) die Sprachwahrnehmung, also wie kommunikative Botschaften verstanden werden, (2) die Sprachproduktion, also wie Gedanken in Sprache transformiert und sprechmotorisch umgesetzt werden und (3) Gedächtnisleistungen, wie (sprachliches) Wissen kognitiv repräsentiert ist. Unterschieden wird zwischen den *Spracherwerbsstörungen* (siehe Kapitel 2.2) und den erworbenen zentralen oder neuronal bedingten Sprachstörungen. Letztere werden als *Aphasie* bezeichnet. Sie werden bei älteren Menschen etwa durch Schlaganfall, Tumorerkrankungen oder dementielle Abbauprozesse verursacht, bei Kindern sind es am häufigsten Schädel-Hirntraumen, seltener entzündliche Hirnerkrankungen, Epilepsien (Landau-Kleffner-Syndrom) oder Tumore (Spencer, 2006, in Hofmann, 2013). Aphasien treten also immer

nach einem klar definierbaren schädigenden Ereignis in Erscheinung (Friede & Kubandt, 2011). Es wird immer vorausgesetzt, dass Sprache bereits entweder komplett (bei Erwachsenen) oder doch bis zu einem gewissen Grad unauffällig (bei Kindern) erworben wurde.

Die Symptomatik der eher seltenen *kindlichen Aphasien* unterscheidet sich kaum von einer Aphasie bei Erwachsenen. Alle linguistischen Bereiche (Phonologie, Semantik-Lexikon, Grammatik, Pragmatik) und sprachlichen Modalitäten (Verstehen, Produktion, Lesen und Schreiben) können betroffen sein (Huber, Poeck & Springer, 2013). Auch stehen nonverbale Kommunikationsformen wie Gestik und Mimik manchmal nur noch eingeschränkt zur Verfügung. Oft ist auch eine deutliche Sprech- und Sprachanstrengung zu beobachten. Je nach Schädigungsursache, -ausmaß und -zeitpunkt im Verlauf des Spracherwerbs variieren Schweregrad und Prognose einer Aphasie enorm. Zu den sprachlichen Schwierigkeiten können dann gravierende Nebenwirkungen hinzukommen, die sich im Schulalltag etwa über Konzentrationsschwierigkeiten, leichte Ablenkbarkeit, verlangsamtes Arbeitsverhalten, kognitive Beeinträchtigungen, Speicherprobleme für neue Inhalte, aggressives oder depressives Verhalten zeigen können (Hofmann, 2013).

Nur sehr selten kann über eine gezielte Behandlung das frühere Entwicklungsniveau wieder erreicht werden (Möhrle & Spencer, 2007). Ohnehin stehen Kinder im Entwicklungsalter vor der doppelten Aufgabe, zum einen die verlorenen Fähigkeiten wiederzuerlangen und zum anderen die noch anstehenden Entwicklungsaufgaben zu meistern. Sie benötigen immer eine längerfristige multidisziplinäre professionelle Unterstützung, welche allein durch die Schule nicht zu leisten ist.

2.6.2 Sprechstörungen

Bei Sprechstörungen ist der komplexe Sprechvorgang in seiner Planung, Steuerung und Ausführung betroffen. Das hat maßgeblichen Einfluss auf die Aussprache resp. die Artikulation. Den Hintergrund bilden Funktionsbeeinträchtigungen der Atem-, Kehlkopf- oder Rachen-, Gaumen-, Zungen- und Lippenmuskulatur. Unterschieden wird, je nach Verortung der Ursache, zwischen (1) *peripheren* Sprechstörungen (Ursachen funktionaler, organischer, entwicklungsbedingter oder psychogener Art sind in der Körperperipherie auszumachen) und (2) *zentralen* Sprechstörungen (Ursachen sind neurogen oder zentral-organisch bedingt).

Zu den *peripheren* Sprechstörungen gehören u. a. die phonetischen Störungen bei Kindern (siehe Kapitel 2.2.1). Diese zählen zu den häufigsten Erscheinungsformen des beeinträchtigten Spracherwerbs.

Bei den *zentralen* Sprechstörungen werden zwei Hauptbereiche differenziert, deren Abgrenzung allerdings nicht immer eindeutig ist: (1) Sprechapraxien und (2) Dysarthrien.

(1) Kindliche Sprechapraxie oder Verbale Entwicklungsdyspraxie

„Die Sprechapraxie (bei Erwachsenen, Anmerkung KS) ist eine neurologisch bedingte, erworbene Störung der *Planung bzw. Programmierung von Sprechbewegungen* Sie wird auf beeinträchtigte sprechmotorische Routinen (»Programme«) zurückgeführt“ (Staiger & Aichert, 2014, S. 281). Ursachen sind wie bei der Aphasie etwa Hirninfarkte, Hirntumoren oder Schädel-Hirn-Traumata.

Kindliche, also nicht erworbene Sprechapraxien sind sehr selten (ca. 0,05 %), wobei keine zuverlässige Prävalenzrate vorliegt (Schulte-Mäter, 2014). Ihre Ursachen sind unklar. Sie werden auch als Verbale Entwicklungsdyspraxie (VED) bezeichnet. Mit diesem synonymen Begriff wird auf ein prozedurales Geschehen während des kindlichen Erstspracherwerbs hingewiesen, weil auch die Reifungsprozesse von Sprechbewegungsmustern beeinträchtigt sind. Darüber können nicht nur der Lauterwerb betroffen sein, sondern auch der Erwerb des gesamten expressiven Sprachsystems (grammatische und semantisch-lexikalische Fähigkeiten). Rezeptive Sprachkompetenzen sind hingegen nicht betroffen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund liegt es auf der Hand, dass sich die Symptome einer erworbenen Apraxie und VED unterscheiden (Übersicht siehe Lauer & Birner-Janusch, 2010). Bei einer VED gibt es bereits frühe Merkmale wie ein extrem später Sprechbeginn und der verstärkte Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik, Stoßlaute), um sich verständlich zu machen. Die Lautsprache ist später dann nahezu unverständlich, wobei die Fehlerproduktion mit zunehmender Äußerungslänge steigt. Etliche Kinder zeigen artikulatorische Suchbewegungen. Ganz charakteristisch für eine VED ist, dass die Lautbildungsfehler variabel, also inkonstant sind; bereits erlernte Laute (oder Wörter) können auch wieder verloren gehen. Darüber kann eine VED u. a. von einer phonologischen Störung (siehe Kapitel 2.2.1.1) unterschieden werden. Typisch für eine VED sind außerdem – meist einmalig artikulierte – Inseln korrekter Wörter oder Phrasen (Schulte-Mäter, 2014).

Die Prognose für eine VED variiert enorm je nach Ausprägungsgrad, weiteren (kognitiven) Beeinträchtigungen des Kindes und frühzeitigem Beginn einer gezielten logopädischen Therapie. Im positiven Fall wird eine nahezu unauffällige Artikulation erlangt, wobei oftmals temporäre Sprechunflüssigkeiten bleiben. Im ungünstigsten Fall bleibt das Sprechen fehlerhaft und verlangsamt. Probleme im Lese- und Rechtschreiberwerb sind nicht selten (Gillon & Moriarty, 2007, in Schulte-Mäter, 2014).

(2) Dysarthrie

Während bei einer Apraxie die *Planung* und *Programmierung* von Sprechbewegungen gestört ist (Ziegler & Vogel, 2010), ist es bei einer Dysarthrie deren *Ausführung*. Neben der Artikulation sind in mehr oder weniger starkem Ausmaß auch die anderen Funktionen des

Sprechens, also Sprechatmung, Stimme und Prosodie (Betonung, Rhythmus und Sprechmelodie) betroffen (Schöldere & Staiger, 2014). Deswegen wird synonym auch die Bezeichnung Dysarthrophonie verwendet. Als Ursache bei Erwachsenen kommen alle Formen der Hirnschädigungen und –erkrankungen in Frage, bei Kindern sind Dysarthrien meistens die Folge einer frühkindlichen Hirnschädigung bei infantiler Cerebralparese (ICP) (ebd.). Diese Kinder weisen oftmals einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten körperlich-motorische oder geistige Entwicklung auf.

Die Symptomatik einer Dysarthrie kann je nach Schädigungsort variantenreich sein. Unterschieden wird zwischen einer spastischen, schlaffen, hypo- und hyperkinetischen sowie einer ataktischen Dysarthrie (zur Symptomübersicht siehe Schöldere & Staiger, 2014, S. 277) mit jeweils anderen Symptomausprägungen. Stark vereinfacht lässt sich eine Dysarthrie über ihre Hauptmerkmale kennzeichnen: artikulatorische Schwächen mit Auswirkungen auf die Verständlichkeit der Sprache, prosodische Auffälligkeiten (oft verlangsamte Sprechweise), Atemunregelmäßigkeiten und Stimmveränderungen.

Eine Dysarthrie kann bei Kindern so stark ausgeprägt sein, dass Lautsprache nahezu nicht produziert wird oder verständlich ist. Hier wird dann kompensatorisch mit alternativen Kommunikationsmitteln wie etwa Bildtafeln oder auch mit mehr oder weniger komplexen elektronischen Hilfsmitteln gearbeitet.

2.6.3 Stimmstörungen

(1) Dysphonie

Stimmstörungen werden als Dysphonien bezeichnet. Sie können von der Kindheit an bis ins hohe Alter vorkommen. Allgemein wird darunter eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit der Stimme bei der Stimmgebung verstanden (Beushausen, 2014). Als Leitsymptom wird die Heiserkeit benannt. Die Stimme kann aber auch rau, belegt, gepresst, mit Anstrengung hervorgebracht, flüsternd oder manchmal aussetzend sein. Allerdings variiert gerade im Kindesalter selbst die Einschätzung von Fachleuten enorm, was bereits als Störung oder lediglich als Folge einer Stimmverausgabung zu beurteilen ist (Wiecha, 2012a). Deshalb werden Prävalenzen stark streuend zwischen 6 und 25 Prozent angegeben (Fuchs et al., 2008, in Wiecha, 2012a).

Unterschieden werden *organische* (hormonelle Einflüsse, Verletzungen und Entzündungen des Kehlkopfes, Tumore, Stimmlippenzysten und –knötchen) und *funktionelle* Stimmstörungen ohne organischen Befund. Letztere treten in zwei verschiedenen Varianten auf: Bei *hyperfunktionellen* Störungen kommt es zu einer übermäßig starken Beanspruchung des Stimmapparates. Folge ist eine heisere und gepresste Stimme. *Hypofunktionelle* Störungen

mit verminderter Muskelspannung erzeugen hingegen eine schlaffe, leisere und resonanzarme Stimme. Mischformen sind möglich.

Typische Symptome bei kindlichen Stimmstörungen sind Heiserkeit, eine gepresste Stimmgebung und Sprechanstrengung. Hintergründe sind meistens eine hyperfunktionelle Dysphonie und Stimmlippenknötchen (Beushausen, 2014). Für die Entstehung und Aufrechterhaltung einer Stimmstörung können (1) konstitutionelle Faktoren (kleiner Kehlkopf, geringe Muskelspannung, auditive Wahrnehmungsbeeinträchtigung), (2) habitualisierte (angewöhnliche) Verhaltensweisen mit übermäßiger Stimmbeanspruchung (andauerndes Schreien und Rufen beim Spielen, häufiges Räuspern) oder (3) soziale Faktoren (hoher Lärmpegel der Umgebung, Lern- und Leistungsdruck) verantwortlich sein (Wiecha, 2012a). Es kann vorkommen, dass betroffene Kinder in ihrer Kommunikationsfähigkeit und im sozialen Kontakt beeinträchtigt sind, zumal gestörte Stimmen beim Gegenüber oft Abwehr provozieren (Beushausen & Haug, 2011). Allerdings *müssen* Stimmstörungen bei Kindern keine dauerhaften Beeinträchtigungen bewirken, zumal sie erfolgreich behandelt werden können (Wiecha, 2012a).

(2) Rhinophonie und Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildungen (LKGFS)

Bei der Artikulation (und beim Schlucken) hebt und senkt sich das Gaumensegel physiologisch, um den Nasen-Rachen-Raum zu verbinden oder zu verschließen. Wenn seine Funktion beeinträchtigt ist und/oder strukturell-organische Ursachen vorliegen, verändert sich u. a. die stimmliche Resonanz beim Sprechen in typischer Weise. Dies wird als Rhinophonie, besser bekannt als Näseln, bezeichnet. Unterschieden wird zwischen (1) *Hyponasalität* (geschlossenes Näseln, wie oft bei Erkältungen) und (2) *Hypernasalität* (offenes Näseln). Mischformen sind möglich. Bei der *Hyponasalität* bleibt der Nasen-Rachenraum aufgrund organischer Gegebenheiten verschlossen und der Nasalraum kann nicht als stimmlicher Resonanzraum genutzt werden. Auffällig bei der Artikulation sind dann besonders die nasalen Sprachlaute. Bei der *Hypernasalität* verhält es sich genau umgekehrt: Wegen einer strukturell oder funktionell bedingten velopharyngealen, also das Gaumensegel und den Nasenrachenraum betreffende Dysfunktion gelingt kein oder nur ein eingeschränkter Verschluss des Nasen-Rachenraumes. Folge sind eine stark nasale Klangfärbung insbesondere der stimmhaften Sprachlaute (Neumann, 2011+2014).

Hypernasalität ist ein charakteristisches Symptom bei *LKGFS*, einer angeborenen Fehlbildung, bei der sich Teile des Mund-, Kiefer- und Gaumenbereiches nicht vollständig entwickeln. Die Nasalität bleibt selbst nach operativer Behandlung noch bei einem Großteil der Kinder bestehen (Hirschberg & Gross, 2006, in Neumann, 2014). Gepaart mit einer deutlich reduzierten mimisch-artikulatorischen Mitbewegung kann die Sprachverständlichkeit oft sehr beeinträchtigt sein.

Darüber hinaus bilden viele Kinder mit LKGSF eine Spracherwerbsstörung (siehe Kapitel 2.2) und eine hyperfunktionelle Stimmstörung aus (Neumann, 2011). Dies alles macht eine gezielte und komplexe medizinische und logopädische/sprachtherapeutische Behandlung erforderlich.

3 Diagnostik

3.1 Ziele und Anlässe für sprachdiagnostisches Handeln

Sabine Schillack

3.1.1 Ziele sprachdiagnostischen Handelns

Grundlage therapeutischer Maßnahmen einer spezifischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache ist eine umfassende und spezifische Diagnostik. Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht kann nur auf Grundlage einer individuellen sprachlichen Diagnostik stattfinden (Reber & Schönauer-Schneider, 2014a).

Im schulischen Kontext lassen sich folgende Ziele sprachdiagnostischen Handelns festhalten:

- Sprachdiagnostik dient zunächst der grundsätzlichen **Feststellung** von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Sie ist Ausgangspunkt zur Einleitung gezielter Interventionen.
- Durch Sprachdiagnostik soll das **Ausmaß** des Bedarfs an sprachlicher Unterstützung festgestellt werden. Handelt es sich um erhöhten Förderbedarf oder sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?
- Die Diagnostik von Störungsschwerpunkten und des individuellen Leistungsprofils dient als **Grundlage** für die Planung von Förderzielen und -schwerpunkten sowie des methodischen Vorgehens zur Gestaltung sprachlicher Lernprozesse.
- Sprachdiagnostik im Rahmen von **Lernverlaufsdiagnostik** hat zum Ziel, die individuelle Förderplanung (z. B. bei der Fortschreibung von Förderplänen) zu begleiten.

Voraussetzung ist, dass Lehrkräfte sprachliche Prozesse beobachten, Sprach- und Kommunikationsstörungen erkennen und über deren Auswirkungen orientiert sind.

Eine besondere sprachdiagnostische Sensitivität ist hinsichtlich solcher Phänomene erforderlich, die nicht offensichtlich als sprachliche Auffälligkeit einzuordnen sind. Beispielsweise können Probleme beim Aufgabenverständnis Hinweise auf ein eingeschränktes Sprachverständnis sein, hinter einem „Nicht-Sprechen“ kann sich eine Redestörung verbergen oder es können etwa Phoneme nicht identifiziert werden, weil eine phonetisch-phonologische Problematik zugrunde liegt. Auch kann sich hinter einem stagnierenden Mehrsprachenerwerb eine Spracherwerbsstörung verbergen (Kapitel 2.2).

Wie es einer Lehrkraft gelingen wird, innerhalb der Alltagskommunikation bereits sprachliche Prozesse zu beobachten und diese zu analysieren, wird von ihrer jeweiligen Ausbildung und Erfahrung abhängen. Aber auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen ohne Ausbildung in der Fachrichtung „Sprache“ bzw. Allgemeinpädagoginnen und -pädagogen sollten insofern über Fachkenntnisse verfügen, dass sie bei Auffälligkeiten mit weiterführender diagnostischer Fragestellung reagieren können bzw. weitere Diagnostik initiieren können.

Im Rahmen hypothesengeleiteter Beobachtung sind Entscheidungen zum weiteren Vorgehen zu treffen: Welche Art der Verfahren (Screening, Sprachprüfverfahren, Sprachtest) soll gewählt werden, welche konkreten Beobachtungskriterien, welche Gruppen- oder Einzelverfahren kommen in Frage (vgl. Kapitel 3.2). Außerdem sind Überlegungen bezüglich interdisziplinärer Zusammenarbeit im Rahmen von Diagnostik anzustellen.

3.1.2 Anlässe sprachdiagnostischen Handelns

Erstdiagnostik

Werden Lehrkräfte auf eine Sprachproblematik aufmerksam, so ist dies Anlass für eine Erstdiagnose. Neben einer umfassenden Sprachdiagnostik werden die weiteren Entwicklungsbereiche wie Wahrnehmung, Motorik, Kognition sowie sozial-emotionale Entwicklung einbezogen. Für die Sprachdiagnostik liegt der Schwerpunkt auf pädagogischen und linguistischen Aspekten, aber auch psychologische und medizinische Expertisen sind zu berücksichtigen. Auf Grundlage der diagnostischen Erkenntnisse werden individuelle Sprachlernprozesse im Unterricht gestaltet.

Lernprozessdiagnostik

Bei der Lernprozessdiagnostik geht es nicht darum, Symptome zu beschreiben, sondern herauszuarbeiten, „welche Unterstützung der von einer Sprach- und Kommunikationsstörung betroffene Mensch in seiner konkreten Lebenssituation für bestimmte Aktivitäten und Teilhabe in allen Lebensbereichen benötigt“ (Berg, 2014a, S. 344). Es handelt sich dabei nicht um eine „Statusdiagnostik“. Diagnostik dient der Verlaufskontrolle und der Evaluation der Förderung und bezieht sich konkret auf die im Förderplan formulierten Ziele. Es kann bereits im Förderplan verankert werden, mit welchen Instrumenten der anvisierte sprachliche Lernerfolg festgestellt werden kann. Einzelne Entwicklungsschritte, Vorgehen und Ziele werden regelmäßig evaluiert (siehe auch Kapitel 4).

Gutachtenerstellung

Weiterer Anlass sprachdiagnostischen Handelns ist die Erstellung pädagogischer Gutachten (im Rahmen von AO-SF, siehe Kapitel 1.3). Es erfolgt eine umfangreiche Diagnostik aller

Sprachebenen sowie weiterer Entwicklungsbereiche. Hier steht die Fragestellung im Mittelpunkt, inwieweit die Sprachentwicklung von einer altersentsprechenden Entwicklung abweicht. Es wird eine Einschätzung gegeben, ob und welcher sonderpädagogische Unterstützungsbedarf vorliegt. Gutachten enthalten auf Grundlage der diagnostischen Ergebnisse Vorschläge zu „Art und Umfang der notwendigen Förderung“ (AO-SF § 13 Abs. 1) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2016 b).

Während in den 1970er Jahren die Fragestellung nach Sonderschulbedürftigkeit im Mittelpunkt stand („Sonderschulaufnahmeverfahren“) (Berg, 2014a), sollen die Gutachten nun auch diagnostische Erkenntnisse als Basis für die Planung von Interventionsmaßnahmen liefern.

3.2 Sprachdiagnostische Verfahren

Karin Greßkämper

Verfahren zur Diagnose sprachlicher Kompetenzen unterscheiden sich hinsichtlich der Konzeption und Zielsetzung (vgl. Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V., 2011):

- Screenings zur Einschätzung von Risiken für eine Normabweichung
- Sprachprüfverfahren und Sprachtests zur Entscheidung über eine Normabweichung
- Sprachtests und informelle Verfahren zur Ermittlung von Störungsschwerpunkten und zur Ableitung von Förderzielen und -maßnahmen

Welches Verfahren im Einzelfall sinnvoll eingesetzt werden kann, hängt von der Zielsetzung der Diagnostik, aber auch von der fachlichen Qualifikation des Diagnostikers ab.

Sprachebenen übergreifende Verfahren

Einige diagnostische Verfahren überprüfen mit verschiedenen Subtests mehrere Sprachebenen. Mit Hilfe dieser Verfahren kann ein umfassendes Profil der sprachlichen Kompetenzen des Kindes erstellt werden.

Im Schulalltag werden im förderdiagnostischen Vorgehen teilweise auch nur einzelne Subtests dieser Verfahren genutzt, um Förderbedarf festzustellen und für die Ableitung gezielter Förderziele und –maßnahmen (z. B. bezogen auf eine Sprachebene) Informationen zu erhalten. Bei den im Folgenden genannten Verfahren handelt es sich um ausgewählte Verfahren, die sich im Schulalltag bei der Diagnostik bewährt haben.

Name	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Petermann, F. (2. Auflage, 2012)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Der SET ist ein umfassender Sprachentwicklungstest, der in den verschiedenen Subtests die Bereiche Wortschatz, Semantische Relationen, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Sprachverständnis, Sprachproduktion, Grammatik/Morphologie und die auditive Merkfähigkeit erfasst. Der SET ist an einer umfangreichen Stichprobe normiert und bietet Normwerte für Kinder im Alter von 5;0 bis 10;11 Jahren.</p>	

Tab. 14: Diagnostisches Verfahren SET 5-10

Name	Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen PDSS
Autor (Erscheinungsjahr)	Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2009)
Ort, Verlag	München: Urban & Fischer
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Die PDSS bietet mit 23 Untertests die Möglichkeit, die Sprachentwicklung in den Bereichen Phonologie, Lexik/Semantik und Grammatik hinsichtlich produktiver und rezeptiver Fähigkeiten zu erfassen. Es handelt sich bei der PDSS um einen normierten Test: Es liegen Normen (T-Werte, Prozentränge) für die Altersgruppen 2;0 bis 6;11 Jahre vor.</p>	

Tab. 15: Diagnostisches Verfahren PDSS

Name	Marburger Sprachscreening – Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule
Autor (Erscheinungsjahr)	Holler-Zittlau, I.; Dux, W.; Berger, R. (2006)
Ort, Verlag	Buxtehude: Persen
Verfahren	informelles Verfahren
Erläuterungen:	
<p>Das Marburger Sprachscreening überprüft die Bereiche Kommunikations- und Sprachfähigkeit, Artikulationsentwicklung, Wortschatzentwicklung und Begriffsbildung sowie Satzentwicklung. Zielgruppe des Marburger Sprachscreenings sind 4-6jährige Kinder. Die Auswertung erfolgt nach den Kriterien „auffällig“ und „unauffällig“ und ermöglicht eine orientierende Einschätzung.</p>	

Tab. 16: Diagnostisches Verfahren Marburger Sprachscreening

3.2.1 Überprüfung phonetisch-phonologischer Kompetenzen

Bei der Überprüfung der Aussprachefähigkeiten müssen phonetische und phonologische Aspekte erfasst werden, d. h. der Lautbestand des Kindes muss ermittelt und eine phonologische Prozessanalyse durchgeführt werden. Dafür müssen alle Laute, insbesondere die häufig fehlgebildeten Laute, am besten wiederholt in allen Positionen im Wort, erhoben werden.

Besteht ein phonetischer Störungsschwerpunkt sind im weiteren diagnostischen Prozess die mundmotorischen Voraussetzungen abzuklären. Besteht ein phonologischer Störungsschwerpunkt sind im weiteren diagnostischen Prozess auditive Fähigkeiten und insbesondere Fähigkeiten der phonologischen Informationsverarbeitung (u. a. phonologische Bewusstheit) abzuklären.

Der Einsatz eines Diktiergerätes kann bei der Diagnose phonetisch-phonologischer Kompetenzen hilfreich sein.

Kriteriengeleitete Beobachtung

Um einen ersten Eindruck von den Aussprachekompetenzen des Kindes zu gewinnen, eignet sich eine **kriteriengeleitete Beobachtung**. Diese kann sich auf die spontansprachlichen Äußerungen des Kindes beziehen oder in gezielt vorbereiteten Unterrichtssituationen erfolgen, in denen bestimmte Wörter evoziert werden. Eine Beobachtung im Unterricht erfordert von der Lehrkraft eine hohe fachliche Kompetenz zur Beurteilung phonetisch-phonologischer Kompetenzen.

Bögen zur kriteriengeleiteten Beobachtung im Unterricht finden sich für die verschiedenen Sprachebenen bei Reber & Schönauer-Schneider (2016). Die Tabellen können im Internet heruntergeladen werden.

Idealtypische Unterrichtskontexte zur Beobachtung der Aussprachefähigkeiten sind (vgl. Schönauer-Schneider & Reber, 2014):

- Morgenkreis
- gelenkte/ungelenkte Erzählsituationen
- Betrachtung von Bilderbüchern
- Erzählen zu Wimmelbildern zu bestimmten Lauten oder zu bestimmten Lautverbindungen (u. a. im Rahmen des Schriftspracherwerbs, z. B. Lautsuchbilder unter www.zaubereinmaleins.de)
- Bildkarten benennen lassen (Dies kann z. B. in Partnerarbeit im Rahmen eines Memory-Spiels erfolgen, in denen die nichtbeteiligte, beobachtende Lehrkraft die Aussprachekompetenzen beobachtet und dokumentiert. Es können unter Umständen

gezielt Bildkarten aus einem diagnostischen Verfahren zur Aussprache (s. u.) verwendet werden.)

- Vorlesen von Wörtern mit einer Häufung bestimmter Laute oder Lautverbindungen (Die Kompetenzen beim Vorlesen sollten allerdings mit den Aussprachekompetenzen beim freien Sprechen verglichen werden, da sich je nach Entwicklungsstand und Förder-/Therapieverlauf eventuell beim Vorlesen Fortschritte zeigen können, die beim freien Sprechen noch nicht auftreten.)

Einzelverfahren

Werden Einzelverfahren angewendet, sollten diese dem aktuellen Forschungsstand entsprechen. Dies bedeutet u. a., dass neben den phonetischen Kompetenzen stets die phonologischen Prozesse diagnostiziert und ausgewertet werden.

Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren kurz vorgestellt, die sich im Schulalltag bei der Diagnostik von Aussprachestörungen bewährt haben. Bei allen Verfahren werden die Äußerungen des Kindes durch das Benennen von Bildern evoziert, notiert und anschließend hinsichtlich phonetischer und phonologischer Aspekte ausgewertet. Nur wenige Diagnostikverfahren für den Bereich Aussprache sind normiert. Da der unauffällige Erwerb phonetisch-phonologischer Kompetenzen zu Schulbeginn bereits abgeschlossen ist, beziehen sich die Normwerte dieser Testverfahren stets auf den Vorschulbereich.

Name	PLAKSS II – Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen
Autor (Erscheinungsjahr)	Fox-Boyer, A. (2013)
Ort, Verlag	Frankfurt: Pearson
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
Der Test ermöglicht die Diagnostik und Auswertung der kindlichen Aussprachekompetenzen nach dem Klassifikationsmodell von Dodd (1995). Die Kinder benennen 99 farbige Zeichnungen in einem Ringbuch. Bei dem zusätzlichen Inkonsequenztest werden 25 Bilder wiederholt benannt, um festzustellen, ob phonologische Prozesse inkonsequent auftreten. In dem Handbuch werden Hinweise zur Ableitung von Therapiezielen gegeben. Es handelt sich bei der PLAKSS-II um einen normierten Test: Es liegen Normen für die Altersgruppen 2;6 Jahre bis 6 Jahre vor.	

Tab. 17: Diagnostisches Verfahren PLAKSS II

Name	AVAK – Analyseverfahren zu Aussprachestörungen b. Kindern
Autor (Erscheinungsjahr)	Hacker, D.; Wilgermein, H. (2002)
Ort, Verlag	München: Reinhardt
Verfahren	informelles Verfahren
Erläuterungen:	
<p>Die Kinder benennen 113 Bilder, die als Schwarz-Weiß-Zeichnung vorliegen. Es gibt ebenso die Möglichkeit, die Items mit Hilfe des AVAK-Bilderbuchs zu evozieren. Die Äußerungen werden von der Lehrkraft notiert und hinsichtlich des Phoninventars und möglicher phonologischer Prozesse ausgewertet (auch computergestützt).</p> <p>Das AVAK ist zeitökonomisch durchführbar. Die Anleitung zur Durchführung und Auswertung des AVAKs befindet sich in einem separaten Buch. Es handelt sich bei dem AVAK um ein informelles Verfahren, das zur Ermittlung von Störungsschwerpunkten und zur Ableitung von Förderzielen und –maßnahmen eingesetzt werden kann.</p>	

Tab. 18: Diagnostisches Verfahren AVAK

Name	Untertests aus: Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen PDSS
Autor (Erscheinungsjahr)	Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2009)
Ort, Verlag	München: Elsevier Urban & Fischer
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Für den Bereich Phonologie bietet die PDSS folgende Untertests: Lautbefund, Phonemdifferenzierung, Wortbetonung und Wortstrukturen sowie Mundmotorik. Die Auswertung kann am PC durchgeführt werden. Es handelt sich bei der PDSS um einen normierten Test: Es liegen Normen (T-Werte, Prozentränge) für die Altersgruppen 2;0 bis 6;11 Jahre vor.</p>	

Tab. 19: Untertests aus PDSS

Name	LOGO Ausspracheprüfung
Autor (Erscheinungsjahr)	Wagner, I. (2011)
Ort, Verlag	Wildeshausen: LOGO Verlag für Sprachtherapie
Verfahren	informelles Verfahren
Erläuterungen:	
<p>Die Kinder benennen 82 Bilder, die farbig in einem Ringbuch vorliegen. Die Items sind in thematische Gruppen sortiert, was einer Bilderbuchsituation ähnelt. Die Äußerungen werden von der Lehrkraft notiert und hinsichtlich des Phoninventars und möglicher phonologischer Prozesse ausgewertet. Es handelt sich bei der LOGO Ausspracheprüfung um ein informelles Verfahren, das zur Ermittlung von Störungsschwerpunkten und zur Ableitung von Förderzielen und –maßnahmen eingesetzt werden kann.</p>	

Tab. 20: Diagnostisches Verfahren LOGO Ausspracheprüfung

Einen vergleichenden Überblick über die genannten und weitere Verfahren zur Überprüfung der kindlichen Aussprache in Deutschland geben Allemand, Fox-Boyer & Gumpert (2008).

3.2.2 Überprüfung semantisch-lexikalischer Kompetenzen

Bei der Diagnostik semantisch-lexikalischer Kompetenzen sind unter Berücksichtigung aktueller Erwerbtheorien verschiedene Aspekte relevant, die nur mit unterschiedlichen Aufgaben erhoben werden können (vgl. Mayer, 2012a):

- Überprüfung des expressiven Wortschatzes
- Überprüfung des rezeptiven Wortschatzes
- Überprüfung des Wortabrufs, der Wirksamkeit von Abrufhilfen, der Benennkonsistenz
- Organisation des mentalen Lexikons (Klassifizieren, Kategorien bilden, etc.)
- Erfassung von Verhalten bei fehlendem lexikalischem Wissen
- Überprüfung der Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses

Kein Verfahren kann all diese Aspekte gleichzeitig berücksichtigen. Es ist daher im Schulalltag häufig sinnvoll, nach der Feststellung von (sonderpädagogischem) Förderbedarf im Bereich Semantik/Lexik mit der Förderung zu beginnen und im Rahmen prozessbezogener Diagnostik weitere förderrelevante Aspekte zu erheben und den Lernprozess zu dokumentieren.

Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren kurz vorgestellt, die sich im Schulalltag bei der Diagnostik im Bereich semantisch-lexikalischer Kompetenzen bewährt haben. Die Verfahren berücksichtigen dabei sehr unterschiedliche Aspekte, eine bewusste Auswahl des einzusetzenden Verfahrens durch den Diagnostiker ist hier somit von besonderer Relevanz.

Kriteriengeleitete Beobachtung

Im Unterrichtsalltag kann eine **kriteriengeleitete Beobachtung** der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten erfolgen. Sie kann einen ersten Aufschluss über die genannten Teilaspekte geben. Bögen zur kriteriengeleiteten Beobachtung im Unterricht finden sich für die verschiedenen Sprachebenen bei Reber und Schönauer-Schneider (2016). Die Tabellen können im Internet heruntergeladen werden.

Zur ersten Einschätzung des Bewältigungsverhaltens bei fehlendem lexikalischem Wissen eignet sich das Orientierungsraster nach Füssenich (2002). Eine sehr viel differenziertere Einschätzung des Bewältigungsverhaltens bieten die SemLexKrit (Glück, 2013). Auch diese können im Internet heruntergeladen werden.

Idealtypische Unterrichtskontexte zur Beobachtung semantisch-lexikalischer Kompetenzen sind (vgl. Schönauer-Schneider & Reber, 2014):

- Unterrichtssituationen (v. a. im Fach Sachunterricht): Es kann der Wortschatz (unter Berücksichtigung verschiedener Wortarten) in Bezug auf unterrichtsrelevante Wortfelder z. B. Tiere, Wasser, Herbst, Strom etc. erhoben werden. So ergeben sich Anhaltspunkte zum Umfang des expressiven und rezeptiven Wortschatzes und evtl. zum Verhalten bei fehlendem lexikalischen Wissen. Zudem können nach der Thematisierung des Wortfeldes Erkenntnisse zur Speicherung von neuen (Fach-)Begriffen und ggfs. zum Wortabruf gewonnen werden.
- Erstellen von Mindmaps zu einem Thema (u. a. im Fach Sachunterricht): Hierbei können neben weiteren Aspekten insbesondere Erkenntnisse zur Organisation des mentalen Lexikons (Klassifikationen etc.) gewonnen werden.
- Betrachtung von Bilderbüchern, Erzählen zu Wimmelbildern
- Rate-Spiele z. B. Begriffe beschreiben und erraten, Pantomime erraten

Gruppenverfahren

Zur Erfassung semantisch-lexikalischer Kompetenzen gibt es einige Verfahren, die als Gruppenverfahren konzipiert sind. Diese eignen sich besonders für den Einsatz in der Schule.

Bei diesen Gruppenverfahren handelt es sich ausschließlich um Verfahren, die rezeptive Kompetenzen erfassen und schriftlich durchgeführt werden. Bei den Ergebnissen ist stets zu berücksichtigen, dass es zu Abweichungen gegenüber dem mündlichen Sprachgebrauch kommen kann.

Die normierten Verfahren eignen sich insbesondere zu einem Vergleich mit der Altersnorm. Gezielte Hinweise zur Ableitung von Förder- und Therapiezielen sowie insbesondere zu möglichen Förder- und Therapiekonzepten ergeben sich daraus nicht oder nur eingeschränkt.

Name	Diagnostik-Werkstatt Zabulo
Autor (Erscheinungsjahr)	Reber, K. & Steidl, M. (2014)
Ort, Verlag	Weiden: paedalogis
Verfahren	informelles Verfahren
Erläuterungen:	
<p>Das Computerprogramm Zabulo ermöglicht die Erstellung von informellen Screenings: Die Lehrkraft wählt relevante Begriffe eines Wortfeldes z. B. aus dem Sachunterricht (Tiere, Wasser o. ä.) aus und kann dann Diagnose-Aufgabenblätter zur Erfassung des expressiven oder rezeptiven Wortschatzes erzeugen. Es handelt sich bei den im Rahmen der Diagnostik-Werkstatt erstellten Aufgabenblättern um informelle Verfahren, die zur Feststellung von Förderbedarf und zur Ableitung von Förderzielen und –maßnahmen in Bezug auf einzelne Wortfelder eingesetzt werden können.</p>	

Tab. 21: Diagnostik-Werkstatt Zabulo

Name	Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)
Autor (Erscheinungsjahr)	Von Elben, C. & Lohaus, A. (2000)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Der MSVK überprüft in den Untertests die Bereiche Semantik (passiver Wortschatz und Verständnis von Wortbedeutung), Syntax (Satz- und Instrukionsverständnis) sowie Pragmatik (personenbezogene und situationsbezogene Sprachzuordnung). Der MSVK ist in einer Schulstunde durchführbar. Es liegen Normwerte für 5-jährige Kinder und Kinder in der ersten Klasse vor, in Bezug auf diese Altersgruppen kann somit ein Vergleich mit der Altersnorm gezogen werden.</p>	

Tab. 22: Diagnostisches Verfahren MSVK

Name	Anweisungs- und Sprachverständnistest (ASVT)
Autor (Erscheinungsjahr)	Kleber, E. W. & Fischer, R. (1994)
Ort, Verlag	Weinheim: Beltz
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Das Verfahren erhebt, inwieweit Kinder einfache Anweisungen und komplexe sprachliche Zusammenhänge (Sätze und Geschichten) verstehen. Der ASVT ist in einer Schulstunde durchführbar. Es liegen Normwerte für die Klassen 1 und 2 vor, in Bezug auf diese Altersgruppen kann somit ein Vergleich mit der Altersnorm gezogen werden.</p>	

Tab. 23: Diagnostisches Verfahren MSVK

Einzelverfahren

Für eine sehr differenzierte Diagnostik semantisch-lexikalischer Kompetenzen ist der Einsatz von Einzelverfahren nötig.

Name	Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT 6-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Glück, C. W. (2. Auflage, 2011b)
Ort, Verlag	München: Elsevier Urban & Fischer
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Der WWT 6-10 umfasst verschiedene Subtests. Im WWT expressiv benennt das Kind Bilder. Es können Antwortgenauigkeit und in der PC-Version Antwortzeit erfasst werden. Bei der Auswertung werden nicht korrekt benannte Items hinsichtlich ihrer Wortart berücksichtigt. Zur Unterscheidung von Wortschatzdefiziten und Wortabrufstörungen können weitere Subtests durchgeführt werden.</p> <p>Mit Hilfe des WWT rezeptiv wird erfasst, ob im WWT expressiv nicht korrekt benannte Items gezeigt werden können. Der WWT ist für Kinder im Alter von 5;6 bis 10;11 Jahren normiert und ermöglicht für diese Altersgruppe somit die Feststellung von Normabweichungen und Förderbedarf. Durch die sehr differenzierte Diagnostik verschiedener semantisch-lexikalischer Leistungen könnenörungsschwerpunkte ermittelt sowie Förderziele und –maßnahmen abgeleitet werden.</p>	

Tab. 24: Diagnostisches Verfahren WWT 6-10

Name	Untertests aus: Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen PDSS
Autor (Erscheinungsjahr)	Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2009)
Ort, Verlag	München: Elsevier Urban & Fischer
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Für den Bereich Lexik/Semantik bietet die PDSS folgende Untertests: Wortproduktion und -verständnis von Nomen, Verben, Adjektiven, Präpositionen, Begriffsklassifikation. Die Auswertung kann am PC durchgeführt werden. Es handelt sich bei der PDSS um einen normierten Test: Es liegen Normen (T-Werte, Prozentränge) für die Altersgruppen 2;0 bis 6;11 Jahre vor.</p>	

Tab. 25: Untertests aus der PDSS

Name	Untertests aus: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Petermann, F. (2. Auflage, 2012)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
Die Untertests „Bildbenennung“ und „Kategorienbildung“ ermöglichen eine Erfassung produktiver Fähigkeiten im Bereich Semantik/Lexik. Der SET ist an einer umfangreichen Stichprobe normiert und bietet Normwerte für Kinder im Alter von 5;0 bis 10;11 Jahren.	

Tab. 26: Untertests aus dem SET 5-10

3.2.3 Überprüfung morphologisch-syntaktischer Kompetenzen

Die Diagnostik morphologisch-syntaktischer Kompetenzen sollte sich an aktuellen Erkenntnissen zum Grammatikerwerb orientieren. Die grammatischen Kompetenzen des Kindes werden der aktuellen Erwerbsphase zugeordnet, bereits vollzogene Erwerbsschritte werden festgestellt und nächste Erwerbsschritte als Förder-/Therapieziele formuliert.

Kriteriengeleitete Beobachtung

Im Unterrichtsalltag kann eine **kriteriengeleitete Beobachtung** der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten erfolgen. Diese kann sich auf die spontansprachlichen Äußerungen des Kindes beziehen oder in gezielt vorbereiteten Unterrichtssituationen erfolgen, in denen bestimmte grammatische Zielstrukturen evoziert werden. Eine Beobachtung im Unterricht und insbesondere das Evozieren grammatischer Strukturen durch Fragen etc. erfordert von der Lehrkraft eine hohe fachliche Kompetenz bei der Diagnostik morphologisch-syntaktischer Kompetenzen.

Bögen zur kriteriengeleiteten Beobachtung im Unterricht finden sich für die verschiedenen Sprachebenen bei Reber & Schönauer-Schneider (2016). Die Tabellen können im Internet heruntergeladen werden.

Idealtypische Unterrichtskontexte zur Beobachtung morphologisch-syntaktischer Kompetenzen sind (vgl. Schönauer-Schneider & Reber, 2014):

- Morgenkreis
- gelenkte/ungelenkte Erzählsituationen
- Betrachtung von Bilderbüchern
- Erzählen zu Wimmelbildern

Durch den gezielten Einsatz von Lehrersprache (Fragen formulieren, Satzanfänge als Impulse) können in diesen Unterrichtssituationen grammatische Zielstrukturen evoziert werden z. B. Wen? Wohin? → Akkusativ, Wem? Wo? → Dativ, Warum? Wozu? Wann? → Nebensatzstrukturen, Welchen? Den Mann, der...? → Nebensätze (Relativsätze).

- freie Schreibprodukte (Sätze, Texte zu verschiedenen Anlässen verfassen)
- Schreibaufgaben, um gezielt grammatische Strukturen zu evozieren z. B.
 - Schreiben zu Bildern (z. B. Wen siehst du? → Akkusativ, Wo ist...? Dativ, Warum ist...? Kausalsätze)
 - Schreiben zu Satzanfängen (z. B. Ich war traurig, als... → Nebensatzstrukturen)
 - Antworten zu Fragen finden (→ Nebensatzstrukturen)
 -

Die Schreibprodukte können hinsichtlich grammatischer Zielstrukturen qualitativ ausgewertet werden.

Gruppenverfahren

Zur Erfassung morphologisch-syntaktischer Kompetenzen gibt es für verschiedene grammatische Zielstrukturen ESGRAF-Screenings, die als Gruppenverfahren konzipiert sind. Diese werden schriftlich durchgeführt und eignen sich besonders für den Einsatz in der Schule.

Name	ESGRAF 4-8: Klassenscreenings
Autor (Erscheinungsjahr)	Motsch, H.-J.; Rietz, C. (2016)
Ort, Verlag	München: Reinhardt
Verfahren	Screening
Erläuterungen:	
<p>ESGRAF 4-8 ist die Weiterentwicklung des bislang in Schule häufig eingesetzten ESGRAF-R.</p> <p>Neben dem Einzeltest umfasst das Verfahren Klassenscreenings zu den Bereichen Verbzweitstellungsregel und Subjekt-Verb-Kontroll-Regel, Verbendstellungsregel, Genusmarkierung, Akkusativ, Dativ und Pluralbildung. Mit Hilfe der Norm-Orientierungswerte kann eine Einschätzung getroffen werden, ob ein Risiko für eine Normabweichung besteht und eine weitere differenzierte Diagnostik mit Einzelverfahren sinnvoll ist.</p>	

Tab. 27: Diagnostisches Verfahren ESGRAF 4-8: Klassenscreenings

Einzelverfahren

Name	ESGRAF 4-8: Einzeltest
Autor (Erscheinungsjahr)	Motsch, H.-J.; Rietz, C. (2016)
Ort, Verlag	München: Reinhardt
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>ESGRAF 4-8 ist die Weiterentwicklung des bislang in Schule häufig eingesetzten ESGRAF-R. In verschiedenen Subtests wird die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz, die Subjekt-Verb-Kontrollregel, die Verbendstellungsregel im subordinierten Nebensatz, die Genusmarkierung, der Akkusativ in Nominal- und Präpositionalphrasen, der Dativ in Nominal- und Präpositionalphrasen, die Pluralbildung sowie Passivsätze und der Genitiv (späte grammatische Fähigkeiten) überprüft.</p> <p>Es können einzelne Subtests durchgeführt und separat ausgewertet werden. Es liegen Normdaten für Kinder von 4;0 bis 8;11 Jahren vor.</p>	

Tab. 28: Diagnostisches Verfahren ESGRAF 4-8: Einzeltest

Name	TROG-D - Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses
Autor (Erscheinungsjahr)	Fox-Boyer, A. (2016b)
Ort, Verlag	Idstein: Schulz-Kirchner
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Dieser Test überprüft, inwieweit das Kind grammatische Strukturen versteht, also rezeptive Leistungen. Es liegen Normwerte für Kinder im Alter von 3;0 bis 10;11 Jahren vor.</p>	

Tab. 29: Diagnostisches Verfahren TROG-D

Name	Untertests aus: Patholinguistische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen PDSS
Autor (Erscheinungsjahr)	Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2009)
Ort, Verlag	München: Urban & Fischer
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Für den Bereich Grammatik bietet die PDSS folgende Untertests: Verstehen von Satzstrukturen, Verständnis von W-Fragen, Satzproduktion zu Situationsbildern, Bildgeschichte, Produktion des Artikels vor Unika, Produktion von Kasusmarkierungen, Produktion von Pluralmarkierungen. Die Auswertung kann am PC durchgeführt werden. Es handelt sich bei der PDSS um einen normierten Test: Es liegen Normen (T-Werte, Prozentränge) für die Altersgruppen 2;0 bis 6;11 Jahre vor.</p>	

Tab. 30: Untertests aus der PDSS

Name	MuSE-Pro Überprüfung grammatischer Fähigkeiten bei 5-8-jährigen Kindern
Autor (Erscheinungsjahr)	Berg, M. (2015b)
Ort, Verlag	München: Reinhardt
Verfahren	informelles Verfahren
Erläuterungen:	
<p>Mit MuSE-Pro (Morphologische und Syntaktische Entwicklung Produktion) werden die produktiven grammatischen Fähigkeiten bei Kindern in Bezug auf folgende Zielstrukturen überprüft: Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Akkusativ, Dativ, Verbendstellung im Nebensatz.</p> <p>Die Äußerungen des Kindes werden mit Hilfe von Bildern und innerhalb eines Ratespiels mit Streichholzschachteln evoziert. Die Durchführung des Verfahrens dauert ca. 15 Minuten.</p> <p>Es handelt sich bei MuSe-Pro um ein informelles Verfahren, das zur Ermittlung von Störungsschwerpunkten und zur Ableitung von Förderzielen und –maßnahmen eingesetzt werden kann.</p>	

Tab. 31: Diagnostisches Verfahren MuSE-Pro

3.2.4 Überprüfung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Die Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen sollte stets Bestandteil der Sprachdiagnostik sein, da Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern sowie Peer-Interaktionen zwischen den Schülern die Grundlage schulischen Lernens sind.

Bei der Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ist zu berücksichtigen, dass die Erhebungssituation von großer Bedeutung ist: Die Kommunikation der Schülerin bzw. des Schülers gelingt je nach Anlass, Rahmenbedingungen und Interaktionspartnern sehr unterschiedlich. Pragmatisch-kommunikative Störungen sind in Art und Ausmaß ihrer Ausprägung somit äußerst situationsabhängig. Es ist daher notwendig, ein differenziertes Bild der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu erstellen.

Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang wenig veröffentlichte diagnostische Instrumente.

Beobachtung

Die Beobachtung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen und deren differenzierte Beschreibung ist eine im Schulalltag bewährte Vorgehensweise zur Diagnostik. Dabei ist es unverzichtbar, verschiedene Kommunikationssituationen zu berücksichtigen, u. a.

- verschiedenste Kommunikationsanlässe /-themen/-anforderungen:
 - Kontaktaufnahme

- Wechsel im Kommunikationsverhalten
- Reaktion auf Kommunikation
- Befolgen von Gesprächsregeln
- nonvokale Komponenten (Mimik, Gestik, Blickverhalten, Körperhaltung...)
- vokale Komponenten (Stimmlage, Tonhöhe, Lautstärke, Sprechpausen, Sprechtempo...)
- ...
- verschiedene Kommunikationspartner:
 - Kommunikation mit Gleichaltrigen
 - Kommunikation mit jüngeren/älteren Kindern
 - Kommunikation mit fremden/bekanntem/vertrauten Kindern/Erwachsenen
 - Kommunikationsverhalten im Gespräch zu zweit, in der Kleingruppe, in der Großgruppe/im Klassenverband

Weitere Hilfen für die diagnostische Beobachtung (Beobachtungsfragen, Beobachtungssequenzen und –kriterien) bietet Kannengieser (2015, S. 281f).

Verfahren

Name	Children`s Communication Checklist (CCC)
Autor (Erscheinungsjahr)	Bishop, 1998; deutsche Version von Spreen-Rauscher (2003)
Verfahren	veröffentlicht in Forschungsversion; standardisiertes Verfahren
Erläuterungen:	
Das Verfahren umfasst einen Fragebogen, den Bezugspersonen des Kindes ausfüllen, die das Kind sehr gut und mindestens 3 Monate kennen. Die CCC dient der kriteriengeleiteten Einschätzung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen bei 7-9-jährigen Kindern. Bei der deutschen Übersetzung handelt es sich um eine nicht normierte Forschungsversion. Da eine Vielzahl von Aspekten des kommunikativ-pragmatischen Verhaltens erhoben wird, ermöglicht der Fragebogen eine orientierende Einschätzung der Kompetenzen.	

Tab. 32: Diagnostisches Verfahren CCC

3.2.5 Überprüfung narrativ-diskursiver Kompetenzen

Bei der Diagnose der Erzählfähigkeiten besteht die Herausforderung, die Fähigkeiten des Kindes zu erfassen und dabei zu berücksichtigen, dass Erzählen eine Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer umfasst und somit eine gemeinsame Leistung darstellt.

Im Schulalltag ist die Beobachtung und differenzierte Beschreibung der Kompetenzen eine bewährte Vorgehensweise zur Diagnostik. Idealtypische Unterrichtskontexte sind z. B. der

Morgenkreis, der Erzählkreis vom/zum Wochenende oder auch Unterrichtssequenzen, in denen von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen berichtet wird.

Kriterien geleitete Beobachtung

Hilfen zur Beobachtung bietet das Kompetenzmodell von Quasthoff (2006) (vgl. Kapitel 2.2.5.2).

Auf dieser Grundlage ist es möglich, die Fähigkeiten des Kindes einzuordnen:

- Inwieweit ist der erzählende Schüler/die erzählende Schülerin in der Lage, die notwendigen „Jobs“ selbstständig durchzuführen (globalstrukturelle Dimension)?
 - Darstellen von Inhalts- und Formrelevanz
 - Thematisieren
 - Elaborieren
 - Abschließen
 - Überleiten
- Inwieweit ist der erzählende Schüler/die erzählende Schülerin in der Lage, relevante Informationen an der richtigen Stelle im Erzählprozess selbstständig zu liefern (globalsemantische Dimension)?
- Inwieweit ist der erzählende Schüler/die erzählende Schülerin in der Lage, Verknüpfungen sprachlich zu realisieren und relevante Elemente sprachlich hervorzuheben oder besonders zu markieren (globalformale Dimension)?

Diagnostisches Verfahren

Name	DO-BINE (Dortmunder Beobachtungsverfahren zur Interaktions- und Narrationsentwicklung)
Autor (Erscheinungsjahr)	Quasthoff, U.; Fried, L.; Katz-Bernstein, N., Schröder, A.; Stude, J. (2011)
Verfahren	veröffentlicht in Forschungsversion; standardisiertes Verfahren
Erläuterungen:	
Das Verfahren wurde für die Beobachtung von Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren entwickelt. Zunächst werden in einem Stuhlkreis, an dem mehrere Kinder teilnehmen, zwei erzählenswerte Vorfälle inszeniert (vgl. Fallbeispiel Kapitel 2.2.5). Danach erzählt das Kind einer instruierten Fachkraft darüber. Die Interaktion wird dokumentiert und standardisiert ausgewertet. Ziel ist es, die Erzählfähigkeiten gezielt zu beobachten und Entwicklungsprofile sowie Förderziele zu ermitteln.	

Tab. 33: Diagnostisches Verfahren DO-BINE

3.2.6 Überprüfung des Sprachverständnisses

Die Leistungen des Kindes im Bereich Sprachverständnis sind schwieriger zu überprüfen als expressive Fähigkeiten.

Kriteriengeleitete Beobachtung

Im Unterrichtsalltag kann eine **kriteriengeleitete Beobachtung** des Sprachverständnisses erfolgen.

Bögen zur kriteriengeleiteten Beobachtung im Unterricht finden sich für die verschiedenen Sprachebenen bei Reber & Schönauer-Schneider (2016). Die Tabellen können im Internet heruntergeladen werden.

Es kann in fast allen Situationen des Schulalltags das Sprachverständnis beobachtet werden. Dies kann durch die Beobachtung des Verhaltens oder durch Fragen der Lehrkraft zum Sprachverständnis geschehen. Idealtypische Unterrichtskontexte zur Beobachtung sind:

- Ausführung von sehr differenzierten Anweisungen durch die Schülerin/den Schüler
- Reaktion auf widersprüchliche Anweisungen
- Reaktion auf Anweisungen, die ohne Mimik und Gestik sowie ohne visuelle Unterstützung gegeben werden
- Beantwortung von Fragen zu einem Text, zu einer mündlichen Erläuterung

Gruppenverfahren

Name	Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)
Autor (Erscheinungsjahr)	Von Elben, C. & Lohaus, A. (2000)
Erläuterungen:	siehe oben -

Tab. 34: Diagnostisches Verfahren MSVK

Name	Anweisungs- und Sprachverständnistest (ASVT)
Autor (Erscheinungsjahr)	Kleber, E. W. & Fischer, R. (1994)
Erläuterungen:	siehe oben -

Tab. 35: Diagnostisches Verfahren ASVT

Einzelverfahren

Im Folgenden werden einzelne, ausgewählte Verfahren kurz vorgestellt, die sich im Schulalltag bei der Diagnostik des Sprachverständnisses bewährt haben. Die Verfahren

berücksichtigen dabei sehr unterschiedliche Aspekte, eine bewusste Auswahl des einzusetzenden Verfahrens durch den Diagnostiker ist hier somit von besonderer Relevanz.

Name	TROG-D - Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses
Autor (Erscheinungsjahr)	Fox, A.V. (2016b)
Erläuterungen:	siehe oben – Das Sprachverständnis wird auf Satzebene überprüft.

Tab. 36: Diagnostisches Verfahren TROG-D

In der Schule häufig eingesetzte und bewährte Diagnosematerialien, die Elemente/Subtests zur Überprüfung des Sprachverständnisses enthalten:

Name	Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT 6-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Glück, C. W. (2. Aufl., 2011b)
Erläuterungen:	siehe oben – Das Sprachverständnis wird auf Wortebene überprüft.

Tab. 37: Diagnostisches Verfahren WWT 6-10

Name	Untertest aus: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Petermann, F. (2. Auflage, 2012)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
Der Untertest „Sprachverständnis“ des SET 5-10 ermöglicht eine Erfassung rezeptiver Fähigkeiten (Satz- und Textverständnis): Das Kind soll verbale Instruktionen mit vorgegebenem Material in Handlungen umsetzen sowie Fragen zum Text beantworten. Der SET ist an einer umfangreichen Stichprobe normiert und bietet Normwerte für Kinder im Alter von 5;0 bis 10;11 Jahren.	

Tab. 38: Diagnostisches Verfahren SET 5-10

3.3 Weitere diagnostische Verfahren

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen ist eng mit weiteren Entwicklungsbereichen verknüpft (vgl. Kapitel 2.1). Bei Schülerinnen und Schülern mit sprachlichem Förderbedarf ist es daher oftmals sinnvoll, neben der auf jeden Fall durchzuführenden Sprachdiagnostik auch weitere Entwicklungsbereiche (z. B. Kognition, Wahrnehmung, Motorik, Emotionalität) in den Blick zu

nehmen. Erst wenn einzelne diagnostische Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden, kann ein Gesamtbild vom Entwicklungsstand des Kindes gewonnen werden.

Im schulischen Kontext wird aktuell eine Vielzahl an diagnostischen Verfahren in den Entwicklungsbereichen Kognition, Wahrnehmung, Motorik etc. eingesetzt, die sich hinsichtlich der Konzeption und Zielsetzung unterscheiden. Welches konkrete informelle, standardisierte oder normierte Verfahren zusätzlich zur Sprachdiagnostik sinnvoll eingesetzt werden kann, muss im Einzelfall hypothesengeleitet festgelegt werden.

Aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten zur Entwicklungsdiagnostik kann im Rahmen dieser Handreichung keine umfassende Aufzählung oder eine vergleichende Übersicht geeigneter Verfahren stattfinden. Die folgenden Ausführungen bieten erste Hinweise zur Diagnostik von Entwicklungsbereichen, die eng mit sprachlichen Kompetenzen verknüpft sind und daher im schulischen Alltag von besonderer Relevanz sind:

- Schriftsprachliche Kompetenzen
- Intelligenz
- Arbeitsgedächtnis

Schriftsprachliche Kompetenzen

Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen gelten als Risikogruppe für die Ausbildung von Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens (Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002). Der Einsatz diagnostischer Verfahren (a) zur gezielten Erhebung der Lernvoraussetzungen sowie (b) zur systematischen Lernverlaufskontrolle ist bei dieser Schülerschaft daher unabdingbar. Nur durch eine frühzeitig zu Beginn des Schriftspracherwerbs einsetzende, und dann fortlaufend begleitende Diagnostik der schriftsprachlichen Kompetenzen können für Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen gezielte Präventions- und Interventionsangebote umgesetzt werden.

Einen Überblick über gängige diagnostische Verfahren bieten Mayer (2013) und Diehl (2010).

Exemplarisch wird an dieser Stelle auf ein diagnostisches Verfahren für den Beginn des Schriftspracherwerbs hingewiesen:

Name	Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit – TEPHOBE
Autor (Erscheinungsjahr)	Mayer, A. (2016)
Ort, Verlag	München: Reinhardt
Verfahren	standardisiert und normiert
Erläuterungen:	
<p>Mit TEPHOBE werden mit der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit zwei Funktionen diagnostiziert, die empirisch abgesichert wichtige Vorläuferfertigkeiten für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb sind.</p> <p>Der Test besteht aus zwei Teilen: Die Überprüfung der phonologischen Bewusstheit erfolgt als Gruppentest. Die Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit ist eine Einzelüberprüfung. Es liegen Vergleichswerte für die letzten drei Monate des Vorschuljahres im Kindergarten sowie für die ersten drei Monate der 1. und 2. Klasse vor.</p>	

Tab. 39: Diagnostisches Verfahren TEPHOBE

Intelligenz

Sprachliche und intellektuelle Fähigkeiten sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich wechselseitig. Eingeschränkte kognitive Fähigkeiten können somit Ursache oder auch Folge von Spracherwerbsstörungen sein (vgl. Kapitel 2.1).

Die sprachlichen Anforderungen in Intelligenztests führen bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen zu Verzerrungen der Ergebnisse und haben somit nur eine eingeschränkte Aussagekraft.

Daher sollen bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen Intelligenztests mit möglichst geringen sprachlichen Anforderungen bzw. sprachfreie Intelligenztests eingesetzt werden.

Exemplarisch wird an dieser Stelle auf das diagnostische Verfahren „Snijders-Oomen-Nonverbaler Intelligenztest“ in den unterschiedlichen Versionen (für verschiedene Altersgruppen) hingewiesen:

Name	SON-R 2 ½ - 7
Autor (Erscheinungsjahr)	Tellegen, P.J.; Laros, A.; Petermann, F. (2007)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisiert und normiert
Erläuterungen:	
Der SON-R 2½-7 erfasst sprachfrei die allgemeine Intelligenz bei Kindern zwischen 2;6 und 7;11 Jahren. Er beinhaltet sechs Untertests: Mosaike, Kategorien, Puzzles, Analogien, Situationen und Zeichenmuster. Ermittelt werden ein Gesamt-Intelligenzquotient (SON-IQ) sowie Intelligenzwerte für die zwei Unterskalen; die Denkskala und die Handlungsskala.	

Tab. 40: Diagnostisches Verfahren SON-R 2½ - 7

Name	SON-R 5 ½ - 17
Autor (Erscheinungsjahr)	Snijders, J. Th.; Tellegen; P.J., Laros, A. (2005)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisiert und normiert
Erläuterungen:	
Der SON-R 5½-17 erfasst sprachfrei die allgemeine Intelligenz bei Schülerinnen und Schülern zwischen 5;6 und 17 Jahren. Er beinhaltet sieben Untertests, die sich vier Gruppen zuordnen lassen: abstraktes Denken (Kategorien, Analogien), konkretes Denken (Situationen, Bildgeschichten), räumliches Vorstellungsvermögen (Mosaike, Zeichenmuster) und Perzeption (Suchbilder). Die Items werden adaptiv vorgeben, so dass nicht der ganze Test bearbeitet werden muss.	

Tab. 41: Diagnostisches Verfahren SON-R 5½ - 17

Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis (umgangssprachlich häufig Kurzzeitgedächtnis) ist in der Lage, Informationen vorübergehend zu speichern, weiterzuverarbeiten und miteinander in Beziehung zu setzen.

Gängige Modelle des Arbeitsgedächtnisses (etwa Baddeley, 1986) skizzieren unterschiedliche Teilkomponenten, so zum Beispiel ein spezifisches Speichersystem für sprachliche Informationen („phonologische Schleife“).

Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses wirkt sich auf den Spracherwerb sowie viele schulische Lernbereiche aus. Schriftsprachliche Kompetenzen und insbesondere die Lesefähigkeit sind damit assoziiert.

Weiterführende Erläuterungen zum Arbeitsgedächtnis, zu Möglichkeiten der Diagnostik sowie zu Forschungsergebnissen in Bezug auf den Schriftspracherwerb bietet Mayer (2013).

Name	AGTB 5-12. Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren
Autor (Erscheinungsjahr)	Hasselhorn, M.; Schumann-Hengsteler, R.; Gronauer, J.; Grube, D.; Mähler, C.; Schmid, I.; Seitz-Stein, K.; Zoelch, C. (2012)
Ort, Verlag	Göttingen: Hogrefe
Verfahren	standardisiert und normiert
Erläuterungen:	
<p>Die AGTB 5-12 überprüft die drei Teilkomponenten des Arbeitsgedächtnisses (Baddeley, 1986) in 12 Subtests:</p> <p>zentral-exekutives Arbeitsgedächtnis (Ziffern rückwärts, Farben rückwärts, Objektspanne, Zählspanne, Go/NoGo, Stroop)</p> <p>phonologisches Arbeitsgedächtnis (Ziffernspanne, Wortspanne einsilbig, Wortspanne dreisilbig, Kunstwörter)</p> <p>visuell-räumliches Arbeitsgedächtnis (Matrix, Corsi Block)</p> <p>Die Überprüfung erfolgt computergestützt: Alle Anweisungen erfolgen über Lautsprecher. Für die Bearbeitung der Testbatterie ist neben dem Bildschirm für den Testleiter ein handelsüblicher Touchscreen für das Kind an den Rechner anzuschließen. Die Durchführung dauert inklusive Einführung und Instruktion ca. 80 bis 90 Minuten. Eine Aufteilung in zwei Sitzungen ist möglich und wird empfohlen.</p> <p>Es gibt eine Screening-Version der AGTB mit 6 Subtests, in der jede Komponente des Arbeitsgedächtnisses mit zwei Subskalen überprüft wird.</p>	

Tab. 42: Diagnostisches Verfahren AGTB 5-12

3.4 Diagnostik im Jugendalter

Susanne Papenbrock & Reinhard Winter

Spracherwerbsstörungen persistieren bis ins Jugend- und Erwachsenenalter. In verschiedenen Untersuchungen (Dannenbauer, 2002c; Kolonko & Seglias, 2014) konnte gezeigt werden, dass Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene mit einer im Kindesalter diagnostizierten Spracherwerbsstörung, in allen Sprachbereichen (Wortschatz, Grammatik, Wortabruf und Schriftsprache) schlechter abschnitten als altersgleiche Peers ohne Spracherwerbsstörungen. Dannenbauer (2002c) konstatiert, dass Jugendliche mit steigenden schulischen Anforderungen bereits überwundene Schwierigkeiten erneut zeigen. Dies insbesondere im schriftsprachlichen Bereich, besonders beim Leseverständnis. Insgesamt stellen Spracherwerbsstörungen auch im Jugend- und Erwachsenenalter ein heterogenes Störungsbild dar (vgl. Kapitel 2.4). Das sprachliche Lernen im Jugendalter vollzieht sich zunehmend unter anderen Bedingungen als während der Kindheit. So steht die Alltagssprache beim Erwerb des Wortschatzes nicht mehr ausschließlich im Vordergrund. Vielmehr beeinflussen persönliche Interessen die Entwicklung desselben. Gleichzeitig gewinnt Schrift an Bedeutung. Zudem treten stärker kognitiv basierte sprachliche Fähigkeiten wie Sprachbewusstheit, die Fähigkeit zur metasprachlichen Reflexion und der wechselseitige Zusammenhang von abstraktem Denken und der Verwendung abstrakter Begriffe in den Vordergrund (Kolonko & Seglias, 2008).

Jugendliche haben häufig Strategien entwickelt, mit denen sie ihre sprachlichen Auffälligkeiten kompensieren. Damit können sie im Alltag zwar den Schein der sprachlichen Unauffälligkeit aufrechterhalten, die Strategien sind allerdings meistens unzureichend und führen zu kommunikativem Misserfolg. Deshalb ist es unerlässlich, mithilfe von „gezielten Aufgabenstellungen einige verdeckte Symptome wie Beeinträchtigungen im Anweisungs- und Sprachverständnis, unzusammenhängende und unstimmgige Formulierungen, Auslassungen, Wortfindungsprobleme, etc. an die Oberfläche zu bringen“ (Wagner, 2014a, S. 140).

Daraus resultierende sekundäre Folgen von Spracherwerbsstörungen können ein auffälliges sozial- und emotionales Verhalten sowie psychiatrische Auffälligkeiten (z. B. Aufmerksamkeitsstörung, Ängstlichkeit, Depression, ...) sein und eine primäre Spracherwerbsstörung verdecken. Aus diesem Grunde bedarf es im Rahmen der Diagnostik in der Regel einer interdisziplinären Zusammenarbeit (Wagner, 2014a).

Zudem sollten sprachliche Fähigkeiten nicht isoliert betrachtet werden, sondern in für Jugendliche bedeutsamen Kontexten (z. B. Familie, Peer Group, Schule), weil sie dort zu massiven Schwierigkeiten (z. B. in der Kommunikation) führen können. Gespräche mit den

Betroffenen und ihren Eltern u. a. können den diagnostischen Prozess entsprechend unterstützen.

Insgesamt liegen nur wenige Verfahren zur Diagnose sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen im Jugendalter vor. Sollte bei einem älteren Kind der Verdacht auf eine (verdeckte) Spracherwerbsstörung vorliegen, so kann es zu Beginn der Sekundarstufe I sinnvoll sein, zur genaueren Abklärung der sprachlichen Fähigkeiten und des damit verbundenen Sprachstands auf ein diagnostisches Verfahren zurückzugreifen, das für jüngere Kinder konzipiert wurde. Da der Sprachstand der Jugendlichen mit einer Spracherwerbsstörung nicht ihrem Lebensalter entspricht, können mit den Sprachtests, die Normwerte für jüngere Kinder bieten, zumindest anhand der erreichten Rohwerte der Jugendlichen Normwerte aus den Normwerttabellen herausgesucht werden, die im Bereich durchschnittlicher Leistung liegen. Dann wird die Altersangabe dazu abgelesen, so dass deutlich wird, für welches Alter die von dem Jugendlichen gezeigte Leistung durchschnittlich gewesen wäre. Aufgrund der Altersdiskrepanz zeigt sich dann in etwa, wie umfänglich die sprachliche Leistung von dem chronologischen Alter des Jugendlichen abweicht (etwa, wenn eine Leistung für 10-jährige durchschnittlich wäre, der Jugendliche aber bereits 14 Jahre alt ist). Weiterhin sind mit solchen Tests auch qualitative Analysen der sprachlichen Leistung möglich.

Im Folgenden werden solche Verfahren benannt, die sich in der Praxis bewährt haben. Bei der Auswahl sollte im Einzelfall darauf geachtet werden, welches Verfahren zu welchem Zeitpunkt bereits zur Anwendung gekommen ist, da ein zu geringer zeitlicher Abstand zwischen Testungen zu einem zu positiven Testergebnis führen kann. Von der Zielsetzung der Diagnostik hängt ab, welches Verfahren sinnvoll eingesetzt werden kann. In jedem Fall ist eine intensive Einarbeitung in das jeweilige Verfahren notwendig.

Zunächst werden sprachübergreifende Verfahren vorgestellt, im Anschluss Verfahren, die Aussagen zu einzelnen Sprachebenen zulassen.

Zudem werden ein Screening und zwei Testbatterien vorgestellt, die auch in höheren Jahrgangsstufen eingesetzt werden können.

Verfahren zur Überprüfung der Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen werden nicht vorgestellt. Hier sei verwiesen auf Testverfahren aus dem Bereich Deutsch und Mathematik, zum Beispiel

- die Hamburger Schreib-Probe (HSP) (May, 2014),
- den Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6-12 (LGVT 6-12) (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007)
- den Deutschen Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5) (Götz, Lingel & Schneider, 2013).

Sprachebenen übergreifende Verfahren (bis Klasse 6)

Die im Weiteren vorgestellten Verfahren überprüfen mit verschiedenen Subtests mehrere Sprachebenen und es kann ein umfassendes Profil der sprachlichen Kompetenzen des Kindes bis zum Ende der fünften Klasse erstellt werden.

Einzelne Subtests dieser Verfahren können genutzt werden, um eine Orientierung über den Sprachstand auf einer Sprachebene zu erhalten.

Name	Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA)
Autor (Erscheinungsjahr)	Esser & Wyszkon (2010)
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Das Testverfahren wurde zur Diagnostik der sprachlichen Entwicklung von Kindern im Alter von 4-11 Jahren entwickelt und umfasst neben lautsprachlichen auch schriftsprachliche Kompetenzen sowie die verbale Intelligenz und das verbale Kurzzeitgedächtnis.</p> <p>Mit dem P-ITPA werden folgende Bereiche überprüft:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Verbale Intelligenz, (2) Wortschatz, (3) Expressive Sprache, (4) Phonologische Bewusstheit, (5) Verbales Kurzzeitgedächtnis, (6) Lesen (sinnhaft und sinnfrei) sowie (7) Rechtschreibung (sinnhaft und sinnfrei). <p>Der P-ITPA wurde normiert und ermöglicht es, Auffälligkeiten/Störungen im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich bei Kindern bis zum Ende der fünften Klasse zu erfassen und entsprechende Fördermaßnahmen zu entwickeln.</p>	

Tab. 43: Diagnostisches Verfahren P-ITPA

Name	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Petermann (2. Auflage, 2012)
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Der SET ist ein mehrere Sprachebenen umfassender Sprachstandstest, der in den verschiedenen Subtests folgende Bereiche erfasst:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Wortschatz, (2) Semantische Relationen, (3) Verarbeitungsgeschwindigkeit, (4) Sprachverständnis, (5) Sprachproduktion, (6) Grammatik/Morphologie und (7) die auditive Merkfähigkeit. <p>Der SET 5-10 ist an einer umfangreichen Stichprobe normiert und bietet Normwerte für Kinder im Alter von 5;0 bis 10;11 Jahren.</p>	

Tab. 44: Diagnostisches Verfahren SET 5-10

Testverfahren zur Feststellung des Sprachstands auf einzelnen Sprachebenen

Überprüfung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen

Name	Children´s Communication Checklist (CCC)
Autor (Erscheinungsjahr)	Bishop, 1998; deutsche Version von Spreen-Rauscher, 2003
Verfahren	standardisiertes Verfahren (veröffentlicht in Forschungsversion)
Erläuterungen:	
<p>Die Children´s Communication Checklist ist ein kriteriengeleitetes Einschätzungsverfahren, welches für Kinder im Alter von 7-9 Jahren mit Auffälligkeiten im kommunikativ-pragmatischen Bereich entwickelt wurde und sich bei Jugendlichen zur Dokumentation von Beobachtungen nutzen lässt.</p> <p>Das Verfahren umfasst einen Fragebogen, den Bezugspersonen des Kindes/Jugendlichen ausfüllen, die das Kind/den Jugendlichen sehr gut und mindestens 3 Monate kennen.</p> <p>Bei der deutschen Übersetzung handelt es sich um eine nicht normierte Forschungsversion. Da eine Vielzahl von Aspekten des kommunikativ-pragmatischen Verhaltens erhoben wird, ermöglicht der Fragebogen eine orientierende Einschätzung der Kompetenzen.</p>	

Tab. 45: Diagnostisches Verfahren CCC

Überprüfung morphologisch-syntaktischer Kompetenzen

Name	ESGRAF 4-8 Einzeltestverfahren und Klassenscreenings
Autor (Erscheinungsjahr)	Motsch & Rietz (2016)
Verfahren	standardisierter und normierter Test und Screening
Erläuterungen:	
<p>Das Verfahren besteht aus einem Einzeltestverfahren und ergänzenden spiel-, bild- und schriftgestützten Klassenscreenings. Letztere lassen sich zunächst in einer Lerngruppe einsetzen, um einen schnellen Überblick über grammatische Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu bekommen. Daran können sich zur Differenzialdiagnose ausgewählte Subtests aus dem Einzeltestverfahren anschließen. Die Auswahl orientiert sich an dem beobachteten und vermuteten Sprachentwicklungsstand des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen.</p> <p>Sowohl die Subtests des Einzeltestverfahrens als auch die Screenings umfassen alle wichtigen grundlegenden grammatischen Regeln. Überprüft werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kontrollregel, (2) Verbendstellungsregel, (3) Genusmarkierung, (4) Kasus (Akkusativ und Dativ) sowie (5) Pluralbildung. <p>Darüber hinaus werden Passivsätze und Genitivformen im Einzeltestverfahren überprüft. Die Screenings erfolgen schriftlich und erlauben eine normorientierte Einschätzung grammatischer Fähigkeiten.</p> <p>Das Testverfahren wurde für Kinder von 4;0 bis 8;11 normiert. Die Klassenscreenings und das Einzeltestverfahren lassen sich auch zur Diagnose im Jugendalter einsetzen.</p>	

Tab. 46: Diagnostisches Verfahren ESGRAF 4-8

Name	TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses
Autor (Erscheinungsjahr)	Fox (7. Auflage, 2016b)
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Dieser Test untersucht qualitativ und quantitativ das Sprachverständnis grammatischer Strukturen, die durch Flexion, Funktionswörter und Satzstellung (Anordnung der Wörter im Satz) markiert werden. Dabei wird das Satzverständnis überprüft. Das Verfahren wurde für Kinder im Alter von 3;0-10;11 standardisiert und lässt sich auch bei älteren Kindern zur Überprüfung rezeptiver Fähigkeiten einsetzen.</p>	

Tab. 47: Diagnostisches Verfahren TROG-D

Überprüfung semantisch-lexikalischer Kompetenzen

Name	Wortschatz- und Wortfindungstest (WWT 6-10)
Autor (Erscheinungsjahr)	Glück, C.W. (2. Auflage, 2011b)
Verfahren	standardisierter und normierter Test (computergestützt)
Erläuterungen:	
<p>Der WWT 6-10 erfasst die expressiven und rezeptiven semantisch-lexikalischen Fähigkeiten eines Kindes sowie die Abrufqualität. Grundlage bildet ein Bildbenenntest, der sowohl quantitativ (Antwortgenauigkeit und -zeit) als auch qualitativ ausgewertet wird. Qualitativ erfolgt eine Auswertung hinsichtlich der Interpretation der nicht korrekt benannten Items sowie hinsichtlich verschiedener Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive/Adverbien) und Kategoriebegriffe.</p> <p>Für die Differenzierung von generellem Wortschatzdefizit und Wortfindungsstörungen können optional weitere Subtests hinzugezogen werden, mit denen die Abrufstabilität und die Wirksamkeit von Abrufhilfen überprüft werden.</p> <p>Der WWT 6-10 ermöglicht Aussagen hinsichtlich des sprachlichen Förderbedarfs und bietet Ansatzpunkte für eine mögliche sonderpädagogische sprachliche Förderung. Der WWT ist als Einzeltest durchzuführen und für Kinder im Alter von 5;6 Jahren bis 10;11 Jahren normiert.</p>	

Tab. 48: Diagnostisches Verfahren WWT 6-10

Screeningverfahren (Klasse 5-9)

Name	Bergedorfer Screening zur Sprach- und Lesekompetenz
Autor (Erscheinungsjahr)	Arbeitsgemeinschaft der Anni-Braun-Schule (Hrsg.), (2010)
Verfahren	informelles Prüfverfahren (für das Fach Deutsch)
Erläuterungen:	
<p>Mit diesem Verfahren können die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 bis 9 eingeschätzt werden. Dabei lässt das Screening keine Aussagen über Störungen zu, sondern sprachliche Auffälligkeiten können qualitativ beschrieben und Hinweise auf sprachlichen Unterstützungsbedarf abgeleitet werden. Überprüft werden fünf Fähigkeitsbereiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Hörverstehen, (2) Leseverstehen, (3) lexikalische Kompetenz, (4) syntaktische und morphologische Kompetenz sowie (5) Textproduktion. <p>Das Verfahren kann sowohl mit einzelnen Jugendlichen als auch in der Gruppe durchgeführt werden. Das Screening enthält keine Normwerte.</p>	

Tab. 49: Diagnostisches Verfahren Bergedorfer Screening

Sprachebenen übergreifende Testverfahren (bis Klasse 10)

Name	Allgemeiner deutscher Sprachtest (ADST)
Autor (Erscheinungsjahr)	Steinert (2. Auflage, 2011)
Verfahren	standardisierter und normierter Test
Erläuterungen:	
<p>Die ADST-Testbatterie ermöglicht eine umfassende Diagnose sprachlicher Leistungen auf sechs Sprachebenen:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Textverstehen, (2) Wortschatz, (3) Wortbildung, (4) Satzgrammatik, (5) Laut-Buchstabe-Koordination (inkl. Rechtschreibung) sowie (6) Betonung und Aussprache (inkl. Zeichensetzung). <p>Auf jeder der genannten Sprachebenen werden jeweils Subtests in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben angeboten. Damit können ein sprachliches Leistungsprofil erstellt sowie sprachliche Fördermaßnahmen abgeleitet und begründet werden.</p> <p>Der Test wurde sowohl für Kinder und Jugendliche im 3. bis 10. Schuljahr in der allgemeinen Schule als auch in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen normiert und ist sowohl als Einzel- wie als Gruppentest anwendbar.</p>	

Tab. 50: Diagnostisches Verfahren ADST

Name	Leipziger Testbatterie zur Messung des formal-sprachlichen Entwicklungsstandes bei Jugendlichen (LTB-J)
Autor (Erscheinungsjahr)	Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH (2008)
Verfahren	standardisierter und normierter Test (computergestützt)
Erläuterungen:	
<p>Die LTB-J wird zur Diagnostik und Differenzialdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter bei 15-17jährigen Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen eingesetzt. Die Testbatterie beinhaltet 6 Untertests zum Sprachverstehen, der Sprachproduktion und zum sprachlich-strukturellen Wissen sowie zur auditiven Informationsverarbeitung:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Test zur automatisierten Schnellbenennung (TASB), (2) Satzverständnistest (SVT), (3) Pseudowörter, (4) Nachsprechen von Sätzen, (5) Nachsprechen von Kunstwortsätzen, (6) Erkennen und Korrigieren falscher Flexionen. <p>Es liegen Standardwerte für Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse, differenziert nach Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), vor.</p> <p>Das Verfahren ist als Einzeltest konzipiert.</p>	

Tab. 51: Diagnostisches Verfahren LTB-J

3.5 Diagnostik von Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Susanne Papenbrock

Die Diagnostik von Spracherwerbsstörungen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen erweist sich im Kontext verschiedener Erstsprachen als komplex und bedarf der Berücksichtigung der Besonderheiten der einzelnen Sprachen. Spracherwerbsstörungen gelten in diesem Zusammenhang als besonders schwer zu diagnostizieren (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). Ein Kernargument ist nach Chilla, Rothweiler & Babur (2013, S. 109) das Folgende: „Wo schon kaum Erkenntnisse über den ungestörten Erwerb von Sprachen in der Migration vorliegen, können Spracherwerbsstörungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern noch weniger eindeutig charakterisiert und identifiziert werden“.

Neben dem simultanen und sehr frühen sukzessiven Spracherwerb, bei dem zwei oder mehr Sprachen in den ersten drei Lebensjahren erworben werden, werden nach dem dritten Lebensjahr weitere Sprachen mit deutlichem Abstand zum Erstspracherwerb erlernt (vgl. Kapitel 2.3).

Spracherwerbsstörungen, die im Zusammenhang mit einem sukzessiven (sequentiellen) Erwerb auftreten, sind schwer abgrenzbar von Sprachauffälligkeiten, die im Kontext des Zweitspracherwerbs zu beobachten sind. Darüber hinaus ist es möglich, dass die Erstsprache des Kindes sich aufgrund fehlender Spracherfahrung nicht weiterentwickelt und stagniert. Dies kann irrtümlich zu einer diagnostizierten Spracherwerbsstörung führen (Motsch, 2013).

Hinsichtlich des späten sukzessiv-bilingualen Erwerbs des Deutschen gibt es bisher keine Modelle, die zur Orientierung im Rahmen einer Diagnostik dienen könnten. Beobachtbar ist jedoch ein deutlich veränderter Erwerb, wenn der Erwerbsbeginn nach dem optimalen Erwerbsalter (ab ca. 5 Jahre, später sukzessiver Erwerb) liegt (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013).

Beim Erwerb mehrerer Sprachen können zudem einzelsprachspezifische Besonderheiten auftreten (Triarchi-Herrmann, 2012). Es kann zu Überlagerungen von Elementen, Regeln und Strukturen zweier Sprachen (z. B. Nutzung von Satzstrukturen der Erstsprache bei der Produktion von Sätzen in der Zweitsprache), sogenannten Interferenzen kommen. Meist wird das noch weniger gefestigte Sprachsystem durch das stärkere beeinflusst und es treten Fehler in der Sprachproduktion auf, die im Laufe der Zeit wieder verschwinden. Darüber hinaus können Code-Switching (Wechsel zwischen zwei Sprachen) und Code-Mixing (Mischen der

Sprachen) während des Spracherwerbs auftreten. Alle genannten Besonderheiten gelten als „normal“, erschweren jedoch im Einzelfall die Diagnostik sehr.

Um die Sprachkompetenz beurteilen zu können, ist es erforderlich, die jeweiligen Lebensbedingungen des mehrsprachig aufwachsenden Kindes zu kennen und detailliert zu ermitteln, in welchem Kontext das Kind bisher und aktuell die Sprache erlernt. Fragen zum Erwerbsbeginn, zur Intensität und zum Erwerbskontext sind unerlässlich. Neben spezifischen Erwerbsbedingungen finden sich auch spezifische Einstellungen zu den einzelnen Sprachen sowie zur Mehrsprachigkeit. „Die Angabe, ein Kind wachse mehrsprachig auf, genügt nicht, um auf die zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen schließen zu können“ (Ritterfeld & Lüke, 2013, S. 2).

Mehrsprachige Kinder mit einer Spracherwerbsstörung zeigen eine Störung in der Sprachentwicklung in den Sprachen, die sie regelmäßig wenigstens rezeptiv nutzen (Scharff Rethfeldt, 2014). Aus diesem Grunde ist eine Erhebung der Erwerbsbedingungen in beiden (allen) Sprachen notwendig.

Dabei sollte der diagnostische Prozess möglichst interdisziplinär ausgerichtet sein. Unter Zuhilfenahme aller Informationen, die einen Einblick in die Entwicklung und aktuelle sprachliche Handlungsfähigkeit erlauben, wie Gutachten von Ärzten, Psychologen, Sprachtherapeuten, den Experten der Einrichtung und Informationen aus Elterngesprächen kann eine Entscheidung getroffen werden (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). Eine gemeinsame Diagnostik ließe sich auf der Basis der ICF-CY (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005) vornehmen. Dies würde bedeuten, den Blick auf die Ressourcen des Kindes zu lenken und behindernde und fördernde Aspekte gleichermaßen zu betrachten. Dabei würden die individuellen Förderbedürfnisse auf der Grundlage der ermittelten Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes beschrieben (Chilla, 2014).

Darüber hinaus sollte der aktuelle Sprachentwicklungsstand im Deutschen einschließlich der Verstehensleistungen erfasst und mit der Dauer und der Intensität des Kontakts zur deutschen Sprache verglichen werden sowie im Idealfall eine Überprüfung erstsprachlicher Leistungen erfolgen.

Diagnostizierte Auffälligkeiten sollten mit gegebenenfalls bekannten einzelsprachspezifischen Besonderheiten verglichen werden (Chilla, 2015b). Hierzu sind Kenntnisse in Erstsprachen erforderlich. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang eine von Benholz & Gürsoy (2012) erstellte, ständig erweiterte Liste zu Charakteristika der Herkunftssprachen.

Scharff Rethfeldt (2014) schlägt ein dynamisches Vorgehen vor, welches folgende Bereiche in die Diagnostik mit einbezieht:

- Die Erfassung relevanter sprachbiografischer Informationen sowie die Erhebung multilingualer und interkulturell anamnestischer Daten mithilfe von Anamnesebögen,
- eine Beobachtung der Spontansprache im Rahmen von Interaktionen und freien Spiel- und Gesprächssituationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern in allen Sprachen sowie
- eine dynamisch-prozessorientierte Befunderhebung (dynamic assessment) mithilfe von informellen und/oder Subtests testtheoretisch fundierter Verfahren zur qualitativen Einschätzung des Lernpotenzials und zur Klärung der Frage wie ein Kind Sprache erwirbt. Dem Kind werden entsprechend dem Design „Vorher-Intervention-Nachher“ diagnostische Aufgaben gestellt. Die Auswahl orientiert sich an den Ergebnissen der Anamnese und der Spontansprachprobe. Anhand der Differenz der sprachlichen Leistungen zwischen Vor- und Nachtest lassen sich der sprachliche Förderbedarf und konkrete Ansätze zur Förderung ableiten.

Als verlässlichen Marker für eine Spracherwerbsstörung benennt Motsch (2013) die Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Hierzu können Subtests, z. B. SET 5-10 (Petermann, 2012) (Subtest zur Verarbeitungsgeschwindigkeit), K-ABC (Kaufman & Kaufman, 2015) (Subtest Zahlen nachsprechen) herangezogen werden.

Im Folgenden werden verschiedene Anamnesebögen sowie einzelne Testverfahren zur Sprachstandserfassung vorgestellt, die ausgewählt bei einer Diagnose eingesetzt werden können.

Anamnesebögen

Eine besondere Bedeutung kommt der genauen Anamnese zu, mit der der sprachliche Sozialisationskontext erfasst wird. Im Einzelfall ist es wichtig, genau nachzufragen, unter welchen (mehrsprachigen) Inputbedingungen ein Kind tatsächlich aufwächst, will man seine Sprachlichkeit beschreiben oder gar bewerten (Ritterfeld & Lüke, 2013).

Im Folgenden werden verschiedene aktuelle Anamnesebögen vorgestellt, die als Fragebogen eingesetzt oder als Gesprächsleitfaden genutzt werden können. Im Einzelfall kann es sehr sinnvoll sein, einen Dolmetscher hinzuziehen.

Name	Mehrsprachiger Anamnesebogen für sprachheilpädagogische Einrichtungen
Autor (Erscheinungsjahr)	Jedik (2006) 2. Aufl.
Verfahren	Fragebogen
Erläuterungen:	
<p>Der Anamnesebogen ist für 10 Sprachen konzipiert und soll dazu beitragen, sprachliche Barrieren seitens der Eltern und damit verbundenen Sprachverständnisschwierigkeiten zu überwinden. Er wurde praxisorientiert gestaltet und basiert auf einem Ankreuzverfahren. Übersetzer werden nicht benötigt.</p>	
<p>Die Fragebögen sind in Deutsch in Kombination mit Russisch, Polnisch, Griechisch, Serbokroatisch, Englisch, Türkisch, Italienisch, Spanisch, Arabisch oder Französisch gestaltet.</p>	

Tab. 52: Mehrsprachiger Anamnesebogen für sprachheilpädagogische Einrichtungen

Name	Sprachbeurteilung durch die Eltern. SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder
Autor (Erscheinungsjahr)	Suchodoletz, Kademann & Tippelt (2011)
Verfahren	Screeningverfahren zur Früherkennung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen
Erläuterungen:	
<p>Der SBE-2-KT umfasst eine Liste mit 57 Wörtern und 1 Frage zu Mehrwortäußerungen, der SBE-3-KT 82 Wörter und 15 Fragen. Die Fragebögen geben jeweils Aufschluss über die Sprachproduktion des Kindes. Die Lautsprache und das Sprachverständnis bleiben unberücksichtigt. Eltern sollen bestimmen, welche Wörter ihr Kind spricht bzw. welche grammatischen Varianten ihr Kind bereits aktiv nutzt. Der Fragebogen soll durch die Eltern bzw. andere primäre Bezugspersonen ausgefüllt werden.</p> <p>Zur Überprüfung, ob es sich um eine Sprachentwicklungsstörung oder um wenig Kontakt zur deutschen Sprache handelt, wurde der SBE-2-KT in über 20 Sprachen zur Überprüfung der Sprachproduktion in der Erstsprache übertragen.</p>	

Tab. 53: Sprachbeurteilung durch die Eltern. SBE-2-KT und SBE-3-KT

Name	Fragebogen zum Erhalt von Informationen zum Profil zum kindlichen Mehrsprachgebrauch (ProMulti) und Multilingual und Interkulturell orientierte Anamnese (MIA)
Autor (Erscheinungsjahr)	Scharff Rethfeldt (2016); Scharff Rethfeldt (2012)
Verfahren	Fragebogen
Erläuterungen:	
<p>Der Fragebogen (ProMulti) enthält ausschließlich Fragen zur Sprachentwicklung und zur mehrsprachigen Lebenswelt eines Kindes und ist in mehreren Sprachen (bulgarisch, russisch, türkisch) erschienen. Sprachgebrauch und individuelle Sprachbiografie werden dabei in Bezug gesetzt, um ein möglichst genaues Profil des kindlichen Mehrsprachgebrauchs zu bekommen. Die dazugehörige Skizze ermöglicht es, den interaktionsbezogenen individuellen Sprachgebrauch auf einen Blick darzustellen. Der Fragebogen ProMulti wurde im Zusammenhang mit dem für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 0-9 Jahren entwickelten Sprachförderkonzept MehrSprachInterAktion veröffentlicht.</p> <p>Der dazugehörige Anamnesebogen (MIA) stellt eine Erweiterung der herkömmlichen Eigen- und Familienanamnese dar. Er enthält Fragen zur Familie, zu Bezugspersonen und sozialem Umfeld sowie allgemeinen Informationen zu Entwicklung und Verhalten des Kindes. Zudem enthält er Fragen zum Umgang mit dem Kind, um zugrundeliegende Normen, Werte und Einstellungen zu ermitteln.</p>	

Tab. 54: Fragebogen multilingual und interkulturell: ProMulti und MIA

Name	Mehrsprachen-Kontexte 2.0 - Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern
Autor (Erscheinungsjahr)	Ritterfeld & Lüke (2013)
Verfahren	Erhebungsbogen
Erläuterungen:	
<p>Der Erhebungsbogen kann genutzt werden, um die Komplexität eines sprachlichen Sozialisationskontextes eines Kindes im Überblick zu ermitteln. Dabei sollen die wesentlichen realisierten Sprachverwendungen des Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einer bestimmten Lebensphase erfasst werden. Der Einsatz einer Anamnese und Befunderhebung zur allgemeinen und sprachlichen Entwicklung des Kindes kann durch diesen Erhebungsbogen ergänzt werden.</p>	

Tab. 55: Erhebungsbogen Mehrsprachen-Kontexte

Screening Verfahren zur Sprachstandserfassung in Erst- und Zweitsprache

(Vorschulalter/Schuleingangsdiagnostik/Schulalter)

Sprachliche Testverfahren berücksichtigen in ihrer Konzeption die Sprachentwicklung unter den Bedingungen des Mehrspracherwerbs zumeist nicht. Sie sind in der Regel auf

monolingual bzw. anderssprachige Kinder und Jugendliche ausgerichtet und entsprechen zudem den Sprachstrukturen der westlichen Sprachen. Ihr Einsatz kann lediglich der groben Orientierung dienen (Scharff Rethfeldt, 2014).

Ziel einer Diagnostik sollte sein, Kinder und Jugendliche mit einem sprachlichen (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarf zu erkennen, um dann, über allgemeine Sprachfördermaßnahmen hinaus, spezifische (individualisierte) sprachliche Unterstützungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der Erstsprache(n) anzubieten.

Im Folgenden werden zunächst einige aktuelle Verfahren zur Erhebung des Sprachentwicklungsstands im Deutschen vorgestellt, die eine **erste Einschätzung** des Spracherwerbs und damit der aktuellen Fähigkeiten zulassen.

Im Anschluss werden Verfahren vorgestellt, die eine Einschätzung des Spracherwerbs in der jeweiligen Erstsprache, teilweise auch im Deutschen erlauben vgl. (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Bei der Auswertung sollten in jedem Fall die jeweiligen Erwerbsbedingungen und der Erwerbskontext, berücksichtigt werden.

Eine Diagnostik sollte von logopädischen oder sprachtherapeutischen Fachkräften oder erfahrenen sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt werden.

Verfahren zur Sprachstandserfassung in der Zweitsprache Deutsch

Name Nur Deutsch!	LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache
Autor (Erscheinungsjahr)	Schulz & Tracy (2011)
Verfahren	Computergestütztes Screening
Erläuterungen:	
Das Verfahren überprüft das Wissen von Kindern in zentralen morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereichen. Es werden sowohl die Sprachproduktion als auch Verstehensleistungen überprüft. Der Test berücksichtigt das Lebensalter und die Dauer des Kontakts mit der Zweitsprache. Es liegt eine eigene Normstichprobe für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vor. Der Test kann im Alter von 3;00 – 7;11 Jahren eingesetzt werden.	

Tab. 56: Diagnostisches Verfahren LiSe-DaZ

Name Nur Deutsch!	SCREENIKS
Autor (Erscheinungsjahr)	Wagner (2014b)
Verfahren	Computergestütztes Screening
Erläuterungen:	
<p>Ein sprachtheoretisch fundiertes, standardisiertes Verfahren zur Erfassung des Sprachstands im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern. Das Screening überprüft die phonetisch-phonologische, morphologisch-syntaktische und semantisch-lexikalische Ebene.</p> <p>Das Screening ist für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 4;0-7;11 Jahren, bei einer Mindestsprachkontaktdauer zur deutschen Sprache von 24 Monaten, konzipiert.</p>	

Tab. 57: Diagnostisches Verfahren SCREENIKS

Verfahren zur Sprachstandserfassung in der Erst- (und Zweit-)sprache

Name	CITO Sprachtest Version 3. Digitale Sprachstandserhebung im Elementarbereich
Autor (Erscheinungsjahr)	Duindam, Konak & Kamphuis (2014)
Verfahren	Digitales, zweisprachiges Screening zur Sprachstandmessung
Erläuterungen:	
<p>CITO ermöglicht die Überprüfung im Türkischen und im Deutschen. Der Sprachtest überprüft das Sprachvermögen in den Bereichen phonologische Bewusstheit, passiver Wortschatz, kognitive Begriffe und Textverständnis.</p> <p>CITO ist normiert und kann für Kinder im Alter von 4;3 bis 6;11 Jahren in der deutschen und im Alter von 5;0 Jahren in der türkischen Version zur Feststellung der Erstsprache Türkisch angewendet werden. Der Test kann auch ohne Türkischkenntnisse durchgeführt werden.</p>	

Tab. 58: Diagnostisches Verfahren CITO Sprachtest

Name	HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger)
Autor (Erscheinungsjahr)	Reich & Roth (2004)
Verfahren	Computergestütztes Screening zur Erfassung des individuellen Sprachstands
Erläuterungen:	
<p>HAVAS 5 ist ein profilanalytisches Instrument bei dem das Kind aufgefordert wird, zu einer Bildergeschichte (Katze und Vogel) zu erzählen. Die Auswertung erfolgt anhand eines Auswertungsbogens in den Bereichen "Bewältigung der Aufgabe", "Kommunikatives Handeln", "Grammatik" und "Lexikon" (Wortschatz).</p> <p>Das Screening ermöglicht die Erfassung des individuellen Sprachstands in allen Sprachen des Kindes (Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch). HAVAS 5 bietet Normwerte für Kinder im Alter von 5;0 bis 7;0 Jahren.</p>	

Tab. 59: Diagnostisches Verfahren HAVAS 5

Name	Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder ESGRAF-MK
Autor (Erscheinungsjahr)	Motsch (2011)
Verfahren	Softwaregestütztes diagnostisches Sprachscreening
Erläuterungen:	
<p>Bei dem Verfahren handelt es sich um ein informelles computergestütztes Screening für die Migrantensprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch und Griechisch. Es lässt sich zur Sprachstandserhebung im Vorschulalter oder bei Schuleingangsuntersuchungen einsetzen. Dabei ermöglicht das Screening eine Unterscheidung von Kindern,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die unzureichende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch haben, • die unzureichende Kenntnisse in beiden Sprachen aufweisen, • bei denen eine spezifische Spracherwerbsstörung vorliegt, die in beiden Sprachen auftritt. <p>Das Verfahren soll damit Fehldiagnosen vorbeugen, da zum einen Kinder mit einer Spracherwerbsstörung häufig nicht erkannt werden („missed identity“) und keine entsprechende therapeutische Versorgung erhalten. Zum anderen werden Kinder, die keine Spracherwerbsstörung aufweisen, fälschlicherweise als solche diagnostiziert („Mistaken identity“) und erhalten sonderpädagogische beziehungsweise sprachtherapeutische Interventionen. Das Verfahren basiert auf Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung.</p>	

Tab. 60: Diagnostisches Verfahren ESGRAF-MK

Name	LOGwords PRO-PLUS 1.4.0 – Testverfahren zur Sprachstandserfassung
Autor (Erscheinungsjahr)	Günthert & Brunner (2010)
Verfahren	Multilinguale Diagnostik-Software
Erläuterungen:	
<p>Das Testverfahren ermöglicht den Sprachstand von Kindern und Jugendlichen (auch mit Migrationshintergrund) in 16 Sprachen zu erfassen und zu überprüfen. Dabei werden die Artikulation und der Wortschatz, das Sprachverständnis, die auditive und visuelle Wahrnehmung sowie die Motorik überprüft und eine Mundinspektion durchgeführt. Das Testverfahren sollte von logopädischen oder sprachtherapeutischen Fachkräften angewendet werden.</p>	
<p>Das Sprachverständnis kann in folgenden Sprachen (normiert) erfasst werden: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Brasilianisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch, Türkisch, Kurdisch, Tamilisch, Russisch, Polnisch und Griechisch. Das Testverfahren kann ab einem Alter von 5 Jahren eingesetzt werden.</p>	

Tab. 61: Diagnostisches Verfahren LOGwords PRO-PLUS

Name	SCREEMIK 2
Autor (Erscheinungsjahr)	Wagner (2008)
Verfahren	Computergestütztes Screening
Erläuterungen:	
<p>SCREEMIK 2 ermöglicht die Überprüfung der Familiensprache Russisch oder Türkisch, wenn die Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch gering und damit nicht überprüfbar sind. Das Verfahren dient der frühzeitigen Erfassung von Störungen in der Sprachentwicklung. SCREEMIK ist normiert und bietet Normwerte für Kinder im Alter von 4;0 bis 5;11 Jahren.</p>	

Tab. 62: Diagnostisches Verfahren SCREEMIK 2

Name	SFD – Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik
Autor (Erscheinungsjahr)	Hobusch, Nevin & Wiest (2016)
Verfahren	Testverfahren für Grundschul Kinder (Klasse 1-4) mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache
Erläuterungen:	
<p>Das Verfahren misst die mündliche Sprachkompetenz unabhängig von Fähigkeiten im Lesen und Schreiben. Die Erfassung des Hörverständnisses im Deutschen und die Überprüfung des muttersprachlichen Wortschatzes in den Erstsprachen Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch oder Türkisch stehen hierbei im Vordergrund. Die Durchführung erfordert keinerlei Kenntnisse in diesen Sprachen und ist für die Förderschule LE (Unterstufe) ebenfalls geeignet. Neben Tests zur mündlichen Sprachkompetenz, zum passivem Wortschatz und speziellen sprachlichen Leistungen bietet das Material außerdem Erzählaufgaben zu Bilderfolgen zur Ermittlung des aktiven Sprachgebrauchs.</p>	

Tab. 63: Diagnostisches Verfahren SFD

3.6 Diagnostik bei Störungen der Redefähigkeit

Katja Subellok

Störungen der Redefähigkeit im engeren Sinn (selektiver Mutismus) und Redeflussstörungen (Stottern und Poltern) sind variantenreiche, je nach Situation variable und insgesamt sehr individuell geprägte Kommunikationsstörungen. Entsprechend komplex ist auch das diagnostische Vorgehen (Zang, 2010; Rapp, 2007; Hansen & Iven, 2010; Katz-Bernstein, 2015). So kann die eigentliche Diagnostik von Stottern, Poltern oder Mutismus niemals von einer pädagogischen Lehrkraft ohne sprachtherapeutische Expertise alleine geleistet werden. Hier ist dringend die Kooperation mit Experten aus dem sprachtherapeutischen Kontext erforderlich. Allerdings tragen pädagogische Fachkräfte eine große Verantwortung in der (Früh-)Erkennung von Rede(fluss)-Störungen.

Die folgenden Ausführungen sind entsprechend dieser diagnostischen **Zielsetzungen**, also (1) (Früh-)Erkennung und (2) *Diagnostik: Beschreibung des individuellen Erscheinungsbildes*, gegliedert. Sie beschränken sich maßgeblich auf solche Maßnahmen, die von einer Lehrkraft im Unterrichts- oder Schulkontext alleine durchgeführt werden können. Ansonsten wird ein knapper Überblick gegeben und auf weiterführende Literatur verwiesen.

3.6.1 Selektiver Mutismus

1. Erkennen von selektivem Mutismus

Die Schweigesymptomatik zeigt sich am häufigsten und konsequentesten gegenüber fremden Personen und in den Bildungseinrichtungen wie Kita und Schule (Bergman et al., 2002; Ford et al., 1998). Insofern können Lehrkräfte durchaus die ersten Personen sein, denen das Ausmaß des Schweigens bei einem Kind erstmalig ins Auge fällt. Eltern erleben ihr Kind in vertrauten Kontexten unbeschwert kommunizierend und erklären seine Schweigsamkeit Fremden gegenüber womöglich mit seiner Schüchternheit. Allerdings verbirgt sich hinter einem schweigsamen Verhalten im Schulkontext nicht zwangsläufig ein SM, es kann ebenso etwa durch ein schüchternes Naturell, Sprechängstlichkeit oder auch mangelnde Sprachkompetenzen bedingt sein. Lehrkräften kommt hier eine wichtige Verantwortung zu, Risikofaktoren für SM möglichst frühzeitig zu identifizieren, um weiterführende mutismusspezifische Maßnahmen zu veranlassen.

Hierfür steht Lehrkräften im Grundschulbereich ein standardisiertes und zeitökonomisches Screeninginstrument als Download zur Verfügung. Das *Dortmunder Mutismus Screening DortMuS-Schule* (Starke & Subellok, 2017 und 2016) liefert reliable und valide Hinweise auf das (mögliche) Vorliegen eines SM bei Kindern zwischen 6;0 und 10;11 Jahren. Es handelt sich um einen kurzen Fragebogen (17 Items) mit beobachtbaren Verhaltensweisen in klassischen Unterrichtssituationen (etwa Offener Unterricht, Gruppenarbeiten, Morgenkreis). Auf einer fünfstufigen Skala wird das Verhalten des Kindes von der Lehrkraft – in der Regel von der Klassenlehrerin – eingeschätzt. Über die Ermittlung eines Cut-Off-Wertes kann dann das Risiko für einen SM abgeleitet werden.

Als Unterstützung zur Diagnosestellung gibt es außerdem den *Deutschen Mutismus Test (DMT-KoMut)*, (Johannsen, Kramer, Lukaschyk & Talley, 2016). Es handelt sich dabei um einen erfahrungsbasierten Online-Fragebogen für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten. Seine empirische Absicherung steht allerdings noch aus. Die Aussagekraft der DMT-Ergebnisse bleibt folglich begrenzt.

Die endgültige Diagnose *selektiver Mutismus* erfolgt ausschließlich durch einen Mediziner. Allerdings greifen Ärzte bei der Mutismusdiagnostik häufig auf die Expertise von Fachpersonen mit Spezialisierung auf SM (etwa Sprachtherapeuten) zurück.

2. Mutismusdiagnostik: Beschreibung des individuellen Erscheinungsbildes

Die Kernsymptomatik des Schweigens, seine Hintergründe und auch mögliche Begleitererscheinungen können interindividuell sehr stark variieren. Insofern ist ein differenziertes Bild von jedem Kind erforderlich. Zur systematisierten Beschreibung bietet sich das

Diagnosemodell von Katz-Bernstein und Zaepfel (2004) mit drei diagnostischen Perspektiven an: Symptomdiagnostik, Strukturdiagnostik und Systemdiagnostik.

In der **Symptomdiagnostik** wird eine sogenannte „Topographie des Sprechens und Schweigens“ (Katz-Bernstein, 2015, S. 73) ermittelt. Es wird analysiert, mit wem, an welchen Orten, in welchen Situationen und bei welchen Thematiken das Kind jeweils spricht oder schweigt. Dabei sind nicht nur die beiden Extreme (Sprechen versus Schweigen), sondern ebenso Zwischenpositionen relevant (etwa Kind spricht wenig, flüstert oder antwortet nur). Auch das nonverbale Ausdrucksverhalten (Erstarrung, Blickkontakt, Gestik und Mimik), Körpergeräusche (Lachen, Husten) und schriftsprachliches Kommunizieren werden erfasst.

Die **Strukturdiagnostik** fußt auf der Annahme, das Schweigen als Coping-Strategie des Kindes in als überfordernd erlebten Situationen zu begreifen (Bahr, 2006; siehe auch Diathese-Stress-Modell, Cohan et al., 2006). Etwa würde sich ein sprachentwicklungsgestörtes Kind über das Schweigen vor etwaigen ihm peinlichen oder bloßstellenden Reaktionen aus der Außenwelt schützen, ein perfektionistisches Kind vor möglichen Fehlern. Demzufolge würde das Symptom Schweigen für jedes Kind einen subjektiven Sinn machen. Die Strukturdiagnostik versucht über Hypothesen, diese individuelle Sinnhaftigkeit zu begreifen.

Die **Systemdiagnostik** betrachtet die komplexen Wechselwirkungen zwischen dem Kind und seinen Umfeldern (Familie, Schule, Peers). Es ist zu fragen, welche Faktoren das Schweigen haben entstehen lassen und welche aufrechterhaltend wirken. Hier ist eine mehrperspektivische Betrachtung unerlässlich.

Für die Mutismusdiagnostik existieren einige informelle Frage- und Einschätzungsbögen für Eltern, Therapeutinnen oder Therapeuten, Erzieherinnen oder Erzieher oder Lehrkräfte (Überblick in Subellok & Starke, 2012; Bahrfeck-Wichitill, Subellok & Starke, 2017; Kopf, 2016). Besonders umfassend sind die *Diagnostische(n) Fragebögen zum selektiven Mutismus (DiFraMuT)* (Kopf, 2016). Darüber können förderdiagnostische Daten erhoben sowie Therapie- und Förderprozesse dokumentiert werden.

In Einzelfällen kann ein Angstinventar (etwa Bochumer Angstverfahren für Kinder im Vorschul- und Grundalter, BAV 3-11; Mackowiak & Lengning, 2010) wertvolle diagnostische Hinweise auf das Ausmaß kindlicher Ängste in verschiedenen Situationen liefern.

Für den schulischen Praxisalltag empfiehlt sich die gezielte Beobachtung des Kindes in unterschiedlichen Situationen, mit verschiedenen Personen und zu diversen Thematiken. Was gelingt bereits gut? Wo wirkt das Kind entspannt und lächelt? Welche Situationen scheinen besonders schwierig? Mit wem flüstert es bereits? Auch ist ein Abgleich eigener Beobachtungen mit denen einer Kollegin zielführend, denn das schweigsame Verhalten zeigt sich – wie beschrieben – in jeder Situation völlig unterschiedlich.

3.6.2 Stottern

1. Erkennen von Stottern

Viele stotternde Schülerinnen und Schüler, insbesondere solche mit leichter Symptomatik und solche Kinder, die ihr Stottern gut verbergen können, bleiben unentdeckt (Thum, 2011). In der Regel wird es diesen Kindern in der Schule nicht gut gehen. Die Angst vor Entdeckung und Mobbing und das Gefühl, mit dem Stottern alleine zu sein, prägen die eigene Befindlichkeit. Über eine höhere Sensibilisierung der Lehrkräfte für Redeunflüssigkeiten ließe sich diese Situation leicht verbessern, um dann auch gezielte unterstützende Maßnahmen in die Wege zu leiten. Wie können also stotternde Schüler von ihren Lehrkräften erkannt werden?

Thum (2011, S. 25f) beschreibt **Beobachtungshilfen** und Anregungen für Lehrkräfte, um Hinweise auf ein mögliches Stottern im Schulalltag zu erhalten.

- Unterricht und Schulleben:
 - wenig sprachliche Beteiligung im Unterricht (Vorlesen, Abfragen, alleine vor der Klasse sprechen)
 - sozialer Rückzug, auch von Gleichaltrigen
 - bessere schriftliche als mündliche Leistungen, weil Sprechen vermieden wird
 - Hinweise von Kollegen, Mitschülern oder Eltern ernst nehmen, denen die Redeunflüssigkeit bereits aufgefallen ist
- Sprachverhalten
 - Ist die Kernsymptomatik des Stotterns (klonische und tonische Blockaden, siehe Kapitel 2.5.2) zu beobachten?
 - Zeigt sich eine sprachliche Begleitsymptomatik, z. B. ein Sprechen mit verstellter oder verhauchter Stimme?
 - Werden ausschweifende, umschreibende Antworten (zur Vermeidung bestimmter Wörter) oder immer kurze Antworten (zur Reduzierung auf das Nötigste) gegeben?
- Psychosoziales Verhalten
 - Entwicklung von (Sprech-)Ängsten: Das Sprechen wird als deutliche Belastung erlebt
 - Ausweichverhalten, etwa bei Fragen (Kopfschütteln, „weiß nicht“ etc.)
 - Verweigerung des Sprechens bei Fragen oder sprachlichen Aufgaben

Für den schulischen Bereich gibt es kein Screeningverfahren zur Unterstützung von Lehrkräften für die Erkennung von Risikokindern für Stottern. Es wird vorgeschlagen, auf die international etablierte *Screening List for Stuttering* (SLS; Riley & Riley 1989, dt. Übersetzung in Sandrieser & Schneider, 2015) zurückzugreifen (ebd.).

Dieser standardisierte Elternfragebogen soll auch Fachkräften ohne Expertise mit Stottern – insbesondere Ärzten – Hinweise darüber geben, inwieweit mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Stottern und ein weiterführender Diagnostikbedarf vorliegen. Das Instrument steht als Online-Version zur Verfügung (Schneider, 2003).

2. Stotterdiagnostik: Beschreibung des individuellen Erscheinungsbildes

Für die Stotterdiagnostik ist die logopädische Expertise erforderlich. Eine gute Orientierung hinsichtlich der Zielsetzungen und Vorgehensweisen gibt die aktuell erschienene Richtlinie der Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. (AWMF-Richtlinie) zur *Pathogenese, Diagnostik und Behandlung von Redeflussstörungen* (Neumann et al., 2016). In der „Empfehlung 17“ heißt es:

„Die Diagnostik von Stottern nach dem ICF-Modell soll die Kernsymptomatik mit Begleitverhalten (Körperfunktion), die psychosoziale Belastung (personenbezogene Faktoren), Kommunikations- und Sozialverhalten (Aktivität und Teilhabe) sowie Reaktionen aus dem sozialen Umfeld (Umweltfaktoren) erfassen.

Die Messung von Stottern soll objektive (Quantität und Qualität der Kern- und der motorischen Begleitsymptomatik), fremdperzeptive (Beschreibung der Symptomatik, des Begleitverhaltens, der Sprechnatürlichkeit durch Dritte) sowie selbstperzeptive Maße (subjektive Perspektive des Patienten, Auswirkungen auf den Alltag und die gesundheitsbezogene Lebensqualität) beinhalten“ (ebd., S. 76).

Dem Diagnostiker stehen mittlerweile mehrere standardisierte und informelle Testverfahren zu Verfügung (Überblick siehe Zang, 2010; Neumann et al., 2016).

3.6.3 Poltern

1. Erkennen von Poltern

Poltern ist für nicht-logopädische Fachkräfte nur schwer zu identifizieren. Die Symptomatik ist so variantenreich, variabel und unspezifisch, dass kaum zuverlässige Hinweise für Lehrkräfte gegeben werden können, wie sie Poltern bei einem Schüler erkennen können. Die AWMF-Arbeitsgruppe schlägt in ihrer Leitlinie (Neumann et al., 2016) als Screening die *Checkliste Poltern (CP)* vor. Hierbei handelt es sich um das von Abbink-Spruit ins Deutsche übersetzte *Predictive Cluttering Inventory (PCI; Daly, 2006)*, das auf der Homepage der International Cluttering Association (<http://associations.missouristate.edu/ica/>) als Download zur Verfügung steht. Für die vier Bereiche *Pragmatik, Sprechmotorik, Sprache und Kognition* sowie *Motorische Koordination und Schreibprobleme* soll das Sprechen des Klienten hinsichtlich 33 Items beobachtet und vom Diagnostiker eingeschätzt werden, wie häufig ein

bestimmtes Kriterium am besten zutrifft. Die ermittelte Gesamtpunktezahl liefert erste Anhaltspunkte für das Vorliegen eines Polterns oder eines vermischten Stottern-Polterns.

Für dieses Screening-Instrument stehen – auch in der englischen Originalversion – allerdings noch empirische Nachweise aus. Auch sind einige der fachsprachlich formulierten Beobachtungskriterien für nicht-logopädische Lehrkräfte nur schwer zu erfassen (etwa *orale Diadochokinese*) resp. zu untersuchen. So können die Testergebnisse bestenfalls vage Anhaltspunkte geben, worauf eine Lehrkraft bei der Beobachtung eines schnell und verwaschen sprechenden Schülers zu achten hat. Die Diagnosestellung Poltern erfolgt über die Logopädie/Sprachtherapie.

2. Polterdiagnostik: Beschreibung des individuellen Erscheinungsbildes

Die AWMF-Autoren empfehlen in ihrer Leitlinie (Neumann et al., 2016, S. 158ff.) eine Anamneseerhebung mit dem Bogen von Sick (2014). Sie schlagen ferner Audio- oder Videoaufnahmen mit Sprechproben (Spontansprache, lautes Lesen und Nacherzählung) zur Ermittlung von Sprechgeschwindigkeit, Sprechflüssigkeit und Sprechverständlichkeit vor. Auch kann über Schreibproben eine Korrelation von Sprech- und Schreibgeschwindigkeit untersucht werden.

Für die differenzierte Auswertung der Sprechproben stehen einige diagnostische Hilfen zur Verfügung (ebd.). Darüber hinaus gibt Sick (2014) einen Überblick zur Diagnostik pragmatisch-kommunikativer Auffälligkeiten sowie weiterer Begleitsymptome (siehe Kapitel 2.5.3.) und Mannhard (2005) stellt einen diagnostischen Leitfaden für die Praxis vor.

4 Individuelle Förderplanung

4.1 Allgemeine Hinweise

Carolin Ischinsky

Die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung-AO-SF) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b) schreibt in §21(7) die Erstellung von Förderplänen sowie deren regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung vor. Demnach sind für die Erstellung der Förderpläne alle Lehrkräfte zuständig, die die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Diese beraten über Ziele und vereinbaren Maßnahmen in einem Förderplangremium zusammen mit allen Personen, die an der Förderung beteiligt sind. *„Wenn eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, ohne dass ein förmliches Verfahren nach den §§11 bis 15 durchgeführt worden ist“* (AO-SF §21(7)) werden ebenfalls individuelle Förderpläne verfasst. *„Wird eine Schülerin oder ein Schüler in der Primarstufe sonderpädagogisch gefördert, ohne dass ein förmliches Verfahren ... durchgeführt worden ist, empfiehlt die Schule den Eltern, bei der Anmeldung zur weiterführenden Schule den individuellen Förderplan vorzulegen“* (AO-SF §17(6)).

Ein Förderplan hat die Individualisierung aller Maßnahmen und Hilfen zum Ziel. Grundsätzlich beinhalten Förderpläne eine Darstellung des Entwicklungsstandes, die Formulierung unterschiedlicher Förderschwerpunkte und entsprechender Förderziele bzw. den nächsten Entwicklungsschritt. Um das formulierte Ziel zu erreichen, werden Methoden und Maßnahmen bzw. Handlungsschritte vermerkt. Im Förderplanbeispiel (Kapitel 4.2) werden diese Methoden und Maßnahmen als „Gestaltung der Lernsituation“ zusammengefasst. Hinzu kommt die Kategorie „Prozessbegleitende Beobachtungen“, die eine Zwischenevaluation erlaubt.

Innerhalb der Förderplandokumentation finden sich die individuellen diagnostischen Ergebnisse, notwendige personelle und sachliche Ressourcen sowie Zuständigkeiten, Förderzeiträume und Evaluationszeitpunkte. Damit stellt die Förderplanung eine elementare Basis und Grundlage für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie die individuelle Förderung dar. Der Förderplan ist gleichzeitig Arbeitsplan für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und Entwicklungsplan für das Kind. Dabei wird Förderplanung als ein Prozess betrachtet, in der Diagnostik, Förderzielformulierung, Förderung und deren Evaluation einen Kreislauf bilden:

„Förderung - hier als Prozess des Ergebnisses der Erarbeitung von Entwicklungsmöglichkeiten verstanden - steht also mit der diagnostischen Arbeit in einem zirkulären Prozess und

beschreibt damit das Vorgehen einer diagnosegeleiteten Förderung“ (Daum & Pohl, 2013, S. 268).

Förderpläne für Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation legen einen besonderen Schwerpunkt auf sprachliche Lernprozesse. Für die Förderung „ist es deshalb notwendig, den aktuellen individuellen sprachlichen Entwicklungsstand und die spezifischen Bedingungen des Erwerbs sprachlicher Strukturen eines Kindes zu kennen und somit über Wissen zur Lernausgangslage zu verfügen“ (Spreer, 2013, S. 242). Die Erfassung und fachlich differenzierte Beschreibung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Sprache erfolgt durch eine individualisierte Diagnostik in den Bereichen Sprache, Sprechen und Kommunikation. Diese wird als Teil der Kind-Umfeld-Analyse betrachtet, (vgl. Mußmann, 2012a) in der gleichsam sozial-emotionale Aspekte, Kognition, Motorik und Wahrnehmung als Elemente der Lern- und Entwicklungssituation des Kindes berücksichtigt werden.

Sprache ist demnach in Verbindung zu emotionalen, sozialen, sensorischen, motorischen und kognitiven Leistungen zu sehen und entsprechend sollte die Förderung und Förderplanung für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens eine breit angelegte Förderung sein, *„die über spezifische individuelle Fördermaßnahmen im Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit hinaus auch die Unterstützung und Beratung der Personen des Umfeldes einschließt“* (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg, 2009, S. 7-8). Der Förderplan schlüsselt das Bedingungsgefüge von Sprachbehinderungen auf und entwickelt daraus Förderziele, die „nicht mehr allein Gegebenheiten der Sprache und des Sprechens thematisieren, sondern auf die lebensweltliche sprachliche Handlungsfähigkeit gerichtet sind“ (Knebel, 2013, S. 231).

Förderziele und individualisierte Förderansätze werden im Förderplan *„für die betroffenen Schüler in ihrer jeweils individuellen sprachlich-kommunikativen Problemsituation“* (Mußmann, 2012b, S. 19) entwickelt und fokussieren somit die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt. Da Förderpläne von einem ganzheitlichen Ansatz ausgehen und die Kinder und Jugendlichen in ihren systemischen Zusammenhängen betrachten, beziehen sich die formulierten Ziele und Maßnahmen nicht nur auf den Unterricht, sondern ebenfalls auf die außerunterrichtliche Förderung und die Verknüpfung der unterschiedlichen Maßnahmen. Um sicherzustellen, dass die Maßnahmen verlässlich durchgeführt werden, wird im Förderplan dokumentiert, wer der Beteiligten wofür Verantwortung übernimmt.

Förderplanung versteht sich als gemeinsame Aufgabe aller Lehrkräfte einer Klasse und damit als ein dialogisch kooperativer Prozess. Absprachen und Verlässlichkeit lassen sich nur durch die Mitarbeit aller Beteiligten in einem multiprofessionellen Team bzw. in einem

Förderplanteam erzielen. Wie die Zusammenarbeit in der Einzelschule organisiert wird, ist sehr unterschiedlich geregelt. Entscheidend bleibt jedoch, dass alle am Verfahren Beteiligten informiert sind, um handlungsfähig im Sinne der Förderziele zu sein.

Neben dem dialogisch kooperativen Aspekt ist die Zusammenarbeit und Absprache mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit ihren Eltern ein wichtiges Merkmal sinnvoller Förderplanarbeit. Ein Förderplan wird nur dann sinn- und wirkungsvoll sein, wenn seine Inhalte und Ziele mit Kindern und Eltern/Erziehungsberechtigten besprochen und abgestimmt werden.

Kinder und Jugendliche in die Entwicklung ihrer Förderziele einzubeziehen und sie zu Reflexion und aktiver Partizipation anzuleiten verspricht eine höhere Identifikation und Mitarbeit. Umgesetzt wird dies in den Schulen in Förderplan-Gesprächen. Die Fähigkeit zur Reflexion wird bereits im Primarbereich angebahnt, um gemeinsam einzelne Ziele zu vereinbaren.

Qualitätsmerkmale

Melzer (2010) formuliert zehn Qualitätskriterien für Förderpläne. Wie sich aus den bereits dargestellten Hinweisen erschließen lässt, gehört dazu, dass es in der Schule ein einheitliches Förderplanschema gibt, das von allen Beteiligten genutzt und in regelmäßigen Gremien mit den Beteiligten kommuniziert wird. Im Förderplan sind zudem verbindlich die unterschiedlichen Zuständigkeiten vereinbart. Die Dokumentation sollte einheitlich gestaltet und eine regelmäßige Evaluation vorgesehen werden. Melzer betont, dass bei Zielformulierungen Schwerpunkte gesetzt und arbeitsökonomisch vorgegangen werden muss. Dies kann erreicht werden, so Melzer, durch Begrenzung der Inhalte, eine Festlegung auf maximal drei Förderbereiche und wenige, dafür klar formulierte Ziele und Maßnahmen. Die Förderziele, die im Förderplan festgelegt werden, sollten „SMART“ formuliert sein, also **S**pezifisch und eindeutig, **m**essbar, **a**ttaktiv und positiv, **r**ealistisch erreichbar sowie **t**erminiert und transparent. Dazu gehört ebenso, dass die Ziele und Maßnahmen individuell auf die Schülerin oder den Schüler abgestimmt sind und keine Klassenziele darstellen. Verändern sich Ziele oder Maßnahmen aus unterschiedlichen Gründen, weil sich beispielsweise die Entwicklung des Kindes anders darstellt, sich das äußere Umfeld oder die Fördersituation geändert hat, muss der Förderplan flexibel modifiziert werden können. Neben einer verankerten permanenten Prozessevaluation („Prozessbegleitende Beobachtung“) muss daher der Förderplan allen zugänglich sein.

Als ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal nennt Melzer *„fachliche und sachliche Richtigkeit“* (Melzer, 2010, S. 220). Das bedeutet für Förderplanung im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation, dass die Besonderheiten einer individuellen Sprachverwendung sachgerecht beschrieben und differenziert erhoben werden. Ebenso berücksichtigt ein guter Förderplan die Grundlagen der Fachdidaktik und der Unterrichtsmethodik. *„Die Förderziele und -maßnahmen beziehen sich auf aktuelle Unterrichtsinhalte oder bereiten mit der Schaffung*

individueller Voraussetzungen auf deren Bewältigung vor“ (Melzer, 2010, S. 220). Knebel hebt als die besonderen Kennzeichen abschließend „die diagnostische Verankerung des Förderkonzeptes und (...) die Zielperspektive der Handlungsfähigkeit im Alltag“ hervor (Knebel, 2007, S. 1099).

4.2 Beispiel für einen Förderplan

Carolin Ischinsky & Helga Schumacher

Förderplan für: _____		Klasse: _____	
Förderzeitraum: _____		Beteiligte Lehrkräfte: _____	
Nachteilsausgleich: ja/nein			
Entwicklungsstand (Stärken, Bedürfnisse, Probleme)	Vorrangige Förderziele/ nächster Entwicklungsschritt	Gestaltung der Lernsituation	Prozessbegleitende Beobachtungen
<i>Phonetisch-phonologisch</i>			
<i>Morphologisch-syntaktisch</i>			
<i>Lexikalisch-semantisch</i>			
<i>Kommunikativ-pragmatisch</i>			
<i>Redefluss, Stimmgebung, Sprachmelodie</i>			
<i>Schriftsprache</i>			
<i>Wahrnehmung</i>			
<i>Motorik</i>			
<i>Arbeitsverhalten/ Kognition</i>			
<i>Sozialität</i>			
<i>Emotionalität</i>			
<i>Sonstige Besonderheiten</i>			

Tab. 64: Förderplanbeispiel Deckblatt

Förderplan für: <u> NN </u>		Klasse: <u> </u>	
Förderzeitraum: <u> </u>		Beteiligte Lehrkräfte: <u> </u>	
Nachteilsausgleich: ja/nein			
Entwicklungsstand (Auffälligkeiten, Stärken, Bedürfnisse)	Vorrangige Förderziele/ nächster Entwicklungsschritt	Gestaltung der Lernsituation	Prozessbegleitende Beobachtungen
<p><i>Phonetisch-phonologisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - phonetisch: vollständiges Lautinventar - Unsicherheiten in der Spontansprache: Konsonantenverbindungen mit /sch/ nicht durchgängig vorhanden (Reduktion der Mehrfachkonsonanz) - Schwierigkeiten bei der Aussprache komplexerer Wörter - geringe auditive Merkspanne 	<ul style="list-style-type: none"> - Überwindung des phonologischen Prozesses der Reduktion von Mehrfachkonsonanz von /schr/, /scht/, /schl/ im Übungswortschatz in Anlautposition - Übertragung der Konsonantenverbindungen mit dem Laut /sch/ im Anlaut in die Spontansprache 	<p>Kleingruppenförderung: Methodischer Ansatz zur Überwindung phonologischer Prozesse: Metaphon (T. Jahn): Einsatz von Referenzbildern, Minimalpaaren und Spielformaten Medien/ Spielen: - Plappersack (Triologo) - „Hexe Susi“ - Triologo Mappen - Memory mit Mehrfachkonsonanz</p> <p>im Klassenverband: - Referenzkarte in klein auf Schülertisch - korrekatives Feedback durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unsicherheiten bestehen in der Spontansprache fort - Hinweise nötig - häufiger: Selbstkorrektur nach Hinweis auf Referenzbild

Tab. 65: Förderplanbeispiel Blatt 1

		<p>Lehrperson (Absprache mit Lehrpersonen!)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textangebote im Deutschunterricht auf Konsonantenverbindungen hin untersuchen und markieren (jeweils ein oder zwei Verbindungen vorgeben, die gesucht werden sollen) 	
<p><i>Morphologisch-syntaktisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbzweitstellung in einfachen Hauptsätzen oft vorhanden, aber nicht vollständig sicher - Subjekt-Verb-Kongruenz nicht durchgängig korrekt - Unsicherheiten bei der Verbstellung bei komplexer Syntax, z.B. Verbendstellung im Nebensatz - Kasusmarkierungen noch nicht entdeckt - Genusunsicherheiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbzweitstellung in einfachen SVX (Subjekt-Verb-Ergänzung) -Sätzen und in Hauptsätzen mit Inversion (XVS) - Festigung der Subjekt-Verb-Kongruenz vor allem in der zweiten Person Singular mit –st- Markierung 	<p><u>SVX (Subjekt-Verb-Ergänzung):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verwendung unterschiedlicher Aktanten zur Kontrastierung von 1. Pers, 2. Pers und 3. Pers. Singular in Spielsituationen - Visualisierung und Reflexion über Verbflexionsmarkierungen <p><u>Kontextoptimierung (Motsch):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kontrastierung von SVX und XVS Satzstrukturen - Metasprachliche Reflexion über Positionierung des finiten Verbes im Hauptsatz 	

Tab. 66: Förderplanbeispiel Blatt 2

<p><i>Lexikalisch-semantisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - NN fragt nach, wenn er etwas nicht versteht oder ihm Wörter unbekannt sind - häufig: Artikelauslassung - geringer aktiver und passiver Wortschatz (auch Alltagswortschatz, wie z.B. Körperteile, Lokalpräpositionen) - behilft sich aber effektiv mit Umschreibungen, Beschreibungen und Gesten <i>Die hat zweimal so gedreht. NN</i> macht dabei wickelnde Bewegungen um den Unterarm. Er meint den Begriff <i>Verband</i> - NN fällt es schwer abstraktere oder mehrgliedrige Anweisungen zu verstehen und zu befolgen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzerweiterung von Nomen in den Wortfeldern <i>Zootiere</i> und <i>Schulsachen mit Artikeln</i> - Erweiterung des Verbwortschatzes zu Bewegungsformen und Verhaltensgewohnheiten von Zootieren - Bestätigung und Sicherung seiner Strategie des Nachfragens 	<p>Im Klassenverband:</p> <ul style="list-style-type: none"> - handelnde und anschauliche Unterstützung für NN. teilweise verbunden mit Wochenplan und Stationenarbeit - Realgegenstände - Gummitiere - Kisten zum Sortieren von Realgegenständen (Gegensätze), auch im Sachunterricht - Sortier- und Beschreibungsspiele - Strategie des Nachfragens bei neuen Themen/Texten als positiv werten und lobend bestätigen - bei neuen und/oder komplexen Themen auf die Klärung von Begriffen achten: veranschaulichen, umschreiben, erläutern, in andere Zusammenhänge setzen, ... - komplexere Handlungsanweisungen wiederholen, wiederholen lassen u./o. veranschaulichen 	<ul style="list-style-type: none"> - NN speichert das Wortmaterial zum Teil nicht dauerhaft ab - phonologische Strategie (Vorgeben des Anfangsbuchstabens) kann er zum Teil nutzen => bei Abrufproblemen anbieten
--	--	--	--

Tab. 67: Förderplanbeispiel Blatt 3

<p><i>Kommunikativ-pragmatisch</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - hohe Sprechbereitschaft und Erzählfreude - kennt Gesprächsregeln und kann diese einhalten - ist interessiert an Erzählungen von Anderen und kann sich sinnvoll dazu äußern oder nachfragen - Erzählungen von NN sind mitreißend und interessant aber nicht immer verständlich auf Grund seiner sprachlicher Auffälligkeiten - NN kann in seinen Erzählungen besondere Ereignisse als interessant einschätzen und diese hervorheben 			
<p><i>Redefluss, Stimmgebung, Sprachmelodie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - hohes Sprechtempo 			
<p><i>Schriftsprache</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kennt alle bisher gelernten Buchstaben - phonetische Verschriftung gelingt ihm - Lesen von einfachen Hauptsätzen mit Sinnentnahme bereits oft möglich 			<p>Schriftsprache als Ressource nutzen, bes. bei den phonologischen Zielen s.o.</p>
<p><i>Wahrnehmung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - schnelle Ablenkung, wirkt oft „reizüberflutet“ - geringe auditive Merkspanne 			
<p><i>Motorik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fein- und Grobmotorik gut entwickelt - hohe Bewegungsfreude - hohe Motivation im Bereich „Taekwondo“ 			
<p><i>Arbeitsverhalten/ Kognition</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten bei der Organisation seiner 	<ul style="list-style-type: none"> - NN soll die Strategie erwerben, nur die Materialien 	<p>im Klassenverband:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordnungshilfe für NN 	<ul style="list-style-type: none"> - Materialorganisation weiterhin förderbedürftig

Tab. 68: Förderplanbeispiel Blatt 4

Arbeitsmaterialien und Arbeitsabläufe - ist leicht ablenkbar, kann sich auf seinen Arbeitsplatz und seine Aufgaben bei Arbeitsbeginn konzentrieren	auf seinem Tisch zu haben, die er für die jeweilige Situation braucht - die konzentrierte Arbeitszeit verlängern	(Platzset mit Umrissen für Materialien) - Orientierung an Nachbarkind - Absprachen mit allen Lehrerinnen, die in der Klasse unterrichten, darauf zu achten - Arbeitsplatz bei Einzelarbeit verändern, Sichtkontakt zu anderen SuS reduzieren	⇒ Gespräch mit der Mutter: ähnlich strukturiertes Vorgehen bei den Hausaufgaben ⇒ Der neue Arbeitsplatz für die Einzelarbeit ermöglicht NN eine längere konzentrierte Arbeit. => Beibehalten!
<i>Soziabilität</i> - verhält sich kooperativ und hilfsbereit - kann gut mit anderen Schülern und Schülerinnen zusammenarbeiten und diese mit in die Arbeit einbeziehen - selten: Konflikte mit Schülern/Schülerinnen in der Pause			
<i>Emotionalität</i> - kann seine Emotionen ausdrücken - ist meist ausgeglichen und fröhlich			
<i>Sonstige Besonderheiten</i> - nimmt am DaZ Unterricht teil, Muttersprache: polnisch			

Tab. 69: Förderplanbeispiel Blatt 5

4.3 Verknüpfung von sprachtherapeutischen Maßnahmen und Unterrichtsinhalten

Carolin Ischinsky & Helga Schumacher

Gegenstand der Förderplanung sind sprachtherapeutische Maßnahmen entsprechend der individuell festgestellten sprachlichen Unterstützungsbedarfe. Erst einmal unabhängig von schulischen Lerninhalten gedacht geht es darum, sprachliche Probleme zu überwinden. Förderplanung geht daher vom individuellen sprachlichen Unterstützungsbedarf aus.

Mit Sichtung von bereits erstellten Gutachten und mit Hinweisen zum bisherigen Entwicklungsverlauf sowie mit Hilfe aktueller förderdiagnostischer Verfahren (Beobachtung, Kind-Umfeld-Analyse, diagnostische Gespräche und Sprachprüfverfahren) wird der aktuelle Entwicklungsstand für alle sprachlichen Ebenen erfasst und beschrieben. Hinzu kommt die förderdiagnostische Erfassung weiterer Entwicklungsbereiche, die häufig im Kontext mit Spracherwerbsstörungen stehen. Hier werden die Entwicklungsbereiche Wahrnehmung, Motorik und die sozial-emotionale Entwicklung in den Blick genommen. Ergänzend werden Rahmenbedingungen aufgeführt wie Familiensituation, Mehrsprachigkeit, Hilfsmittel oder

außerschulische Maßnahmen. Im Beispielraster (4.2.) ist dafür der Punkt „Sonstige Besonderheiten“ vorgesehen.

Ausgehend von den erfassten und beschriebenen Entwicklungsständen in den sprachlichen und weiteren Entwicklungsbereichen werden Förderziele abgeleitet (siehe Kapitel 4.2, zweite Spalte). Bei der Auswahl der sprachlichen Förderziele ist zu berücksichtigen, welcher der sprachlichen Bereiche (sprachlichen Förderbereiche) vordringlich erscheint und welche sprachtherapeutischen Maßnahmen im nächsten Planungszeitraum berücksichtigt werden sollen. Kriterien für die Auswahl können der Umfang der Störungen oder die Aussicht auf schnelle Therapieerfolge sein, die für die Schülerinnen und Schüler zu sprachlichen Erfolgserlebnissen führen.

Nach Auswahl des sprachlichen Förderbereichs ist eine kleinschrittigere Wahl für eine mittelfristige Planung zu treffen. In welchen Teilbereichen soll eine sprachtherapeutische Maßnahme stattfinden? Gegebenenfalls werden aus den weiteren beschriebenen Entwicklungsbereichen Förderziele abgeleitet.


Hingewiesen sei an dieser Stelle noch einmal auf die in Kapitel 4.1. als Qualitätsmerkmal zur Erstellung von Förderplänen formulierte SMART-Regel. Um den einzelnen Aspekten der SMART-Regel gerecht zu werden, sollte nur eine überschaubare Anzahl von Förderzielen für eine mittelfristige Förderplanung in den Blick genommen werden (siehe Kapitel 4.2 - ausgefüllter Förderplan).

In einem weiteren Schritt wird die Umsetzung der Förderziele durch sinnvoll erscheinende Maßnahmen für einen festgelegten Zeitraum konkretisiert (siehe Kapitel 4.2, dritte Spalte). Mit welchen Therapiekonzepten, mit welchen Methoden, Medien, mit welchen Spiel- und Übungsformaten und mit welchen Themen können die ausgewählten Ziele umgesetzt werden?

Ebenso ist zu entscheiden in welchen Settings die Förderung stattfinden soll. Welche Förderung kann und muss im Klassenverband umgesetzt werden? Welche der anstehenden fachlichen Themen, welche Sozialformen oder Unterrichtsmethoden eignen sich für die Umsetzung? Hilfreich sind Überlegungen zum Co-Teaching und zu Unterrichtsformen. Sprachtherapeutische Maßnahmen können vielfach effektiv mit Formen des Co-Teachings verbunden werden. Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit und Stationenlernen ermöglichen eine gezielte Einzelförderung. Manchmal ist es jedoch notwendig und sinnvoll, im Rahmen einer äußeren Differenzierung eine Kleingruppe für die spezifische Sprachförderung zu favorisieren.

Beispiel:

*In einer Kleingruppenarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit grammatischem Förderbedarf ist die grammatische Zielstruktur „Bildung von Nebensätzen“ erarbeitet und geübt worden. Dabei ist der Einsatz von Konjunktionen (weil, wenn, nachdem, ...) und die Verbendstellung im Nebensatz angebahnt worden („... **weil** der Frosch eine lange Zunge **hat**“). Für den Klassenverband ist zu diesem Zeitpunkt im Kunstunterricht eine Reihe zum Farbmischen geplant. In den Sequenzen, in denen die Mischergebnisse besprochen und vorgestellt werden, werden Impulse zur Bildung von Nebensätzen angeboten. Die Lehrerin fragt zum Beispiel: „Wie entsteht lila?“ Schüler: „**Wenn** ich blau und rot **mische**.“ Dabei könnte auch eine schriftliche Hilfe angeboten werden z. B. durch Hilfekarten oder durch einen Tafelanschrieb.*



Wenn....mische

Es ist also im Anliegen der Förderplanung, jeweils nach Gelegenheiten im Unterricht zu suchen, die eine Anwendung der erarbeiteten sprachlichen Zielstrukturen ermöglichen.

Zu konkreten Maßnahmen zur Umsetzung der Förderziele gehören auch Elterngespräche zur Information, Beratung und evtl. Begleitung der sprachlichen Förderung im häuslichen Rahmen.

In manchen Fällen ist es erforderlich, außerschulische Maßnahmen mittels einer entsprechenden Elternberatung zu initiieren. So wird häufig der Kontakt zu logopädischen Praxen notwendig sein, wenn beispielsweise eine erforderliche Sprachtherapie nicht in schulischen Settings realisiert werden kann. Sprachliche Störungsbereiche, bei denen die Einbeziehung außerschulischer Fachkräfte angeraten ist, sind zum Beispiel Redeflussstörungen und Mutismus. Immer ist eine enge Zusammenarbeit mit den außerschulischen Förderinstanzen anzustreben, um Synergien in der Förderung zu erreichen.

Die im Förderplan festgelegten Förderziele und sprachtherapeutischen Maßnahmen fokussieren die individuellen, diagnostizierten sprachlichen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Es werden für einen bestimmten Planungszeitraum Förderreihen bzw. -maßnahmen konzipiert, die in den Unterricht eingebunden werden.

Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht erfordert bei der Unterrichtsplanung eine Verbindung dieser individuellen sprachlichen Bedarfe und Maßnahmen mit den Kompetenzerwartungen der Unterrichtsfächer und Lehrpläne. Die Planungsschritte zur Verbindung der beiden Bereiche „Kompetenzorientierter Fachunterricht“ und „Individueller sprachlicher Unterstützungsbedarf“ werden in Kapitel 5.2 dargestellt.

5 Unterricht

Unterricht für und mit Schülerinnen und Schülern, die einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache haben, hat die Aufgabe, einerseits die im Förderplan festgelegten Ziele zu verfolgen und die entsprechenden Maßnahmen umzusetzen und andererseits die fachlichen Ziele des Unterrichts zu verfolgen und die Schülerinnen und Schüler zu den Lern- und Bildungszielen des entsprechenden Bildungsgangs (i.d.R. des Bildungsgangs der allgemeinen Schule) zu führen. Die sprachtherapeutischen Maßnahmen sind in Förderreihen störungsspezifisch und langfristig aufgebaut. Sie werden mit den fachlichen Lernzielen verknüpft.

Dies lässt sich in unterschiedlichen organisatorischen Formen realisieren, wie in Kapitel 5.1 dargestellt wird.

Die Verknüpfung von individuellen Förderzielen mit den Fachzielen erfolgt im sprach(sonder)pädagogischen Unterricht durch verschiedene Planungsschritte. Diese Planungsschritte fokussieren entweder stärker die im Förderplan verankerten Ziele oder die fachlichen Ziele des Unterrichts und erzeugen so eine passende Förderung der Kinder. Diese planerische Verknüpfung von Fachzielen und Förderzielen findet sich im Kapitel 5.2.1 wieder.

In Kapitel 5.3.1 werden allgemeine sprachfördernde Maßnahmen wie Lehrersprache und handlungsbegleitendes Sprechen dargestellt. In Kapitel 5.3.2 werden dann orientiert an den linguistischen Sprachebenen störungsspezifische Maßnahmen beschrieben. Sprachtherapeutische Maßnahmen werden anschließend in Kapitel 5.4 erläutert.

Ebenso werden die sprachliche Förderung im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie die Unterstützung der Redefähigkeit beschrieben (Kapitel 5.5. und 5.6). Danach werden in den Kapiteln 5.7 und 5.8 die Unterrichtsfächer differenziert für die Primar- und Sekundarstufe dargestellt.

5.1 Organisationsformen

Anja Schröder

Rahmenbedingungen für sprachtherapeutische Maßnahmen

Sprachtherapeutischen Maßnahmen können organisatorisch sehr unterschiedlich gestaltet werden. Grundsätzlich lassen sich unterrichtsimmanente und additive bzw. ergänzende Formen der Förderung unterscheiden.

Die unterrichtsimmanente Sprachförderung findet im Unterricht statt und orientiert sich entweder an den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wie sie in Kapitel 2.2 vorgestellt wurden oder an den sprachlichen Anforderungen, die der jeweilige fachdidaktische Inhalt der Unterrichtseinheit mit sich bringt. Damit geht sie über alltags-sprachliche Kompetenzen hinaus, so dass auch fach- und bildungssprachliche Anforderung explizit Gegenstand der spezifischen sprachlichen Förderung werden.

Verknüpfung und Anwendung der gelernten sprachlichen Fähigkeiten mit unterrichtlichen Inhalten werden sofort deutlich, anders als in der additiven Förderung. In dieser bleibt die Verbindung des Gelernten mit der Anwendung in anderen Lebens- und Bildungsbereichen dem Kind überlassen. Dieser Transferschritt gelingt jedoch nicht allen Kindern.

Demgegenüber ist die additive oder ergänzende gezielte Sprachförderung in der Regel in Kleingruppen organisiert, die vor, nach oder während des allgemeinen Unterrichts stattfindet. Für diese Art Kleingruppenförderung werden Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen sprachlichen Schwierigkeiten zusammengefasst. Das Fördervorgehen ist damit fokussiert auf diese sprachlichen Schwierigkeiten. Wenn nötig, werden weitere Entwicklungsschwierigkeiten, in die die Spracherwerbsstörung eingebettet ist, in der Förderung berücksichtigt.

So kann zum Beispiel eine phonetische Störung mit Störungen der Koordination und des Muskeltonus der Mund- und Gesichtsmuskulatur einhergehen. Daher kann es zur Unterstützung der Lautanbahnung sinnvoll sein, gezielte, für die Bildung des betreffenden Lautes notwendige, mundmotorische Übungen in die Sprachförderung einzubeziehen.

Dieses Vorgehen ist dem Vorgehen in der außerschulischen sprachtherapeutischen/logopädischen Praxis sehr ähnlich.

Vorteil ist hier, dass sehr individuell an den sprachlichen Unterstützungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen gearbeitet werden kann. Dadurch, dass nicht zeitgleich auch ein Bildungsinhalt bearbeitet werden muss, kann sich das Kind/der Jugendliche intensiv auf das sprachliche Förderziel und die Maßnahmen der Förderung konzentrieren. Nicht wenige Kinder benötigen diese intensive Bearbeitung der sprachlichen Ziele, um überhaupt Fortschritte erreichen zu können.

Konzeptuelle Problematik: Sprachtherapie vs. Unterricht

Konzepte und Fördermaßnahmen für die Förderung sprachlicher Schwierigkeiten liegen derzeit mehrheitlich nur für die Sprachtherapie vor, auch Evaluationen und Wirksamkeitsprüfungen dieser liegen bislang fast ausschließlich für sprachtherapeutische Settings vor. Daher bleibt es bislang den Lehrpersonen überlassen, geeignete Veränderungen und Adaptionen vorzunehmen, um die für das Einzelsetting konzipierten Vorgehensweisen auf die Kleingruppe oder gar den Klassenunterricht zu transferieren.

5.2 Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht

5.2.1 Planungsdimensionen

Carolin Ischinsky

Sprach(sonder)pädagogischer Unterricht hat die Aufgabe, individuelle sprachliche Förderbedarfe mit einem kompetenzorientierten Fachunterricht zu verbinden. Sprach(sonder)pädagogische Unterrichtsplanung besteht daher aus zwei großen Bereichen.

Den ersten Bereich bilden die Kompetenzerwartungen in den Unterrichtsfächern sowie die schulischen Lern- und Bildungsziele. Diese sind in den Lehrplänen und Richtlinien der Unterrichtsfächer verankert. In diesem Bereich wird das Ziel verfolgt, dass die Kinder die jeweiligen fachlichen Kompetenzen erlangen.

Der zweite Bereich nimmt seinen Ausgangspunkt bei den individuellen, diagnostizierten sprachlichen Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, also bei den jeweiligen individuellen sprachlichen Unterstützungsbedarfen. In diesem Bereich wird das Ziel verfolgt, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder auf den unterschiedlichen Sprachebenen zu erweitern. Einer auf diesen Bedarfen aufbauenden Unterrichtsplanung geht eine kriteriengeleitete Diagnostik und Förderplanung voraus, deren Ziele in individuellen Förderplänen festgehalten werden und mit Maßnahmen verbunden sind (vgl. Kapitel 4).

Im sprach(sonder)pädagogischen Unterricht werden die beiden Bereiche „Kompetenzorientierter Fachunterricht“ und „Individueller sprachlicher Unterstützungsbedarf“ so miteinander verknüpft, dass auf der einen Seite die schulischen Lerninhalte hinsichtlich ihrer sprachlichen Anforderungen analysiert und so vermittelt werden, dass eine kognitive und sprachliche Durchdringung des Unterrichtsinhaltes möglich ist und die Schülerinnen und Schüler somit das fachliche Lernziel erreichen können. Auf der anderen Seite werden die individuellen Förderbedarfe so in den Unterricht integriert, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen sprachlichen Förderziele verfolgen können. Somit werden unter sprach(sonder)pädagogischem Unterricht *„alle Methoden und Maßnahmen verstanden, die die sprachlichen Kompetenzen vermitteln, die zum Erreichen der schulischen Lernziele notwendig sind, die basale Voraussetzungen für sprachliches Lernen schaffen und individuelle sprachliche Defizite auf allen sprachlichen Ebenen überwinden, sowie mögliche Sekundärbeeinträchtigungen auf personaler, sozialer und kognitiver Ebene minimieren“* (Mayer, 2009, S. 109).

Wird Unterricht als Verbindung dieser beiden Bereiche geplant, werden in der Unterrichtsvorbereitung nacheinander Planungsschritte durchlaufen, die jeweils die unterschiedlichen Bereiche fokussieren.

Diese Planungsschritte setzen somit die beiden Bereiche „Kompetenzorientierter Fachunterricht“ und „Individueller Unterstützungsbedarf“ miteinander in Beziehung:

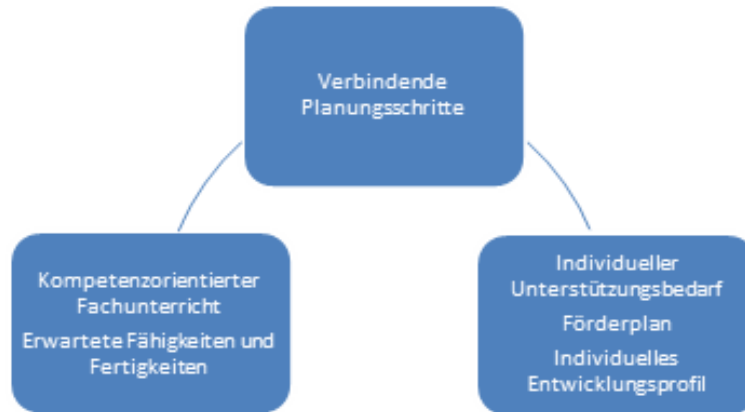


Abb. 8: Verbindende Planungsschritte in Anlehnung an Piepenstock (2016)

Drei Schritte können für die Planung von sprach(sonder)pädagogischem Unterricht durchlaufen werden:

- Orientierung am individuellen Förderplan im Rahmen einer langfristig angelegten Förderreihe
- Punktuelle Umsetzung von Förderzielen im Rahmen einer konkreten Fachstunde/Unterrichtsstunde
- Kompensatorische Hilfen in einzelnen Unterrichtsphasen

Planungsschritt 1: Orientierung am individuellen Förderplan im Rahmen einer langfristig angelegten Förderreihe

Leitende Frage: *Welche Maßnahmen, Angebote oder Hilfen sind notwendig, um die Ziele des Förderplans zu erreichen und das individuelle Förderanliegen zu berücksichtigen?*

Methodisches Vorgehen: Dieser Planungsschritt beschreibt die gezielte Intervention für das einzelne Kind in seinen sprachlichen oder sprachbezogenen Entwicklungsbereichen. Aufeinander aufbauende Maßnahmen werden im Sinne von individuellen Förderreihen zusammengestellt und in den Unterricht integriert. Hier stellt sich planerisch die Frage, wie Unterricht gestaltet oder umgestaltet werden muss, um die individuellen Förderanliegen zu verfolgen. Es handelt sich also um spezifische Interventionsmaßnahmen, die sich an den individuellen Bedürfnissen einzelner Schülerinnen und Schüler ausrichten. Auf Basis diagnostischer Ergebnisse werden speziell zugeschnittene Interventionen entwickelt, die das Ziel einer Überwindung bzw. Besserung und Kompensation sprachlicher Defizite verfolgt.

Bei einer Klasse mit mehreren Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache ergäben sich bei einer streng individualisierten und fokussierenden Planung mehrere parallel laufende spezifische Förderreihen. Allerdings lassen sich in den unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen durchaus Überschneidungen ausmachen bzw. können auch deren Förderziele in die zu planende Unterrichtsreihe eingebunden werden.

Lassen sich die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe anderer Kinder nicht einbeziehen, können diese in den nächsten Planungsschritten berücksichtigt werden.

Planungsschritt 2: Punktuelle Umsetzung von Förderzielen im Rahmen einer konkreten Fachstunde

Leitende Fragen: *„Welche Möglichkeiten bietet der Unterricht für weitere gezielte sprachliche und sprachbezogene Förderanliegen, besonders für die nicht in der fokussierenden Planungsdimension betrachteten Schülerinnen und Schüler?“* (Piepenstock, 2016)

Methodisches Vorgehen: Dieser Planungsschritt 2 erfolgt im Anschluss an Planungsschritt 1, wie er oben vorgestellt wurde. Ausgehend von der fachlichen Unterrichtsplanung werden punktuelle Ansatzpunkte gesucht, an denen spezielle Förderanliegen berücksichtigt werden können und die Unterrichtssituation so genutzt werden kann, dass auch diese Kinder in ihren Förderbereichen unterstützt werden. Einige der in den folgenden Unterkapiteln dargestellten Methoden wie Lehrersprache, Metasprache oder Visualisierungen eignen sich sehr gut, um Unterrichtsinhalte so aufzubereiten, dass sie sprachförderlich genutzt werden können. Ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im lexikalischen und semantischen Bereich könnte zum Beispiel im Sachunterricht zur Kompetenzerwartung „Die Schülerinnen und Schüler beobachten und benennen ausgewählte Pflanzen, deren typischen Merkmale und deren Lebensraum“ Ober- und Unterbegriffe kategorisieren und die relevanten Pflanzenteile benennen.

Planungsschritt 3: Kompensatorische Hilfen in einzelnen Unterrichtsphasen

Leitende Frage: *„Welche Hilfestellungen und Angebote müssen den einzelnen Schülerinnen und Schülern eröffnet werden, damit sie das erwartete fachliche Lernergebnis trotz ihres Förderanliegens erreichen können?“* (Piepenstock, 2016, S. 7)

Methodisches Vorgehen: Nachdem die ersten beiden Planungsschritte beachtet worden sind, werden nun kompensatorische Hilfen in den Fokus genommen. Im Fokus steht die Sicherstellung der Fachzielerreichung für alle Schülerinnen und Schüler, wobei es nun nicht mehr darum geht, eine weitere sprachliche Förderung anzustreben, sondern kompensatorische Hilfen anzubieten. Hier geht es also um konkrete fachliche Hilfen oder Angebote, damit die Kinder und Jugendlichen dem Thema überhaupt folgen können. Müssen beispielsweise

Barrieren beim Sprachverständnis durch Visualisierungen kompensiert werden? Braucht das Kind unterstützende Lesemarkierungen, um Schlüsselwörter zu erkennen, oder sollte beim Vorlesen für eine Schülerin/einen Schüler ein besonders ruhiger Platz gesucht werden?

Um für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache mit Hilfe der drei Planungsschritte sprach(sonder)pädagogischen Unterricht zu planen, werden unterschiedliche Maßnahmen eingesetzt. Hierbei differenziert man zwischen unspezifischen, störungsbildübergreifenden Maßnahmen und spezifischen, störungsbezogenen Maßnahmen.

Bei der Beschreibung der Planungsschritte wurde bereits auf Maßnahmen verwiesen, die für alle Kinder einer Klasse unspezifisch und störungsübergreifend eingesetzt werden. Diese allgemeinen sprachfördernden Maßnahmen sichern für viele Schülerinnen und Schüler sprachliche Kommunikations- und Lernerfolge und werden präventiv eingesetzt. Sie sind in allen Unterrichtsfächern vielseitig einsetzbar (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b). Zu ihnen gehören u.a. die Lehrersprache, das handlungsbegleitende Sprechen und verschiedene Rituale. Diese und weitere Maßnahmen werden im Kapitel 5.3.1 dargestellt.

Störungsspezifische Maßnahmen auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen werden je nach sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in einzelne Unterrichtssequenzen oder Förderstunden integriert. Diese spezifischen und störungsbezogenen Maßnahmen werden im Kapitel 5.3.2, die sprachtherapeutischen Maßnahmen im Kapitel 5.4 beschrieben. Die Maßnahmen zur Unterstützung der Redefähigkeit bzw. die Förderung im Kontext von Mehrsprachigkeit werden in den Kapiteln 5.5 und 5.6 beschrieben.

5.2.2 Anforderungen an die Lehrkräfte

Reinhard Winter

Wie dargestellt, ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, nach den Vorgaben des Förderplans zum einen konkrete Situationen zur Sprachförderung und sprachtherapeutische Angebote zu schaffen und zum anderen diese mit den Unterrichtsinhalten differenziert nach Störungsbild und Schülerpersönlichkeit motivierend zu verzahnen. Dabei ist insbesondere für den Sekundarbereich abzuwägen, welchen Stellenwert man der individuellen Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Beeinträchtigungen dem Lernenden zubilligt und somit der Kompensation der sprachlich/kommunikativen Auffälligkeiten einen Weg bereitet. Zudem gilt es, für Schülerinnen und Schüler, die ein sprach(sonder)pädagogisches Bildungsangebot benötigen, dieses entsprechend individualisiert in den Unterricht einzubauen bzw. außerschulisch anzuregen (vgl. Kapitel 5.2.1).



Abb. 9: Anforderung an die Lehrkräfte

Zur Umsetzung des sprach(sonder)pädagogischen Unterrichts sind folgende Kompetenzen der Lehrpersonen erforderlich:

1. Fachspezifische Kompetenzen

- Kenntnisse über die Prozesse des Spracherwerbs, des Schriftspracherwerbs und abweichende Entwicklungsabläufe
- Kenntnisse über die Wechselwirkung und gegenseitige Beeinflussung von Störungen der verschiedenen Sprachebenen
- Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache und die Auswirkungen der jeweiligen Sprachstörung auf den Erwerb und Umgang mit Schriftsprache
- Bildungssprachliche Anforderungen in allen Unterrichtsfächern kennen und systematisch in der Förderung berücksichtigen

2. Diagnostische Kompetenzen

- Kenntnisse über spezifische Testverfahren (v. a. zu den einzelnen sprachlichen Ebenen, zur auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung, u.a.)
- Interpretation und Auswertung sowie Ableitung daraus resultierender Interventionsmaßnahmen

3. Methodisch-didaktische Kompetenzen

- Störungsspezifische Methodenkenntnisse bezogen auf allen Sprachebenen
- Zielgerichtete Planung und Strukturierung von Kommunikationsprozessen
- Zunehmende Förderung der Sprachbewusstheit, metasprachlicher Reflexion
- Förderung der Mehrdeutigkeiten (wie z. B. in Metaphern, Ironie und Humor)
- Förderung abstrakter Begriffe und damit Förderung abstrakten Denkens

- Spezifisch sprachfördernde Lehrersprache zur Anpassung der Unterrichtsinhalte an die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und Optimierung der Präsentation, Produktion und Reflexion von Sprache (Bezirksregierung Düsseldorf, 2013).

Eine gute Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Regelschule, die auch in der Klasse unterrichten, wirkt sich immer konstruktiv für das Kind/den Jugendlichen, für die Gruppenprozesse und für den schulischen Lernerfolg aus.

5.3 Sprachfördernde Maßnahmen

5.3.1 Allgemeine sprachfördernde Maßnahmen

Carolin Ischinsky

Lehrersprache/-verhalten

Die Sprech- und Redegestaltung der Lehrkraft stellt ein wichtiges Medium für die Unterrichtsinhalte dar und ist gleichzeitig eine störungsübergreifende Methode, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf sprachliche Strukturen zu lenken. Lehrersprache erfüllt damit auch eine Modellfunktion bzw. hat Vorbildcharakter. Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, ist das Sprechen der Lehrkraft besonders für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache eine zentrale Grundbedingung. Die Lehrersprache stellt für diese Kinder gewissermaßen einen sensiblen Flaschenhals dar, durch den die Unterrichtsinhalte vermittelt werden. Von der Gestaltung der Sprache hängt es sehr stark ab, ob und wie Unterrichtsinhalte die Lerner erreichen und in welchem Umfang die Lernenden am Unterrichtsgeschehen teilhaben können. Dementsprechend sollten Lehrkräfte einen bewussten und zielgerichteten Umgang mit Sprache entwickeln und ihre Sprache an die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anpassen (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b; Mußmann, 2012c). Eine spezifisch sprachfördernde Lehrersprache unterstützt eine gezielte, entwicklungsorientierte sprachliche Förderung und bringt sie voran.

Grundsätzlich sollten Lehrkräfte daher klar und lautrein artikulieren und dabei möglichst langsam sprechen. Kurze, einfache Sätze, die durchaus bewusste Wiederholungen und Akzentuierungen einbeziehen und Sprechpausen bewusst setzen, ermöglichen den Kindern die Aufnahme der relevanten Informationen. Allgemein hilfreich sind die Reduzierung der Komplexität von Äußerungen und die Vermeidung von Aufforderungsketten. Auch hier sind klare und einfach strukturierte Sätze vorzuziehen. Dies gilt besonders in ausgewählten Situationen, in denen es beispielsweise wichtig ist, Informationen schnell umzusetzen. Über den

Einsatz kurzer und einfacherer Sätze darf allerdings nicht vergessen werden, dass es für die Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Sprache Ziel ist, ihre Kompetenz in der Bildungssprache zu erweitern. Daher sollten komplexere Satzstrukturen erarbeitet und so nachvollzogen und verstanden werden.

Ein bewusster Einsatz parasprachlicher Mittel, wie der Variierung der Lautstärke und Tonhöhe sowie der Sprechmelodie ermöglicht eine Akzentuierung der Zielstrukturen: Wörter oder Satzteile werden so besonders hervorgehoben und die Aufmerksamkeit auf sie gezielt gesteuert.

Die Wirkung und der Effekt von gezieltem Feedback sind deutlich nachgewiesen (Hattie, 2015). Lob ist bei Kindern mit Unterstützungsbedarf Sprache daher ein ebenso wichtiges Instrument und sollte sich konkret auf die spezifische sprachliche Leistung beziehen und eine Begründung liefern: „Toll, dass du an das „sch“ gedacht hast und *Schule* gesagt hast“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 45). Die Begründung fördert gleichzeitig auch metasprachliche Fähigkeiten und sprachliches Reflexionsvermögen.

Merkmale der Lehrersprache	Hinweis – Beispiel
Artikulation	Klar, lautrein, nicht zu schnell
Reduzierung der Komplexität	Speziell bei Arbeitsaufträgen sollten Aufforderungsketten vermieden werden. Statt „Bevor du den Lesetext beginnst, räume dein Arbeitsblatt in die Mappe, lege die Stifte in dein Etui und packe deine Schultasche ein“ besser: „Räume dein Arbeitsblatt in die Mappe. Lege die Stifte in dein Etui. Räume alles in die Schultasche“. Verwendung kurzer und einfacher Sätze
Sprechpausen	Nehmen die Sprache der Lehrkraft etwas zurück und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken sowie zum Sprechen. Wichtige Wörter und Zielstrukturen können besonders hervorgehoben werden indem vor den Lauten oder Wörtern bewusst Pausen gesetzt werden.
Spezifisches Loben	Konkret, unmittelbar und einfach formulieren, möglichst mit Begründung: „Klasse, dass du an das -st gedacht hast und gehst gesagt hast!“
Sprechtempo	Langsames und variables Sprechtempo erhöht die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler.
Bewusste Akzentuierung	Wörter oder Satzteile, die die Lerner aufnehmen und berücksichtigen sollen, bewusst wiederholen und akzentuieren durch Lautstärke oder Tonhöhe.

Tab. 70: Lehrersprache: Merkmale und Beispiele

Darüber hinaus sollte die Lehrersprache bewusst auch nonverbale Elemente einsetzen. Mit Mimik oder Gestik können sprachliche Strukturen untermalt und betont oder wichtige Begriffe verständlich gemacht werden (Hinweisgesten, pantomimische Gesten). Zur Steuerung der Aufmerksamkeit ist die Schaffung von Blickkontakt unerlässlich. Dies gilt sowohl für die Aussagen der Lehrkraft als auch für die Aussagen der Kinder. Die Lehrkraft sollte immer sicherstellen, dass sie die Aufmerksamkeit der Kinder erlangt, selber aktiv zuhören und dabei Blickkontakt halten.

Neben den dargestellten allgemeinen Merkmalen der Lehrersprache lassen sich gezielt verschiedene Techniken in der Lehrersprache einsetzen, um Kindern mit unterschiedlichen Sprachstörungen den sprachlichen Input zu optimieren. Dabei werden die sprachspezifischen Zielstrukturen (zum Beispiel *st*-Markierung am Vollverb in der zweiten Person Singular) gezielt präsentiert oder rückgemeldet und die Lehrkraft agiert als sprachliches Modell. Diese als Modellierungstechniken bezeichneten Strategien können in unterschiedlichen Unterrichtskontexten verwendet werden. Modellierungstechniken können kindlichen Äußerungen vorangehen und haben dann „intentionale Qualität“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 49), das bedeutet, dass die Lehrkraft spezifische Strukturen vorbereitet und als Zielstruktur anbietet. *„Das Kind hört die Zielstruktur als Modell, nimmt sie wahr und produziert sie nach einiger Zeit selbst“* (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 49).

Nach Dannenbauer (2002b) sind drei Strategien zu nennen, die den kindlichen Äußerungen vorangehen und damit als Modell dienen: Die Präsentation, das Parallelsprechen und die Alternativfragen:

Strategie	Funktion	Beispiel
Präsentation	Die Zielstruktur wird gehäuft eingeführt und präsentiert.	Perfektbildung: „ Hast du das gesehen ? Ich habe eine Kugel genommen . Hast du auch etwas genommen ?“
Parallelsprechen	Kindliche Intentionen werden durch die Lehrkraft versprachlicht.	Präpositionen: „Maik, du kannst dich hinter dem Kasten, neben dem Kasten oder im Kasten verstecken.“
Alternativfragen	Zwei Zielstrukturen werden angeboten.	Akkusativ/Dativ: „Ist das Kind noch im Haus oder ist es schon ins Haus gegangen?“

Tab. 71: Modellierungstechniken: Strategien, die den kindlichen Äußerungen vorangehen

Andere Modellierungstechniken bzw. Strategien folgen kindlichen Äußerungen. Die Lehrkraft reagiert auf eine fehlerhafte Äußerung des Kindes, indem sie die richtige Struktur präsentiert.

Dannenbauer (2002a) sowie Reber & Schönauer-Schneider (2014) führen dazu diese Modellierungstechniken auf:

Strategie	Funktion	Beispiel
Expansion bzw. Erweiterung	Kindliche Äußerungen werden unter Einbindung der Zielstruktur vervollständigt.	Agens-Aktion-Lokation: „Da ist Kuh!“- „Genau, da steht eine große Kuh. “
Umformung	Die kindliche Äußerung wird unter Einbau der Zielstruktur verändert.	Subjekt-Verb-Inversion: „ Wir nehmen Pferde.“ – „Gut, dann nehmen wir Pferde.“
Korrektives Feedback	Die kindliche Äußerung wird wiedergegeben, indem die berichtigte Zielstruktur verwendet wird.	Lautergänzung: „Ich habe Nane.“- „Ja, du hast eine Banane. “
Modellierte Selbstkorrektur	Die kindliche Äußerung mit ihrem Fehler wird nachgeahmt und sofort korrigiert.	Verbflexion 2. Person Singular: „Und du hol Teller!“ – „Ja, und du hol...nein, falsch!...und du holst Teller.“
Extension	Die kindliche Äußerung wird sachlogisch weitergeführt und dabei die Zielstruktur eingebaut.	Trennung Verb und Negationswort: „Du kannst nicht das machen.“ – „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Tab. 72: Modellierungstechniken: Strategien, die den kindlichen Äußerungen folgen

Metasprache

Mit dem Begriff Metasprache ist eine reflexionsorientierte Strategie gemeint, bei der Kinder „angeregt werden, selbstständig über sprachliche Strukturen nachzudenken, sie zu verwenden und auch darüber zu sprechen“ (Mußmann, 2012c). Dabei benutzen Kinder bewusst und reflektiert die Sprache selbst, um sich mit Sprache und sprachlichen Phänomenen auseinanderzusetzen (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 53). Reflexionsgegenstand kann dabei jede Sprachebene sein: Die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein wird durch unterschiedliche Techniken auf die Bereiche gelegt, in denen ein Kind spezifische Unterstützung benötigt (Mußmann, 2012c; Reber & Schönauer-Schneider, 2014b).

Im Bereich Metaphonologie werden lautanalytische und –synthetische Fähigkeiten entwickelt und das Kind wird zunehmend in die Lage versetzt, bewusst auf die Lautstruktur in der wahrgenommenen Sprache zuzugreifen (Phonologisches Bewusstsein). Dies kann beispielsweise durch das Erkennen und Bilden von Reimpaaren, das Segmentieren von Silben (Rhythmusprechen) oder das Vergleichen von Anfangs- oder Endlauten erfolgen.

Mit der semantischen Bewusstheit ist es dem Kind möglich, bedeutungsgleiche Wörter und Ähnlichkeiten von Wörtern zu erkennen und zu benutzen (Mußmann, 2012b). Metasemantische Fähigkeiten werden durch die Erarbeitung von Wortfeldern, die Bildung von Oberbegriffen sowie über die Auseinandersetzung mit Metaphern gefördert.

Metasyntaktische Fähigkeiten „sind notwendig bei der Einschätzung grammatikalischer Korrektheit ganzer Äußerungen, Wortformen und –stellungen“ (Mußmann, 2012c, S. 129). Die Bestimmung von Satzgliedern, ein Reflektieren über Satzstellungen sowie die Beurteilung der Grammatikalität von Sätzen wären mögliche Inhalte zur Förderung des syntaktischen Bewusstseins.

Metapragmatische Fähigkeiten „ermöglichen dem Kind seine Äußerungen [...] bewusst der Situation und dem Gesprächspartner anzupassen“ (Mußmann, 2012c, S. 129). Diese Gesprächsfähigkeiten bzw. ein pragmatisches Bewusstsein lässt sich unter anderem durch Reflexion über soziale Regeln der Sprache, über Sprachwitze sowie über eine Auseinandersetzung mit Ironie erzielen.

Ebenen der Metasprache	Beschreibung	Beispiel
Metaphonologie – Phonologische Bewusstheit	Bewusster Zugriff auf die Lautstruktur in der Sprache	Bildung von Reimpaaren, Segmentieren von Silben
Metasemantik	Erkennen von Ähnlichkeiten von Bedeutungen, Oberbegriffen, erkennen von Teilen zusammengesetzter Worte	Kategorienbildung: „Die Hose, der Pullover, die Jacke, die Bluse. Alle Kleidungsstücke kommen in den Kleiderschrank.“
Metasyntaktisch	Einschätzung grammatikalischer Korrektheit ganzer Äußerungen, Wortformen und Wortstellungen	Dativ/Akkusativ: „Die Frau ruft den Hund und sie ruft die Katze. Gibt die Frau das Futter dem Hund oder gibt sie das Futter der Katze?“
Metapragmatisch	Bewusste Anpassung von Äußerungen auf den einzelnen linguistischen Ebenen in Bezug auf die Situation und den Gesprächspartner	Ironie, Humor und Sprachwitze als Gegenstand der Reflexion

Tab. 73: Ebenen der Metasprache

Das metasprachliche Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern kann auf den sprachlichen Ebenen über unterschiedliche Techniken realisiert werden. Reber & Schönauer-Schneider (2014b) führen dazu diese fünf Techniken auf:

- sprachliche Erklärung: Bei der sprachlichen Erklärung spricht die Lehrkraft mit dem Kind über ein sprachliches Phänomen.
- sprachliche Kontrastierung: Zwei gegensätzliche sprachliche Strukturen werden gegenübergestellt und analysiert.
- Visualisierung: Sprachliche Phänomene werden durch Bilder, Symbole oder Piktogramme dargestellt und verdeutlichen so zum Beispiel die unterschiedlichen Satzglieder oder Wortarten.
- Einbettung in eine Handlung: Hier werden zur kindgemäßen Darstellung sprachliche Phänomene in Handlungen oder Spielsituationen eingebettet.
- Schrift: Durch eine deutliche Markierung der Schrift (zum Beispiel Kasusmarkierungen) werden sprachliche Phänomene sichtbar gemacht.

Das bewusste und reflektierte Sprechen über Sprache verlangt von den Schülerinnen und Schülern einen sicheren Umgang mit den jeweiligen linguistischen Fachbegriffen wie Laut, Buchstabe, Wortfeld, Wortstamm, Bezeichnung von Satzgliedern oder Zeitformen. Vor allem Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache benötigen hier besondere Unterstützung beim Verständnis und der Anwendung dieser abstrakten Begriffe. Neben Visualisierungshilfen ist hier auch eine fachgemäße und eindeutige Lehrersprache gefragt, die prägnant diese Fachbegriffe nutzt.

Handlungsbegleitendes Sprechen

Ein weiteres Prinzip des sprach(sonder)pädagogischen Unterrichts, das störungsübergreifend eingesetzt wird, ist das handlungsbegleitende Sprechen. Für den Unterricht bedeutet es, dass Handlung und Sprache in einer *„optimal strukturierten Situation aufeinander bezogen“* (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 58) sind. Handlungsbegleitendes Sprechen *„beschreibt die simultane, vorwiegend monologische Verbalisierung des eigenen Handelns als zielgerichtete, strukturierte Tätigkeit. Inhaltlich werden dabei häufig Aspekte des praktischen Tuns aufgegriffen, wodurch die Handlung beschrieben/kommentiert wird“* (Spreer, 2014, S. 38).

Durch handlungsbegleitendes Sprechen werden Abläufe und Zusammenhänge, die im Unterricht erarbeitet werden, deutlich gemacht, *„d. h. der Lehrer vergegenständlicht sprachlich Beziehungen: wer was tut, was auf wen wirkt, wer womit etwas tut, wann und mit wem etwas passiert“* (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 58-59). Für ein Verständnis schwieriger Zusammenhänge ist somit das handlungsbegleitende Sprechen bedeutsam. Stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler präsentiert die Lehrkraft prototypisch die sprachlichen Strukturen und ist damit sprachliches Modell für die Kinder, die zunehmend in die Lage versetzt werden sollen, selbst ihr Handeln zu versprachlichen und eine innere Sprache zu entwickeln. Dazu kann die Lehrkraft zunächst ihr Handeln lautsprachlich begleiten, dann führt das Kind eine Handlung durch, die die Lehrkraft verbalisiert bis ein Kind schließlich selbstständig Aufgaben oder Handlungen versprachlicht und zu einer inneren Sprache kommt.

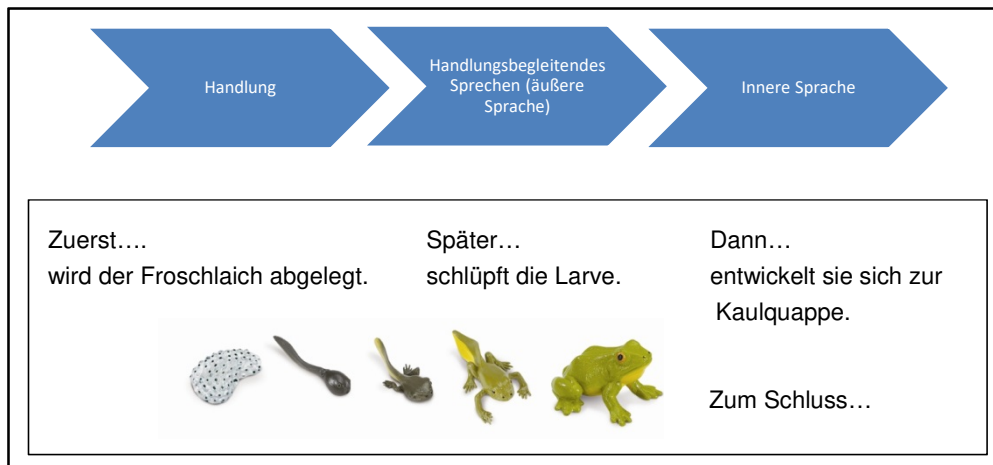


Abb. 10: Handlungsbegleitendes Sprechen: Strukturierungshilfe am Beispiel „Lebenszyklus eines Frosches“

Ein dynamisches Schaubild, wie die hier dargestellten Entwicklungsschritte eines Frosches, eignen sich besonders als Grundlage für handlungsbegleitendes Sprechen und führt gleichzeitig Fachbegriffe aus der Biologie ein.

Um Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache bei der Versprachlichung zu helfen, sollten Strukturierungshilfen angeboten werden. So kann mit Wortkarten oder vorgegebenen Satzanfängen gearbeitet oder es können Bilder und Symbole angeboten werden. Da die Verwendung von Fachbegriffen beim handlungsbegleitenden Sprechen eine große Herausforderung darstellt, sollten diese vorab gesammelt, erklärt und geübt werden.

Visualisierung - Medien

Im sprach(sonder)pädagogischen Unterricht bilden Visualisierungen und Medien einen wichtigen Baustein. Durch Medien können Lerninhalte veranschaulicht werden und gleichermaßen stellen sie ein Mittel zur Unterstützung von Lernprozessen dar. Daneben entlasten Medien und Visualisierungen den auditiven Kanal. Mit Medien sind hier sämtliche Objekte und Instrumente gemeint, die die pädagogische Vermittlung von Lerninhalten unterstützen können. Diese grafischen, visuellen und akustischen Medien sind beispielsweise Abbildungen, Fotos, Originaltexte und –quellen, Geräuschaufnahmen, Handpuppen, Spiele, Realgegenstände oder Wortkarten, aber auch die Lehrersprache.

Medien werden vielfach eingesetzt, um fachliche Inhalte zu veranschaulichen, etwas zu demonstrieren oder zu präsentieren: Landkarten und Stadtpläne im Erdkundeunterricht, Kunstdrucke im Kunstunterricht oder Bodenproben im Biologieunterricht.

Gleichzeitig bieten Medien kommunikative Sprechanlässe und können als Lerngegenstand in kooperativen Lernsituationen kommunikativ-pragmatische Fertigkeiten fördern (Mußmann,

2012b). Durch Medien können die Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Arbeitsformen ins Gespräch kommen und so auch formalsprachlichen Strukturen, Fachwörter anwenden.

Neben den fachlichen Lernzielen ist im sprach(sonder)pädagogischen Unterricht darüber hinaus zu prüfen, wie das Medium auch als ein sprachliches Lernangebot genutzt werden kann. Durch die Arbeit mit und am Medium lassen sich sprachliche Zielstrukturen darstellen, hervorheben und üben, indem beispielsweise Präpositionen oder Lautkombinationen geübt, Gegenstände benannt oder ein erforderlicher Satzbau hervorgehoben werden.

Visualisierungen bieten somit für Schülerinnen und Schüler eine *„sprachliche Lernchance und Gelegenheit für eine individualisierte Förderung“* (Mußmann, 2012b, S. 13). Um Medien in diesem Sinne erfolgreich einsetzen zu können, müssen diese genau geprüft werden und es muss sichergestellt sein, dass das *„sprachliche Anforderungsniveau des eingesetzten Mediums den sprachlichen Voraussetzungen der Schüler entsprechen“* (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 37). Medien werden daher oftmals adaptiert und angepasst, um eine passgenaue Lernchance zu gestalten.

Auch bei der Adaption ist sowohl die unterrichtsfachliche Lernchance als auch die sprachliche Lernchance zu berücksichtigen. Damit die eingesetzten Medien das fachliche Lernziel, beispielsweise im Unterrichtsfach Biologie, stützen, überprüft man, ob und welche sprachlichen Barrieren (Fachwörter) vorliegen und wie diese lesetechnisch vereinfacht werden können. Möglicherweise kann ein Kind mit einem sprachlichen Unterstützungsbedarf nur durch entsprechende Adaptionen die Medien so nutzen, dass es das fachlich-inhaltliche Lernziel erreicht.

Medien so zu adaptieren, dass eine sprachliche Lernchance entsteht, gelingt, indem sprachliche Zielstrukturen herausgearbeitet und in der Arbeit mit dem Medium hervorgehoben werden. Bei der Arbeit mit Stadtplänen lassen sich zum Beispiel Präpositionen üben und entsprechende Satzstrukturen durch handlungsbegleitendes Sprechen hervorheben.

Medien werden im sprach(sonder)pädagogischen Unterricht jedoch auch gezielt hergestellt und eingesetzt, um die Laut- und Schriftsprache sowie sprachliche Zielstrukturen zu visualisieren und zu üben. So werden Bildmaterialien zur gezielten Wortschatzarbeit eingesetzt, Lautsymbolkarten zur phonologischen Differenzierung sowie Satzstreifen oder Plakate zur Übernahme grammatikalischer Strukturen. Auch der Einsatz von sprachunterstützenden spezifischen Computerprogrammen ist hier zu nennen.

Rituale

Klare Strukturen und wiederkehrende Rituale sind in der Unterrichtsgestaltung ein wichtiges Element, durch das Kindern mit Sprachverständnisschwierigkeiten ein Rahmen geschaffen wird, in dem sie sich zurechtfinden und sicher fühlen. Neben den allgemein eingesetzten

Ritualen (Tagesplan mit Piktogrammen visualisieren, akustische Signale zur Phasierung des Unterrichts usw.) lassen sich auch sprach(sonder)pädagogische Rituale in den Unterricht so integrieren, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler gewinnbringend sind. Bei vielen Ritualen, die in Unterrichtssituationen bereits fester Bestandteil sind, ist zu sehen, dass sie ein wichtiges Charakteristikum für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache berücksichtigen: Sie ergänzen oder ersetzen schriftliche oder mündliche Arbeitsaufträge oder Mitteilungen durch Visualisierungen, Piktogramme oder Symbole und entlasten so den auditiven Wahrnehmungskanal.

Textadaption

Texte stellen für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache vielfach eine große Herausforderung dar und sind gleichzeitig in den meisten Unterrichtsfächern sehr präsent. Da Texte oftmals die Grundlage für die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand sind, bilden sie für einige Kinder und Jugendliche eine große sprachliche Barriere. Genauso wie die Lehrersprache angepasst wird, werden auch in Texten sprachliche Stolpersteine ausgeräumt und die Texte sprachlich adaptiert, um den Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe zu ermöglichen und die Sinnentnahme zu sichern.

Reber & Schönauer-Schneider (2014b) unterscheiden drei Formen der Vereinfachung von Texten:

- Lesetechnische Vereinfachungen: Diese Vereinfachungen zielen unter anderem auf eine bessere Lesbarkeit im Sinne von Layoutaspekten ab. Neben einer angemessenen Schriftgröße und einer klaren Schriftart, können schwierige Wörter durch Bilder ergänzt oder ersetzt werden, Silben oder Wörter durch Markierungen hervorgehoben und die Länge des Textes angepasst werden.
- Syntaktisch-morphologische Vereinfachungen: Bei den Texten sollten „sprachstrukturell zu komplexe und schwer zu verarbeitende Äußerungen vermieden werden“ (Mayer & Motsch, 2016, S. 29). Dazu zählen Haupt-Nebensatz-Gefüge, Passivkonstruktionen, seltene Konjunktionen wie „statt“ oder „so dass“ sowie die Verwendung der indirekten Rede. Ebenso sollten Personalpronomen durch Eigennamen und Imperfektformen durch Präsens ersetzt werden.
- Semantisch-lexikalische Vereinfachungen: Bei dieser Form der Vereinfachung untersucht die Lehrkraft den Text im Hinblick auf semantisch schwierige Wörter und abstrakte Begriffe. Potentiell schwierige Wörter, die für das Verstehen eines Textes nicht relevant sind, könnten vermieden oder durch bekannte Wörter ersetzt werden. Abstrakte Begriffe lassen sich zuweilen gut durch konkrete Begriffe ersetzen. Eine Unterstützung durch Bilder könnte die semantische Erfassung unterstützen.

Metaphern und Redewendungen mit übertragener Bedeutung stellen ebenfalls eine Herausforderung dar, da sprachbehinderte Kinder zu einer wörtlichen Interpretation tendieren (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b).

In Abgrenzung zur einfachen oder leichten Sprache, wie sie für den Personenkreis von Menschen mit kognitiven Einschränkungen genutzt wird, setzt die Textadaption für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache einen anderen Fokus. Es geht nicht um eine generelle Vereinfachung eines Textes. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler an Fachbegriffe und Fachsprache herangeführt werden und innerhalb eines Textes durchaus noch Herausforderungen erleben. Es wird damit gezielter beachtet und untersucht, was innerhalb eines Textes inhaltlich relevant oder hinderlich im Sinne einer Barriere ist, aber gleichzeitig auch berücksichtigt, wie schwierige Ausdrücke oder Redewendungen präsentiert und erläutert werden können.

5.3.2 Störungsbezogene sprachfördernde Maßnahmen

5.3.2.1 Phonetisch-phonologische Sprachebene

Karin Greßkämper

Um eine gezielte Sprachförderung im Bereich Aussprache zu planen und umzusetzen, ist vorab eine differenzierte Diagnostik unerlässlich: Je nach Störungsschwerpunkt (Phonetik oder Phonologie) unterscheiden sich Förderziele, -inhalte und -vorgehensweise.

Sprachförderung im Bereich der **Phonetik** umfasst die **Arbeit am Einzellaut**. Förderziele, -inhalte und –vorgehensweise orientieren sich somit an den fehlgebildeten Lauten, wobei im Sinne eines kleinschrittigen Vorgehens (smarte Ziele, vgl. Kapitel 4.1) in der Regel zunächst ein Laut fokussiert wird.

Sprachförderung im Bereich der **Phonologie** umfasst die **Arbeit an Lautgruppen bzw. Lautmerkmalen**. Förderziele, -inhalte und -vorgehensweise orientieren sich somit an phonologischen Prozessen, wobei im Sinne kleinschrittigen Vorgehens in der Regel zunächst ein phonologischer Prozess fokussiert wird.

Als allgemeine sprachfördernde Maßnahmen im Bereich Artikulation können folgende Bausteine genannt werden:

- Förderung der auditiven Wahrnehmung (im Bereich Phonetik)
- Förderung der phonologischen Bewusstheit (im Bereich Phonologie)

Des Weiteren gelten sowohl für den Bereich Phonetik als auch für den Bereich Phonologie folgende Bausteine der Sprachförderung, die je nach Störungsschwerpunkt unterschiedlich ausgestaltet werden:

- gezielter Einsatz von Lehrersprache
- Einsatz von Handzeichen (Lautgebärden)

Fokus: Phonetik

Förderung der auditiven Wahrnehmung

Die Wahrnehmung der fehlgebildeten bzw. korrekt zu bildenden Laute ist Voraussetzung für die normgerechte Artikulation. Daher ist ein Hörtraining unverzichtbarer Bestandteil der Sprachförderung im Bereich Phonetik. Je nach Entwicklungsstand der Schülerin bzw. des Schülers ist es sinnvoll, die Förderung der auditiven Wahrnehmung schrittweise aufzubauen: Zunächst kann eine Sensibilisierung für Geräusche und Klangqualitäten stattfinden, bevor die Wahrnehmungsförderung auf Wort-, Silben- und Lautebene erfolgt. Ziel ist die Identifikation und Diskrimination des korrekten bzw. fehlgebildeten Lautes auf Laut-, Silben- und Wortebene sowie langfristig im Kontext der Alltagssprache.

Im Unterrichtsalltag kann eine an individuellen Förderzielen orientierte, systematische Förderung der auditiven Wahrnehmung u. a. durch den Einsatz von Computerprogrammen umgesetzt werden zum Beispiel AudioLog 4 (Flexoft, 2011) oder Palabra (Reber, 2011). Diese ermöglichen es, aus einer Vielzahl an Übungen zielgerichtet Übungsaufgaben entsprechend des individuellen Förderbedarfs auszuwählen.

Prototypische Unterrichtskontexte zur Förderung der auditiven Wahrnehmung insbesondere im Bereich Geräusche und Klangqualitäten ergeben sich auch im Musikunterricht.

Transfer auf das Fallbeispiel David (vgl. Kapitel 2.2.1):

Nach einer Differentialdiagnostik Davids phonetisch-phonologischer Kompetenzen, in deren Zusammenhang auch die Kompetenzen im Bereich auditive Wahrnehmung erhoben werden, könnten konkrete Förderziele für einen überschaubaren Zeitraum festgelegt werden.

Sinnvoll erscheint für David eine Förderung der auditiven Wahrnehmung, die täglich stattfindet. Die konkrete Umsetzung könnte im Unterrichtsalltag im Rahmen individueller Übungsphasen erfolgen, in denen David ca. 10 Minuten täglich am Computer lernt, z. B. mit Hilfe des Programms AudioLog 4 (Flexoft, 2011). Dieses Computerprogramm bietet Übungen auf Geräusch-, Laut-, Silben- und Wortebene zu verschiedenen Teilleistungen der auditiven Wahrnehmung (Identifikation, Merkfähigkeit, dichotisches Gehör, Trennung von Nutz- und Störschall, Verarbeitung akustischer Sequenzen, Silben-/Wortanalyse, Silben-/Wortsynthese, phonematische Diskrimination, Richtungshören, etc.). Entsprechend den Ergebnissen der

Differentialdiagnostik und den daraufhin festgelegten Förderzielen könnten Teilbereiche der auditiven Wahrnehmung (z. B. Diskrimination der Plosive) gezielt gefördert werden.

Fokus: Phonologie

Förderung der phonologischen Bewusstheit

Die Förderung der phonologischen Bewusstheit bildet die Basis für eine gezielte Sprachtherapie bei Schülern mit phonologischen Störungen, um für die Therapie notwendige metasprachliche Fähigkeiten aufzubauen (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b).

Phonologische Bewusstheit ist ein Aspekt der phonologischen Informationsverarbeitung (Mayer, 2013; Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008). Es gibt unterschiedliche Definitionen zur phonologischen Bewusstheit. Allgemein versteht man unter phonologischer Bewusstheit die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit weg vom Bedeutungsgehalt der Sprache hin zu deren lautlichem Aspekt zu lenken (Mayer, 2013; Reber, 2009).

Skowronek und Marx (1989) unterscheiden phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, die sich auf größere lautliche Einheiten (Silben, Reime) bezieht und phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, die sich auf Laute als kleinste sprachliche Einheiten bezieht.

Für die Förderung der phonologischen Bewusstheit gibt es im schulischen Bereich zahlreiche Materialien, die sowohl zur Sprachförderung im Bereich phonologische Kompetenzen (in Hinblick auf die Artikulation) als auch zum Schriftspracherwerb eingesetzt werden (vgl. auch Kapitel 5.7.1). Methoden und Inhalte zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für Schülerinnen und Schüler mit Aussprachestörungen unterscheiden sich inhaltlich oft nicht von den in Lehrwerken und -büchern verbreiteten Übungen, ein deutlicher Unterschied besteht allerdings in qualitativer und quantitativer Hinsicht: Für eine erfolgreiche Sprachförderung sowie einen erfolgreichen Schriftspracherwerb benötigen Schülerinnen und Schüler mit phonologischen Störungen über die in Lehrwerken verbreiteten Übungen hinaus eine umfassende zielgerichtete Förderung der phonologischen Bewusstheit, die durch einen kleinschrittigen, systematischen Aufbau und eine sehr hohe Intensität gekennzeichnet ist.

Ein sehr bewährtes Konzept, das die unterschiedlichen Teilaspekte der phonologischen Bewusstheit in einem systematischen Aufbau fördert, ist das Nürnberger Programm *„Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“* (Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008). In einer für Kinder sehr motivierenden Rahmenhandlung werden zahlreiche Übungen zur phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne systematisch und aufeinander aufbauend eingebettet.

Ein weiteres Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im schulischen Kontext ist das „*Münsteraner Trainingsprogramm (MÜT)*“ (Mannhaupt, 2006). Dieses bietet aufeinander aufbauende Übungen zur phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne für die tägliche Unterrichtsarbeit. Eine Vorstrukturierung in Form von Wochenübersichten sowie Karteikarten mit Anleitungen zu den Übungen für die tägliche, ritualisierte Arbeit erleichtern der Lehrkraft die Planung und Umsetzung.

Das Computerprogramm „*zabulo*“ (Reber & Steidl, 2014) bietet der Lehrerin oder dem Lehrer die Möglichkeit, aus einer Vielzahl an Layouts für Spiele und Arbeitsblätter individuelle Materialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne zusammenzustellen. „*zabulo*“ (Reber & Steidl, 2014) bietet insbesondere Lehrkräften, die aufgrund fachlicher Qualifikation selbstständig eine zielgerichtete, systematisch aufeinander aufbauende Fördersequenz zur phonologischen Bewusstheit planen können, eine enorme Fülle an selbst zu erstellenden, individualisierten Medien.

Gezielter Einsatz von Lehrersprache

Gezielt eingesetzte Lehrersprache unterscheidet sich durch wesentliche Merkmale von der Alltagssprache (vgl. Kapitel 5.3.1). In den Tabellen (Tab. 72 und 73) auf den folgenden Seiten werden exemplarisch Möglichkeiten zur Förderung phonetischer und phonologischer Kompetenzen durch den gezielten Einsatz der Lehrersprache aufgezeigt:

Transfer auf das Fallbeispiel Lisa (vgl. Kapitel 2.2.1): Gezielter Einsatz von Lehrersprache; konkretisiert für das Ziel: Erwerb des Lautes „sch“

Merkmal der Lehrersprache	Beispiele zur Förderung phonetischer Kompetenzen – konkretisiert für den Laut „sch“
Artikulation	Die Artikulation hat Vorbildcharakter für die Schülerin oder den Schüler. Eine klare, lautreine Artikulation ist unverzichtbar.
Bewusste Akzentuierung	Laute, deren korrekte Artikulation der Schüler lernen soll, werden bewusst akzentuiert z. B. „Wir schreiben das Wort: SCH-SCHokolade.“ Die Akzentuierung kann durch Dehnung des Lautes, durch Veränderung der Lautstärke oder Tonhöhe erfolgen.
Sprechpausen	Der bewusste Einsatz von Sprechpausen hebt den Laut besonders hervor z. B. „Das Kind ist unter der Du...SCHe.“ Schülerinnen und Schüler erhalten Zeit, die Aufmerksamkeit auf den Laut zu lenken und die Wahrnehmung zu verarbeiten.
Reduzierung der Komplexität	Die Wahrnehmung des Ziellautes sowie dessen korrekte Artikulation werden durch die Lautstruktur von Wörtern erleichtert oder erschwert. Für die Lehrkraft ist es somit wichtig, Wörter bezüglich ihrer linguistischen Komplexität zu reflektieren. Die Fokussierung des Lautes (durch Akzentuierung, Sprechpausen etc.) sollte dann – je nach Entwicklungsstand des Kindes – nur in bestimmten Wörtern erfolgen. Leichterem Schwierigkeitsgrad ist z. B. bei initialer Lautposition (<i>Schule</i> , <i>Schaukel</i>) sowie einfacher Silbenstruktur (<i>schön</i>) gegeben. Höherer Schwierigkeitsgrad ist z. B. bei medialer oder finaler Lautposition (<i>Deutschland</i>), bei Konsonantenverbindungen (<i>Schmetterling</i> , <i>plätschern</i>), bei mehrsilbigen Wörtern (<i>Waschbecken</i>) oder bei weiteren klangähnlichen Lauten im Wort (<i>zwitschern</i>) gegeben.
Sprechtempo	Ein langsames Sprechtempo gibt Schülerinnen und Schülern mehr Zeit, die Aufmerksamkeit auf den Laut zu lenken und die Wahrnehmung zu verarbeiten.
Mimik und Gestik	Durch Mimik und Gestik kann der Einsatz der Lehrersprache unterstützt werden z. B. der Einsatz von Sprechpausen. Wenn die Lehrkraft z. B. zu einer Sprechpause („Das Kind ist unter der Du...SCHe.“) auch zusätzlich deutlich die Lippen hervorstülpt oder sogar mit einer Geste auf die Lippen zeigt, wird die Hervorhebung unterstützt.

Tab. 74: Gezielter Einsatz von Lehrersprache am Fallbeispiel Lisa (Phonetik)

Transfer auf das Fallbeispiel Lukas (vgl. Kapitel 2.2.1): Gezielter Einsatz von Lehrersprache; konkretisiert für das Ziel: Überwindung des phonologischen Prozesses „Reduktion von Mehrfachkonsonanz“

Merkmal der Lehrersprache	Beispiele zur Förderung phonologischer Kompetenzen Ziel: Überwindung des phonologischen Prozesses „Reduktion von Mehrfachkonsonanz“
Artikulation	Die Artikulation hat Vorbildcharakter für den Schüler oder die Schülerin. Eine klare, lautreine Artikulation ist unverzichtbar.
Bewusste Akzentuierung	Lautgruppen, die die Schülerin bzw. der Schüler fokussieren soll, werden bewusst akzentuiert, z. B. „Wir schreiben das Wort: B R ot.“ Die Akzentuierung der Mehrfachkonsonanz kann durch Wiederholung der Konsonantenverbindung, durch gedehntes Sprechen, durch Veränderung der Lautstärke oder Tonhöhe erfolgen.
Sprechpausen	Der bewusste Einsatz von Sprechpausen hebt Mehrfachkonsonanz besonders hervor, z. B. „Da hat die Mutter ge...schim...pf...t.“ Schülerinnen und Schüler erhalten Zeit, die Aufmerksamkeit auf die Mehrfachkonsonanz zu lenken und die Wahrnehmung zu verarbeiten.
Reduzierung der Komplexität	Die Wahrnehmung phonologischer Merkmale wird durch die Lautstruktur von Wörtern erleichtert oder erschwert. Für die Lehrkraft ist es somit wichtig, Wörter bezüglich ihrer linguistischen Komplexität zu reflektieren. Die Fokussierung der betroffenen Lautmerkmale und Lautgruppen (durch Akzentuierung, Sprechpausen etc.) sollte dann – je nach Entwicklungsstand des Kindes – nur in bestimmten Wörtern erfolgen. Leichterem Schwierigkeitsgrad in Bezug auf das Merkmal Mehrfachkonsonanz ist z. B. bei Doppelkonsonanz (<i>Brot</i>) sowie bei initialer Lautposition (<i>Kreide</i>) gegeben. Höherer Schwierigkeitsgrad in Bezug auf das Merkmal Mehrfachkonsonanz ist z. B. bei mehreren aufeinander folgenden Konsonanten und komplexer Silbenstruktur des Wortes (<i>Strumpf</i>) sowie bei medialer oder finaler Wortposition gegeben (<i>Das Wasser dampft.</i>).
Sprechtempo	Ein langsames Sprechtempo gibt Schülerinnen und Schülern mehr Zeit, die Aufmerksamkeit auf das phonologische Merkmal zu lenken und die Wahrnehmung zu verarbeiten.
Mimik und Gestik	Durch Mimik und Gestik kann der Einsatz der Lehrersprache unterstützt werden z. B. der Einsatz von Sprechpausen. Wenn die Lehrkraft z. B. zu einer Sprechpause („Da hat die Mutter ge...schim...pf...t.“) auch zusätzlich eine vereinbarte Geste zur Mehrfachkonsonanz (z. B. mehrere Finger zeigen) verwendet, wird die Hervorhebung unterstützt.

Tab. 75: Gezielter Einsatz von Lehrersprache am Fallbeispiel Lukas (Phonologie)

Einsatz von Handzeichen (Lautgebärden)

Handzeichen unterstützen die Wahrnehmung, indem sie den auditiven Kanal entlasten und visuelle Unterstützung bei der Gliederung der Sprache bieten.

Sinnvoll zur Sprachförderung auf phonetischer und phonologischer Ebene sind Handzeichen, die sich an der Lautbildung (Artikulationsart und –ort) orientieren und diese bewusstmachen. Auf phonologischer Ebene ist der Einsatz von Handzeichen v. a. bei Ersetzungsprozessen sinnvoll.

Eine Auflistung verschiedener Handzeichensysteme findet sich bei Schäfer & Leis (2008).

Zur systematischen Förderung von Schülerinnen und Schülern ist es unerlässlich, dass alle an der Förderung beteiligten Personen (Klassenlehrer/In, Fachlehrer/In, sonderpädagogische Lehrkraft, ggfs. Eltern etc.) einheitliche Handzeichen verwenden. Es ist somit sinnvoll, schulinterne Absprachen über zu verwendende Handzeichen zu treffen und diese in einer „Handzeichen-Sammlung“ zusammenzustellen.

Beispiele für Handzeichen, die sich an der Lautbildung (Artikulationsart und –ort) orientieren:



Laut „sch“



Laut „g“

und

Bild 1: Beispiele für Handzeichen

Ziel des Einsatzes von Handzeichen zur phonetischen Förderung ist es, die Wahrnehmung des Ziellautes sowie dessen korrekte Artikulation zu unterstützen.

Ziel des Einsatzes von Lautgebärden zur phonologischen Förderung ist die Hervorhebung von Lautmerkmalen bzw. Lautgruppen, sinnvoll ist der Einsatz v. a. bei Ersetzungsprozessen. Handzeichen können in diesem Zusammenhang die Lautmerkmale (z. B. „vorne – hinten“ oder „stimmhaft – stimmlos“) fokussieren, die von dem Schüler oder der Schülerin nicht bedeutungsunterscheidend verwendet werden.

Ebenso wie bei dem Einsatz von Lehrersprache gilt: Die Fokussierung durch Lautgebärden sollte sich am Entwicklungsstand des Kindes orientieren und somit nicht durchgängig, sondern gezielt erfolgen.

Transfer auf die Fallbeispiele (vgl. Kapitel 2.2.1)

Lisa:

Eine mögliche Situation zum gezielten Einsatz im Rahmen phonetischer Förderung ist z. B. die Unterstützung der Präsentation des Lautes beim Vorsprechen von Wörtern im Rahmen des lautgetreuen Schreibens (Schriftspracherwerb).

Lehrkraft: „Du sollst das Wort SCHule schreiben.“ – Dabei wird die Lautgebärde des „sch“ unterstützend eingesetzt.

David:

Eine weitere prototypische Situation zum gezielten Einsatz im Rahmen phonologischer Förderung (Überwindung des Prozesses Alveolarisierung) ist die Unterstützung des korrektiven Feedbacks durch Lautgebärden.

David: „Das habe ich selber demacht.“ Lehrkraft: „Das hast du selber gemacht, toll.“ – Dabei wird die Lautgebärde des „g“ eingesetzt, um das Merkmal „hinten“ zu fokussieren.

5.3.2.2 Semantisch-lexikalische Sprachebene

Sabine Schillack

Sprachfördernde Maßnahmen

Für die Förderung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Unterricht gelten allgemeine Kriterien qualitativ guten Unterrichts wie beispielsweise die Arbeit mit allen Sinnen, selbstentdeckendes Lernen, das E-I-S-Prinzip (enaktive, ikonische, symbolische Repräsentation) etc. (Reber & Schönauer-Schneider, 2011). Authentische Lernsituationen mit handlungsorientierten Ansätzen, entsprechenden Aktionen wie Unterrichtsgängen etc. unterstützen die Erarbeitung von semantisch-lexikalischem Wissen. Methodisch bieten sich besonders Werkstattarbeit und die Arbeit an Stationen an. Sprachliche Förderung im semantisch-lexikalischen Bereich sollte nicht nur - wie naheliegend - im Deutschunterricht stattfinden, sondern in allen Unterrichtsfächern umgesetzt werden. Dabei spielt neben der Umgangssprache auch die Erarbeitung von Fachbegriffen der jeweiligen Themenfelder bzw. Unterrichtsfächer eine wichtige Rolle.

Grundlage für die Förderung sind die Annahmen über den Aufbau des mentalen Lexikons (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Berücksichtigung dieser sprachlichen Strukturen erleichtert den Erwerb, die Speicherung und den Abruf neuer Begriffe.

Abbau semantisch-lexikalischer Stolpersteine und Barrieren

Ein bewusster Einsatz der Lehrersprache kann einen wesentlichen Beitrag zum Abbau semantisch-lexikalischer Barrieren leisten. Schülerinnen und Schüler mit semantisch-lexikalischem Förderbedarf verstehen viele im Unterrichtsalltag verwendeten Begriffe nicht und nehmen neue Begriffe nicht oder in nicht in ausreichendem Ausmaß in ihren aktiven Wortschatz auf, ohne dass sie näher erläutert werden. Von daher gilt es, die Unterrichtsinhalte hinsichtlich semantisch-lexikalischer Hürden zu analysieren und entsprechend umzugestalten. Es geht darum, „sprachliche Stolpersteine zu eliminieren“ (Mayer, 2012a, S. 61), damit die Schüler Unterrichtsinhalte ihren kognitiven Möglichkeiten entsprechend erfassen können und nicht durch sprachliche Barrieren daran gehindert werden. Im Sinne der zielgleichen Förderung sollen den Schülerinnen und Schülern immer auch Angebote auf zunehmend komplexerem sprachlichem Niveau gemacht werden.

Im Einzelnen wird in Anlehnung an Mußmann (2012c) und Motsch & Mayer (2016) auf folgende Stolperstellen und deren Vermeidung hingewiesen.

1. Fachsprachliche Ausdrücke erarbeiten und ggf. umformulieren

Ein besonderer Hinweis gilt dem Umgang mit *Fachsprache* (Mußmann, 2012c; Seiffert, 2012; Leisen, 2013; Motsch & Mayer, 2012b). Lernwörter und Fachbegriffe müssen zur Bearbeitung von Lerninhalten sicher erarbeitet werden:

- Doppelte Bedeutung der Begriffe bewusstmachen:
Viele Fachbegriffe werden auch in der Alltagssprache verwendet, haben aber in der Fachsprache eine eindeutige, fachliche Bedeutung, die erarbeitet werden muss:
„Unterschied, Größe, Fläche, Menge, Umfang, Seite ...“ (Seiffert, 2012), teilen, zeichnen
- Häufung von Komposita: „Stromleitung“, „Atemwege“, „Musikrichtung“, „Abwehrspieler“. Diese können aufgelöst angeboten werden: Leitung, durch die der Strom fließt
- „Fachsprachlichen“ Stil vermeiden: Statt „Man fügt zunächst Wasser hinzu“ als Hilfestellung personalisieren: „Du fügst Wasser hinzu.“
- Ausformulieren von Abkürzungen (mm, kg, NaWi, engl. etc.) üben
- usw.

2. Zeigewörter: den Bezug herstellen

- Personalpronomen/Demonstrativpronomen: „er“, „sie“, „dieser“, „jener“...: Vermeidung durch Wiederholen des Bezugsworts, Erläuterung und Anbahnen
- Lokaladverbien: „hier“, „dort“: Vermeidung durch Benennung des Ortes: „Auf der Fensterbank liegen die Arbeitsblätter für...“ und Einbeziehung des Begriffs „*Hier* auf der Fensterbank...“
- Temporale Zeigewörter: „jetzt“ „dann“. Diese sind in der Alltagssprache oft nicht wörtlich zu nehmen: Ist wirklich „jetzt“ im Sinne von „sofort“ gemeint oder „jetzt“ im Sinn von „gleich“, „in Kürze“, „erst nach der Erklärung der Aufgabe“?

3. Synonyme gezielt einführen

Häufig werden für gleiche Inhalte und Gegenstände verschiedene Begriffe verwendet: „Mappe“, „Deutsch-Mappe“, „Schnellhefter“, „die rote Mappe“. Gerade in immer wiederkehrenden Situationen, wie das Erteilen wie Aufgabenstellungen, die Durchführung von Ritualen (z. B. Vorstellen der Tagesstruktur, Vorbereiten des Arbeitsplatzes, Aufräumen von Arbeitsmaterial), sollten synonyme Begriffe gezielt erarbeitet werden.

4. Humor, Ironie, Redewendungen und Metaphern

Die Bedeutung ist möglicherweise schwer zu verstehen und bedarf einer Erläuterung: „Warum ist das witzig?“ „Wie ist das denn wirklich gemeint?“ „Was bedeutet: *Da wurde eine Menge Porzellan zerschlagen?*“

5.3.2.3 Morphologisch-syntaktische Sprachebene

Carolin Ischinsky & Katja Subellok

Im Kapitel 2.2.3 wurde dargestellt, dass Schülerinnen und Schüler mit grammatischen Störungen sowohl im Verstehen (Rezeption) umfassender Sachverhalte als auch in der Produktion komplexer Satzstrukturen Schwierigkeiten zeigen können. Ebenso wurden die gravierenden Auswirkungen einer grammatischen Störung unter anderem auf das schulische Lernen skizziert. Deshalb muss ein Unterricht den Lernerschwerungen, die durch grammatische Störungen bedingt sind, kontinuierlich und konsequent über sprachfördernde Maßnahmen begegnen. Allerdings werden darüber hinaus auch immer sprachtherapeutische Maßnahmen erforderlich sein (vgl. Kapitel 5.4.3), die an den individuellen Problemen eines jeden Kindes ansetzen und es dabei unterstützen, die wichtigsten grammatischen Regeln einer Sprache zu erwerben.

Vier relevante Aspekte allgemeiner sprachfördernder Maßnahmen im Klassenunterricht werden im Folgenden konkretisiert:

1. vereinfachte verbale und schriftliche Anweisungen/Informationen
2. visuelle Hilfen
3. konstante sprachliche Muster
4. Aspekte der Lehrersprache

1. Vereinfachte verbale und schriftliche Anweisungen/Informationen

Grammatische Störungen stehen in Zusammenhang mit einer eingeschränkten auditiven Speicher- und Diskriminationsfähigkeit. Dies hat unmittelbare Folgen im Unterricht: Längere und komplexere verbale Inputs werden oft nur in Teilen verstanden, so dass die jeweilige Information oder Aufgabenstellung lediglich in Ansätzen aufgenommen wird und somit nicht vollständig oder gar nicht bearbeitet werden kann.

Damit die Schülerinnen und Schüler dennoch die schriftsprachlichen und mündlichen Inhalte bzw. Zusammenhänge des Unterrichts nachvollziehen können und die Kompetenzerwartungen der jeweiligen Unterrichtsfächer erreichen, ist das gesprochene und schriftsprachliche Angebot daraufhin zu überprüfen, ob es hinsichtlich der Länge und Art der Formulierungen entlastet oder verändert werden muss. So kann das Sprachverständnis gesichert werden. Bei der Unterrichtsplanung in drei Planungsschritten (vgl. Kapitel 5.2) wird auf kompensatorische Hilfen in einzelnen Unterrichtssequenzen hingewiesen. In Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im morphologisch-syntaktischen Bereich kann dies bedeuten, dass das sprachliche Angebot einfache Satzstrukturen aufweist und auf komplexere Verschachtelungen möglichst verzichtet wird. Das Aufteilen von Sätzen in Sinneinheiten und die Formulierung in zeitlicher Reihenfolge sollte immer dann berücksichtigt werden, wenn das Verständnis gefährdet scheint. Unabhängig von dieser kontinuierlichen Sicherung des Sprachverständnisses über vereinfachte und/oder veränderte sprachliche Angebote bleibt es dennoch vor allem bei zielgleich beschulten Schülerinnen und Schülern erklärtes Ziel, Bildungssprache zu vermitteln und auch komplexere Satzstrukturen zu verstehen.

Ungünstiges Sprachangebot	Vereinfachtes Sprachangebot
<i>Mit dem blauen Buntstift unterstreichst du den Text, der hier vorn in der Ablage liegt.</i>	<i>Hol dir den Text hier vorn aus der Ablage. Unterstreiche dann mit dem blauen Stift.</i>
<i>Bevor ihr mit dem Stuhl zurück an euren Platz geht, schauen wir noch mal auf die Tabelle mit den Wochenplanaufgaben. Ungünstiges und vereinfachtes Sprachangebot</i>	<i>Wir schauen uns zuerst die Tabelle mit den Wochenplanaufgaben an. Dann geht ihr mit dem Stuhl zurück an euren Platz.</i>

Tab. 76: Sprachangebote – Ungünstige und vereinfachte Beispiele

Textvereinfachungen sind nicht immer möglich oder sinnvoll. Komplexere Zusammenhänge müssen dann durch andere Hilfen unterstützt angeboten werden (Lehrersprache, visuelle Hilfen, s. u.). Zur Sicherung des Verständnisses ist es zudem oft sinnvoll, die Aufgabenstellung von Schülerinnen oder Schülern wiederholen zu lassen. Sprachbegleitende Zeigegesten der Lehrerin oder des Lehrers unterstützen dabei das Verständnis.

2. Visuelle Hilfen

Gesten sind visuelle Hilfen. Neben körpersprachlichen Impulsen wie Zeigegesten sichern weitere mediale visuelle Angebote wie Abbildungen und Schrift das Aufgabenverständnis. Der Vorteil von schriftlichen Hilfen oder Abbildungen ist, dass diese im Vergleich zu Gesten nicht nur situativ, sondern kontinuierlich zur Verfügung stehen. So wird auch die Schriftsprache dezidiert als Ressource – und nicht nur als Ablenker oder Erschwerung - gesehen, denn Schrift bietet im Vergleich zum flüchtigen Charakter der gesprochenen Sprache eine bleibende Orientierung.

Visuelle Hilfen können zum einen zur Unterstützung der **allgemeinen Merkfähigkeit** und **Sicherung des Aufgabenverständnisses** zum Einsatz kommen.

Beispiel: Die Handlungsreihenfolge bei Aufgabenstellungen wird durch das Aufzählen mit Hilfe von Fingern unterstützt: L: „Du hast drei Aufgaben“ (drei Finger zeigen). „Als erstes kreist du alle O auf dem Blatt ein, als zweites malst du alle Dinge aus, bei denen du ein O hörst. Als drittes liest du die kleine Geschichte *unten auf der Seite*“ (den ersten, zweiten, dritten Finger zeigen).

Zum anderen sind visuelle Hilfen für das Erlernen grammatischer Strukturen unverzichtbar, weil explizit auf einzelne **morphologische und syntaktische Regeln** fokussiert werden kann.

Hierfür zwei Beispiele:

	Regel(n)	Vorgehen beim Erlernen und der Übernahme einer Regel	Visuelle Hilfe
Morphologie	Die Akkusativmarkierung des maskulinen bestimmten Artikels <i>der</i> erfolgt als <i>den</i> , die Dativmarkierung als <i>dem</i> .	Die zu erlernende Dativmarkierung am bestimmten Artikel erfolgt in der Regel über eine Kontrastierung zur Akkusativmarkierung.	Die Endungen der auditiv schwierig zu differenzierenden Artikel <i>den</i> und <i>dem</i> werden hervorgehoben: den – dem (Fettdruck, unterstreichen, andere Farben, ...)
Syntax	Verbzweitstellung (V2): Das finite Verb nimmt im regelhaften Hauptsatz immer die zweite Position ein.	Subjekt-Verb-Inversion: Das Verb bleibt auch dann an der zweiten Position im Satz, wenn die erste Position nicht durch ein Subjekt besetzt ist, sondern etwa durch ein W-Fragepronomen (<i>Wann kommst du?</i>) oder ein Adverb (<i>Heute kommt Oma.</i>)	Evozierung der Subjekt-Verb-Inversion z. B. bei der Strukturierung der Arbeit am Wochenplan über Wortkarten: Zuerst ... (male ich) Dann ... (schreibe ich) Zum Schluss ... (rechne ich)

Tab. 77: Visuelle Hilfen für morphologische und syntaktische Regeln

Als weitere wichtige visuelle Hilfen sind **Lernplakate** zu erwähnen. Hierüber können prägnante Merksätze für komplexe Zusammenhänge oder abstrakte sprachliche Regeln festgehalten und den Schülerinnen und Schülern dauerhaft an den Klassenraumwänden zur Verfügung gestellt werden. Diese Form der schriftlichen Versprachlichung und ggfs. grafischen Gestaltung der Plakate unterstützt die Schülergruppe etwa bei der Erfassung und Anwendung einer grammatischen Struktur, aber auch zum Beispiel bei Rechtschreibregeln: „Ich spreche *schp*, ich schreibe *sp*“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b, S. 132). Auch können grammatische Elemente, die lediglich ein formales System darstellen, keine eindeutige Funktion in der Sprache übernehmen und für die es keine Regelhaftigkeiten im Erwerb gibt (Motsch, 2017), über Lernplakate angeboten werden. Hierzu zählen die drei Genera des Deutschen:

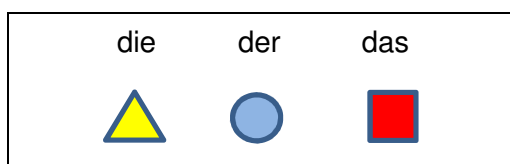


Abb. 11: Lernplakat die der das (selbst erstellt)

3. Konstante sprachliche Muster

Die Verwendung wiederkehrender sprachlicher Muster zum Beispiel über Rituale bieten Kindern mit grammatischen Störungen sowohl Sicherheit beim Verstehen als auch eine sprachliche Orientierung für die eigene Sprachproduktion grammatischer Strukturen. Bei Kindern, die über rudimentäre Satzstrukturen verfügen oder Ein-Wort-Sätze benutzen, regen solche konstanten und wiederkehrenden Muster zu einer Erweiterung ihrer Satzgefüge an. Folgende Rituale im Schulalltag eignen sich besonders als einprägsame Lernanlässe (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b):

- Begrüßung, z. B. „Guten Morgen Lisa, schön, dass du da bist!“ Lisa: „Guten Morgen Ben, schön, dass du da bist“ usw. (Zielstruktur: Verbendstellung im Nebensatz)
- Morgenkreis, z. B. „Gestern habe ich...“ (Zielstruktur: Verbzweitstellung über Subjekt-Verb-Inversion; Tempus: Perfekt mit Partizip)
- „Ich freue mich auf den Nachmittag, weil ... obwohl ...“ (Evozierung von Nebensätzen mit Verbendstellung)
- Erläuterung des Tagesablaufs, z. B. „Erst schreiben wir. Dann rechnen wir. Dann ist Pause. Danach haben wir Sport.“ (Ziel: Subjekt-Verb-Inversion)

4. Aspekte der Lehrersprache

Die Lehrersprache ist **das** zentrale Instrument zur grammatischen Förderung. Auch im Rahmen sprachtherapeutischer Maßnahmen (vgl. Kapitel 5.4.3) ist sie unverzichtbar. Gerade für die Lehrersprache wird der fließende Übergang von sprachförderlichen und sprachtherapeutischen Maßnahmen besonders deutlich.

Lehrersprache hat deutlichen Modellcharakter und kann jederzeit – auch ohne größere Vorbereitung – zum Einsatz kommen. Mit bewusster Lehrersprache werden den Schülerinnen und Schülern grammatische Strukturen präsentiert und besonders hervorgehoben. Neben der sorgfältigen Auswahl des gesprochenen Angebots (Vorbereitung!) ist auch die Qualität der Präsentation von Bedeutung. Durch den begleitenden Einsatz von körpersprachlichen Elementen wie Gestik und Mimik sowie den Einsatz parasprachlicher Gestaltungsmittel wie Sprechtempo, Sprechmelodie, Lautstärke und Sprechpausen können grammatische Strukturen von den Schülerinnen und Schülern deutlicher wahrgenommen und gespeichert werden. Auch eignet sich Lehrersprache, um gezielte Sprechimpulse zu geben und darüber intendierte grammatische Zielstrukturen bei den Schülerinnen und Schülern zu evozieren.

Ungeeignet sind Impulse wie geschlossene Fragen (Ja-Nein-Fragen) und Kettenfragen („*Ob der Hund wohl Hunger hat? Was soll er tun? Will er den Knochen fressen?*“). Diese Frageformen evozieren häufig Ein-Wort-Äußerungen oder sie verunsichern Kinder mit eingeschränktem Arbeitsgedächtnis, da sie aus einer solchen Kette von Informationen nur kleine Informationseinheiten analysieren, verarbeiten und speichern können (Motsch, 2017). Günstiger sind offenere Frageformen, die zum Beispiel

- auf Zusammenhänge abheben: L: „*Wie entsteht die Farbe Lila?*“ S: „*Wenn wir blau und rot mischen.*“ oder
- zum Mitdenken anregen: „*Was könnte der Hund denn jetzt machen?*“

Diese Frage könnte auch weiterentwickelt werden mit dem Satzanfang:

L: „*Vielleicht sucht der Hund etwas. Vielleicht sucht er...?*“

S: „*Knochen*“

L: „*Ja, vielleicht sucht er Knochen oder vielleicht...?*“

S: „*Vielleicht sucht er Leckerlis*“

Hier wird die Zielstruktur (Ergänzung eines Adjektivobjektes) vom Schüler aufgenommen. Dannenbauer (2002a, vgl. Kapitel 5.3.1) beschrieb mit seinem entwicklungsproximalen Ansatz sogenannte **Modellieretechniken**, die im Rahmen einer primär rezeptionsorientierten Sprachtherapie bei Kindern mit grammatischen Störungen zum Einsatz kommen können. Nach Motsch werden (1) **stimulierende Techniken**, die sprachliche Aktionen bei den Kindern evozieren sollen, und (2) **modellierende Techniken**, die als Reaktion auf kindliche Äußerungen folgen, unterschieden (Motsch, 2017, S. 97ff).

Diese Techniken können auch im Unterricht über die Lehrersprache realisiert werden (siehe Tab. 78 auf der nächsten Seite).

stimulierende Techniken	Beispiele für Tim (vgl. Kapitel 2.2.3) grammatische Zielstrukturen: Verbzweitstellung, Subjekt-Verb- Kongruenz (insbes. –st Markierung)
Linguistische Markierung und Self-Talking: Die Zielstruktur wird im Rahmen gemeinsamer Handlungen gehäuft eingeführt und präsentiert.	L.: <i>Du nimmst den Löwen. Jan nimmt das Pferd... Hm? Was nehme ich? Das Zebra nehme ich.</i>
Parallel-Talking: Kindliche Intentionen werden durch die Lehrkraft versprochen und dabei die Zielstruktur (hier: -st-Markierung beim Verb) wiederholt angeboten.	L.: <i>Was suchst du? Ah, du suchst deine Stifte. Du holst die roten Stifte. Aha, du malst ein Haus, und jetzt? Ah, du überlegst noch.</i>
Alternativfragen: Zwei sprachliche Impulse mit den Zielstrukturen werden angeboten.	L.: <i>Was malst du? Malst du ein Haus oder malst du ein Auto?</i>
modellierende Techniken	
Expansion (syntaktische Ergänzungen): Kindliche Äußerungen werden unter Einbindung der Zielstruktur vervollständigt.	Tim: <i>Auto malen.</i> L.: <i>Ja, du malst ein Auto.</i>
Extension (semantische Ergänzung): Die kindliche Äußerung wird semantisch erweitert (und dabei die Zielstruktur eingebaut).	Tim: <i>Ich hole Tassen.</i> L.: <i>Ja, und dann holst du Teller.</i>
Umformung: Die kindliche Äußerung wird unter Einbau oder Variation der Zielstruktur wiedergegeben.	Tim: <i>Ich hole Tassen.</i> L.: <i>Okay du holst jetzt Tassen.</i>
Verbale Reflexion: Die kindliche Äußerung wird mit korrektivem Feedback wiedergegeben.	Tim: <i>Das Bild fertig ist.</i> L.: <i>Schön, das Bild ist fertig!</i>

Tab. 78: Stimulierende und modellierende Techniken der Lehrersprache in Anlehnung an Dannenbauer (2002a) und Motsch (2017)

5.3.2.4 Pragmatisch-kommunikative Sprachebene

Anja Schröder

Der Unterricht bietet vielfältige Möglichkeiten für sprachliches Handeln, unabhängig von dem jeweiligen Unterrichtsfach. Auf inhaltlicher Ebene können folgende Aspekte im Vordergrund stehen:

- metasprachlich zu handeln, was im Verlauf der Schulstufen immer wichtiger wird
- gelerntes Wissen in Gesprächen anzuwenden, auf neue Themenfelder zu übertragen und mit neuen Inhalten in Gesprächen zu verknüpfen
- Wissen aus Texten zu erschließen.

Auf organisatorischer Ebene bieten unterschiedliche Sozialformen im Unterricht unterschiedliche Möglichkeiten für die pragmatisch-kommunikative Förderung: z. B. Gesprächskreise im Plenum, in Kleingruppen, in Partnerarbeit. Des Weiteren können durch die Einbindung unterschiedlicher Lernformen wie Stationenlernen, Peer-Tutoring, Ergebnispräsentation als Vortrag, Referat, Ergebnisse mithilfe von Plakaten vorstellen, Gruppendiskussion, Rollenspiele usw. Anlässe für pragmatisch-kommunikative Förderung geschaffen werden.

Im Verlauf eines Schuljahres und der Klassenstufen gibt es vielfältige weitere Anlässe, in denen pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten gefördert werden können:

- Schulausflüge, Klassenfahrten und Wandertage bieten Gesprächsanlässe mit fremden Personen (z. B. am Ticketschalter), die zuvor geübt und anschließend reflektiert werden können
- Ganztagsangebote und Projektstage bieten Sprechansätze in unterschiedlichen Gruppensituationen und zu unterschiedlichen Themen
- Schul- und Klassenfeste bieten die Möglichkeit für Aufführungen, Verkaufsstände, so dass auch hier unterschiedliche Sprechhandlungssituationen mit bekannten und unbekanntem Personen geübt werden können
- im Rahmen von Berufsorientierung und Berufsberatung können Jugendliche üben Briefe und Anschreiben sprachlich und pragmatisch angemessen zu gestalten, Bewerbungsgespräche zu führen und die eigenen pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten in Bezug auf die Anforderungen des gewünschten Berufsfeldes zu reflektieren (Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M., 2016).

Zu beachten ist allerdings, dass all diese Anlässe, wenn sie nicht für Kinder und Jugendliche mit pragmatisch-kommunikativen Störungen spezifisch vorstrukturiert und durch spezifische Maßnahmen als Förderanlässe genutzt werden, für diese Lernenden nicht oder nur schwer zu bewältigen sind und dann eher als Lernbarrieren wirken. Das Erkennen und Nutzen dieser Anlässe im schulischen Alltag ist daher der erste Schritt, die gezielte Strukturierung von Übungssituationen dazu und der Einsatz spezifischer Methoden der zweite unablässige Schritt für die Förderung.

Methoden der Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Kannengieser (2015) unterscheidet Methoden für insgesamt fünf verschiedene Kompetenzbereiche: den Erwerb kommunikativer Funktionen von Sprache, den Erwerb von Gesprächskompetenzen, die Verbesserung der Verständnissicherung für eigene Gesprächsbeiträge, die Verbesserung des pragmatischen Verstehens und die Verbesserung der Textkompetenz. Diese werden im Folgenden in tabellarischer Übersicht kurz vorgestellt.

Methoden für den Erwerb kommunikativer Funktionen (Kannengieser, 2015, S. 288)

Ziele sind, mit dem eigenen sprachlichen Handeln eigene Ziele verfolgen zu können und an ausgewählten Sprechhandlungen kommunikative Funktionen und die Versprachlichung kennenzulernen und zu üben.

Beispiele für die Umsetzung von diesbezüglichen Methoden werden in den Tabellen auf den nächsten Seiten aufgezeigt.

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Unterstützendes Kommunikationsverhalten der Lehrperson	
	Während verschiedener Lernsituationen wird die Lehrperson:
	Konsequent die Kommunikationsversuche des Kindes beachten, auch wenn sie nonverbal durch Gestik oder Mimik oder einfache Vokalisierungen zum Ausdruck gebracht werden
	Konsequent auf Aufforderungen oder Bitten der Kinder reagieren, auch wenn sie nonverbal erfolgen oder sprachlich inkorrekt realisiert wurden
	Wichtige Aspekte für das Verstehen sozialer Situationen versprachlichen und nicht permanent handlungsbegleitend sprechen
	In der Lehrersprache ausgewählte Sprechhandlungen wie bitten, fragen, ankündigen prägnant präsentieren
Evozieren von Sprechhandlungen	
	Situationen herstellen, in denen die Kinder nach den für die Lernaufgabe erforderlichen Arbeitsmitteln oder Gegenständen fragen müssen (weil sie z. B. außerhalb der Reichweite der Kinder liegen, die Situation so gestaltet wurde, dass die Lehrperson die Arbeitsmittel verwaltet und diese auf Anfrage gereicht werden usw.)
	Etablieren von Lernspielen, in denen gegenseitig Handlungsanweisungen gegeben werden, (z. B. im Geometrieunterricht, wenn mithilfe von Bausteinen ebene Figuren oder Körper nachgebaut werden sollen)
	Absichtliches Ausführen unklarer oder provozierender Handlungen (z. B. ungleiches Verteilen von Arbeitsmitteln auf die Kinder), die Kommentare, Frage oder Proteste der Kinder anregen
	Vermeiden von Überangeboten zur kommunikativen Anregung oder Erzeugen von kommunikativem Zeitdruck, stattdessen Zeit und Raum für kommunikative Initiativen und Reaktionen durch die Lernenden geben

Tab. 79 Teil 1: Methoden für den Erwerb kommunikativer Funktionen

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Einüben bestimmter Sprechhandlungen	
	Rollenspiele: Herstellen von Problemsituationen wie Missgeschicken oder Unfällen oder einer Suche nach etwas .
	Übungen, in denen sich Lehrperson und Lernende gegenseitig Problemsituationen anhand von Fragestellungen vorstellen „Was würdest du tun, wenn...?“ oder in Schilderungen „Du siehst eine Gruppe von Kindern Ball spielen und möchtest gerne mitmachen, was würdest du tun oder sagen?“
	Übungen mit Sprechhandlungsverben wie schimpfen, bitten, anschuldigen, sich entschuldigen, beraten, sich beschweren, vorschlagen, trösten usw. „Wie geht das? Was macht/sagt man dabei?“

Tab. 77 Teil 2: Methoden für den Erwerb kommunikativer Funktionen

Methoden zum Erwerb von Gesprächskompetenzen (Kannengieser, 2015, S. 288 f.)

Ziele sind hier die Fähigkeiten Dialoge zu initiieren, Gespräche aufrecht zu erhalten, Sprecherwechsel einzuhalten, Perspektiven von Hörer und Sprecher einnehmen zu können und explizites Wissen über Gespräche und Dialogabläufe zu erwerben.

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Modellieren und Unterstützen des Gesprächsverhaltens	
	Erarbeiten und Üben von Sprecherwechseln (Turn-Taking) mithilfe vereinbarter Gesten oder anderer Visualisierungshilfen, längerem Abwarten in Gesprächssituationen und modellartigen Angeboten
	Erarbeitung von Initiativen zum Dialog: Zunächst initiiert die Lehrperson modellartig Dialoge durch Aufgabenstellungen oder Aufforderungen zu bestimmten Lernsituationen, nach und nach wird die Steuerung des Dialoges an die Lernenden übergeben
	Rollenspiele zunächst mit klarem Dialogschema wie Einkaufssituationen, hilfreich sind hier komplementäre Rollen, da diese stets ein aufeinander bezogenes Agieren und Versprachlichen erfordern (wie Käufer-Verkäufer, Arzt-Patient, Lehrer-Schüler usw.)

Tab. 80 Teil 1: Methoden zum Erwerb von Gesprächskompetenzen

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Bewusstes Üben von Dialogen und Gesprächen	
	Einüben von Rollenspielen, ausgehend zunächst von der Handlung, dann die Dialogstruktur
	Spielerisches Einüben von konventionalisierten Phrasen in Gesprächen „Hallo! Guten Tag!“ „Wie geht’s?“ „Wieviel kostet...?“, „Vielen Dank“, „Auf Wiedersehen/Tschüss“ „Kann ich mitspielen?“ „Willst du mitspielen?“ usw.
	In vivo Aufgaben, wie telefonisch eine Auskunft erfragen, z. B. Öffnungszeiten im Zoo, Ticketkosten usw.
	Durchführen von Interviews
	Übung gegensätzlicher Gesprächsbeiträge, ein Dialog, der schriftlich vorliegt wird abgewandelt, aus z. B. Bestätigung wird Ablehnung oder aus Begrüßung wird Verabschiedung usw.
	Varianten für Gesprächsbeiträge finden, ohne dass die kommunikative Funktion geändert wird, z. B. verschiedene Äußerungen für Verabschiedung, Entschuldigung
	Erarbeiten von Ideen zur Dialogsteuerung, z. B. Du möchtest gerne mit einem Kind aus der Nachbarklasse in der Pause spielen, wie fängst du an? Du hast heute wenig Zeit für die Hausaufgaben, wie sagst du das deiner Lehrerin, ohne dass sie ärgerlich wird/ablehnt?
Metakommunikation	
	Selbstreflexion: „Wie fühle ich mich in der Kommunikation?“
	Reflexion über Sprecherrollen, Lehrer-Schüler, Mitschüler-Mitschüler, Schüler-Hausmeister usw.
	Wahl von Kommunikationspartnern reflektieren: „Mit wem bespreche ich was?“
	Reflexion über Gesprächsregeln, Verstöße von Gesprächsregeln explizit erkennen und Folgen daraus thematisieren

Tab. 78 Teil 2: Methoden zum Erwerb von Gesprächskompetenzen

Methoden zur Verbesserung der Verständnissicherung (Kannengieser, 2015, S. 289 f.)

Ziel ist hier, dass die Lernenden erkennen sollen, ob sie verstehen, was andere in Gesprächen mitteilen bzw. ob sie von anderen verstanden werden.

Methoden	Beispiel für die Umsetzung
Modellartige Verständnissicherung	
	In der Lehrersprache können Selbstkorrekturen demonstriert werden z. B. nach inszenierten Fehlern
	Aktives Bemühen um das Verständnis von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler durch Nachfragen, Beseitigen von Verständnishindernissen wie leises oder zu schnelles Sprechen
	Übungssituationen schaffen, in denen Hindernisse für das Verstehen bewusst initiiert werden durch Abbruch der Äußerung, durch Unterstellung von zu viel Vorwissen usw.
	Missverständnisse durch bewusstes Einbauen von Fehlern hervorrufen und Klärung initiieren
Bewusstes Üben von Verständnissicherung	
	Übungssituationen schaffen in denen Fragestrategien angewendet werden, um bewusst hergestellte Missverständnissituationen z. B. Niesen während des Sprechens, zu leises Sprechen oder uneindeutige Wörter zu klären
	nonverbale und verbale Strategien einüben, die bei Missverständnissituationen eingesetzt werden können, wie Stirnrunzeln, allgemeines Nachfragen (wie bitte?), gezieltes Nachfragen (kannst du das noch mal lauter sagen, kannst du das noch mal genauer sagen...)
	Üben von erneuten Formulierungen/Verbesserungen für die jeweils unverständlichen Situationen

Tab. 81: Methoden zur Verbesserung der Verständnissicherung

Methoden zur Verbesserung des pragmatischen Verstehens (Kannengieser, 2015, S. 290 f.)

Ziel ist ein Sprachverstehen anzubahnen, das über das rein linguistische, also wörtliche Verstehen von Äußerungen hinausgeht, wie z. B. das Erkennen kommunikativer Absichten, das Einordnen von Äußerungen in einen größeren Gesprächskontext, Einbeziehen nichtsprachlicher Anteile wie Gestik, Mimik, Prosodie usw., Erkennen und Verstehen von Mehrdeutigkeiten, Metaphern, Humor und Ironie.

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Modellieren und Üben von situationsbezogenem Verstehen	
	Absichten anderer erkennen und eigene versprachlichen, z. B. in Rollenspielen, die Lehrperson gibt explizit eine eigene Absicht vor und bietet ein Modell für die Versprachlichung auf die das Kind reagieren muss, danach können die Rollen getauscht werden
	Absichten anderer erraten, anhand einer inszenierten Versprachlichung (z. B. mit Handpuppen) sollen die Kinder erraten, was die Person wohl beabsichtigt
	Verschiedene Zuordnungsaufgaben: Zuordnung von Äußerungen zu Bildern/Gesichtsausdrücken Zuordnung von Äußerungen zu Rollen (Arzt-Patient)
	Äußerungen auswählen oder modellieren, eine Situation wird vorgegeben/vorgespielt und die Kinder sollen entscheiden, welche der vorgegebenen Beispieläußerungen in diese Szene passen, welche nicht oder eine unpassende Äußerung für diese Situation passend modellieren
	Oder umgekehrt für Äußerungen, die recht allgemein sind „Schade, das geht jetzt nicht“, „Bloß nicht!“ usw. passende Situationen ausdenken
	Äußerungen und Emotionen frei zu einer vorgegebenen, vorgespielten Situation erfinden
	Thematisieren von Gesprächssorten (Nachrichten, Werbung, Kommentar, Prüfung, Klatsch und Tratsch, in der Pause usw.) und welche spezifischen Inhalte und Äußerungen jeweils vorkommen könnten

Tab. 82 Teil 1: Methoden zur Verbesserung des pragmatischen Verstehens

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Übungen zum Verstehen nicht wörtlicher Bedeutungen	
	Typische Redewendungen aus dem Alltag kennenlernen und deren Bedeutung besprechen wie „am Rad drehen, die Fassung verlieren, ganz aus dem Häuschen sein, in die Röhre gucken, alles in Butter“
	Ironische Bemerkungen in Gesprächskontexten identifizieren und deren Bedeutung im Kontext klären „Das hast du ja toll gemacht!“, „Du bist ja echt ein Glückspilz!“
	Übungen zum Verstehen von Metaphern „Deckmantel, Warteschlange, Flaschenhals, blaues Wunder erleben, stur sein wie ein Esel, den Nagel auf den Kopf treffen, usw.“
	Erkennen von unpassenden Äußerungen, mit denen Höflichkeitsregeln oder Verhaltensregeln für soziale Rollen verletzt werden

Tab. 80 Teil 2: Methoden zur Verbesserung des pragmatischen Verstehens

Methoden zur Verbesserung der Textkompetenz (Kannengieser, 2015, S. 291)

Ziel ist es, die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen nicht nur auf Äußerungsebene zu lernen, sondern auch für die Produktion und das Verstehen mündlicher und schriftlicher Texte zu nutzen.

Methoden	Beispiele für die Umsetzung
Texte nach gattungsspezifischen Merkmalen analysieren und produzieren	
	Gattungsspezifische Textmerkmale besprechen von z. B. Briefen, Berichten, Mails, SMS/WhatsApps, Sachtexten, Blogs, Tweets, Theaterstücken etc.
	Gestaltungsmerkmale mündlicher Texte besprechen, wie Erlebniserzählungen (siehe auch Kapitel 5.4.5), Nacherzählungen und Spielanleitungen
	Ergänzungen unvollständiger Texte
	Gliedern vorgegebener Texte in Sinnabschnitte und Überschriften dazu finden
	Erstellen eigener Texte wie Rezepte oder Handlungsanleitungen, die praktisch überprüft werden können, um die Korrektheit direkt erkennen zu können und ggf. Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten

Tab. 83: Methoden zur Verbesserung der Textkompetenz

5.3.2.5 Narrativ-diskursive Ebene

Anja Schröder

Allgemeine sprachfördernde Maßnahmen zur Verbesserung der Erzählfähigkeiten sind in den letzten Jahren vielfach publiziert worden (z. B. Claussen & Merkelbach, 2001; Claussen, 2000). Immer wieder wird in didaktischen Publikationen propagiert, wie gerne und quasi von selbst Kinder in der Primarstufe erzählen – scheinbar als gäbe es nur gute Erzähler und Erzählerinnen unter ihnen. In der schulischen Praxis, gerade bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen, ist damit jedoch nicht (immer) zu rechnen. Neben den sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder, die als Barriere für Erzählen und Erzählkompetenzen wirken können, können jedoch auch einige didaktische Herangehensweisen das Erzählen beflügeln oder aber eher behindern.

Wann erzählen Kinder am wenigsten gerne?		Didaktische Konsequenzen
Vorgabe eines Standards/Modells	... wenn sie alle nacheinander dasselbe erzählen (müssen), es also einen geforderten Standard gibt, den alle Kinder erreichen sollen. Dazu gehört häufig auch eine kontrollierende Rolle, in der die Lehrperson fortwährend prüft, ob und inwieweit das Modell erreicht wurde. Häufig geschieht das bei Nacherzählungen.	Kinder und Lehrperson erdenken neue, bisher noch nicht da gewesene Geschichten. Die Rolle der Lehrperson ist folglich, Anregungen zu geben und den Kindern wesentliche Anteile in der (sprachlichen) Gestaltung der Geschichte zu überlassen.
Allseits bekannter Geschichtenverlauf	... wenn schon allen klar ist, was in der Geschichte passiert, wie die Geschichte enden soll und wie erzählt werden soll. Dadurch sind Spannung der Geschichte, Interesse der Kinder an der Geschichte und Neugierde auf den Fortgang der Geschichte erloschen.	Die Orientierung in der Erzählung ist prozesshaft, das bedeutet, dass die Aufmerksamkeit auf der Entwicklung von Geschichten liegt, dem Prozess des Ausdenkens, Erfinden, Ausagierens und schließlich dem Erzählen.
Geschichteninhalt uninteressant	... wenn es kein Interesse der Kinder an der Geschichte/dem Inhalt gibt. Dadurch kann sich nämlich eine unterrichtliche Situation ergeben, in der die Lernenden durch Appelle, Ermahnungen oder durch übliche disziplinarische Maßnahmen zum Erzählen und auch zum Zuhören gedrängt werden müssen.	Dadurch, dass die Kinder in die Entwicklung von Geschichten so aktiv eingebunden werden, können sie auch Vorschläge und Ideen einbringen, über das was sie (heute) gerne erzählen möchten. Welche Figuren, Orte oder Gegebenheiten im Fokus stehen sollen.

Wann erzählen Kinder am wenigsten gerne?		Didaktische Konsequenzen
Zu hoher Anspruch	.. wenn sie sich in Konkurrenz mit sprachlich nicht oder nur kaum zu erreichenden Vorbildern konfrontiert sehen und die Lehrperson eine vorwiegend korrigierende Haltung einnimmt.	Sowohl Komplexität der Geschichte, als auch das Ausmaß der sprachlichen Anteile an der Erzählung sollten individuell an den Lernvoraussetzungen der Kinder orientiert sein. Die Rolle der Lehrperson ist hierbei eine unterstützende, helfende. Korrekturen sind an sich nicht oder kaum möglich, weil ja nur das Kind/die Kindergruppe die eigene Geschichte kennt.
„Zwang“ zur Verschriftlichung	... wenn alles, was erdacht und mündlich erzählt wurde, im Anschluss auch schriftlich fixiert werden muss.	Zur Fixierung von Geschichten stehen unterschiedliche didaktisch-methodische Möglichkeiten zur Auswahl, die nicht oder nur wenig an Schriftsprache gebunden sind. Auch hierbei könnten die Kinder in den Entscheidungsprozess mit einbezogen werden.

Tab. 84: Didaktische Vorgehensweisen zur Erhöhung der Erzählbereitschaft in Anlehnung an Claussen & Merkelbach (2001, S. 36 ff.)

Daraus leiten Claussen und Merkelbach (2001) folgende Ziele für das Erzählen im Unterricht ab:

- a) Motivation und Anregung der Kinder zur aktiven Mitgestaltung von Geschichten
- b) Erwerb differenzierter sprachlicher Mittel für das Gestalten der Geschichte,
- c) Fähigkeit des Zuhörenkönnens und des Sich-aufeinander-beziehen-könnens unterstützen
- d) Erwerb differenzierter, prägnanter Begriffe zur Erzeugung von Erzählgenauigkeit
- e) Suche nach einem Geschichtenablauf und gemeinsame Aushandlung der Struktur für das gemeinsame Erzählen
- f) Aussuchen und Anwendung von Dokumentationsformen zur Fixierung der Geschichten

Nachfolgend werden für die Umsetzung dieser Ziele im Unterricht kurze methodische Vorschläge aufgeführt.

Zu a) Anregungen zum aktiven Mitgestalten von Geschichten

Anregungen für Geschichten können durch Spielfiguren, Gegenstände oder Bilder gegeben werden, die sich die Kinder aus einer zur Verfügung gestellten Sammlung selbst auswählen

können. Zunächst spielen die Schülerinnen und Schüler dann ihre Geschichte z. B. im Sandkasten oder auf einer dafür vorbereiteten Bühne mit Requisiten und versprachlichen handlungsbegleitend dazu.

Zu b) Erwerb differenzierter sprachlicher Mittel für das Gestalten der Geschichten

Vorschläge für die Verwendung sprachlicher Mittel können beispielsweise über den Einsatz von Geschichtenanfängen, Geschichtenabschlüssen oder Ausrufen, die eher mitten in der Geschichte stehen, gegeben werden. Beispiele für Geschichtenanfänge könnten sein:

- Auf einem Spielplatz...
- Als ich fünf Jahre alt war...
- Weit, weit weg von hier...
- Der Drache Fidibus saß vor einem riesigen schwarzen Loch und fragte sich...
- Floh Hannibal hatte plötzlich keine Lust mehr auf einem Hund sitzen zu bleiben. Er...
- „Wo kommst du denn auf einmal her?“, fragte ich das kleine grüne Männchen...

(Claussen, 2000, S. 70).

Beispiele für Geschichtenabschlüsse sind:

- Daran werde ich noch lange denken.
- Endlich war alles vorbei.
- Das war schön.
- Punkt! Schluss! Aus!
- So war's. Ich finde es gut.

(Claussen, 2000, S. 71).

Beispiele für Ausrufe können sein:

- und du auch noch!
- Pfui, Teufel!
- Na so was!
- Autsch!
- Hilfe!
- Ist da wer?

(Claussen, 2000, S. 72).

Während Geschichtenanfänge dazu anregen, sich den Fortgang der Geschichte zu überlegen, regen Geschichtenabschlüsse dazu an, sich Gedanken zu machen, was wohl zuvor geschehen sein könnte. Daher ist es günstig, wenn die Abschlüsse möglichst offen gehalten sind wie die obigen Beispiele dies veranschaulichen, da dann viele Ideen passend sind. Ähnliches gilt für die Ausrufe, die eher mitten in der Geschichte stehen, evtl. nach einem Planbruch/Höhepunkt. Ausrufe sind insofern anspruchsvoll, als dass sie eine Planung der Geschichte in zwei Richtungen erfordern, nämlich einmal, was bis zu diesem Ausruf wohl passiert sein könnte, und zum anderen wie es nach dem Ausruf weitergehen könnte.

Zu c) Fähigkeit des Zuhörenkönnens und des Sich-aufeinander-beziehen-könnens unterstützen

Am Beispiel einer Handpuppe lässt sich nach Claussen (2000) gut veranschaulichen, welches Zuhörerverhalten gewünscht ist. Die Handpuppe fungiert dabei als Modell, und hilft den zuhörenden Kindern über Gesten, die wesentlichen Merkmale des Zuhörerhaltens, die am besten zuvor in der Kindergruppe eingeführt wurden, auch während des Erzählprozesses zu beachten. So legt sich die Handpuppe z. B. die Hand auf den Mund, um zu verdeutlichen, dass, wer zuhört, gerade nicht reden darf. Oder sie hält sich die Hand an das Ohr, um zu signalisieren, dass die Kinder genau hinhören sollen. Um bestimmte Kinder damit anzusprechen, kann die Handpuppe zuvor auf das gemeinte Kind zeigen.

Zu d) Erwerb differenzierter, prägnanter Begriffe zur Erzeugung von Erzählgenauigkeit

Geschichten können z. B. auch durch das Legen von Wortkärtchen erdacht werden. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst zu einem bestimmten Thema Nomen sammeln. Die Nomen können gemeinsam in einer Unterrichtseinheit mit den Kindern erarbeitet oder selbstständig aus Wörtersammlungen, Wörterbüchern oder dem Internet gesucht werden. Diese werden dann in einem zweiten Schritt in eine vorbedachte oder sich spontan ergebende Ereignisfolge gebracht (Claussen, 2000). Das Thema Schloss z. B. bietet Raum sich auszudenken, wo dieses Schloss liegen könnte, wer es bewohnt oder einmal bewohnt hat, was dort für Schätze und Waffen zu finden sind oder was sich dort Besonderes ereignen könnte. Die Stichwörter dienen zunächst einmal dazu, einen Vorstellungsrahmen zu eröffnen, der dann erst beim ausführlichen Erzählen konkreter gefüllt wird.

Zu e) Suche nach einem Geschichtenablauf und gemeinsame Aushandlung der Struktur für das gemeinsame Erzählen

Um die Struktur einer Geschichte zu visualisieren, eignen sich Darstellungen, die die Grundform verdeutlichen. Für die lineare Geschichtenstruktur, in der alle Informationen zu der Geschichte der Reihe nach und gleichwertig hintereinander weg erzählt werden, eignet sich zum Beispiel der rote Faden. Dazu wird eine rote Schnur oder ein roter Wollfaden auf eine Wandtafel gehängt. Der Anfang am linken Ende wird mit A gekennzeichnet, das Ende an der rechten Seite mit E. Damit ist die Grundstruktur fertig. Nun können vorbereitete Bild- oder Wortkarten von den Kindern mit Wäscheklammern an die rote Schnur gehängt werden. Soll die Reihenfolge verändert werden oder fehlt etwas, können die Bilder oder Wortkarten einfach umgehängt werden (Claussen, 2000).

Komplexere Geschichtenstrukturen wie eine Höhepunkterzählung mit einem Höhepunkt können durch einen eingipfligen Berg auf einem Plakat oder vielleicht eine Schneckenhausstruktur dargestellt werden, in deren Mitte der Höhepunkt angesiedelt ist. Durch die erste Art

der Höhepunktdarstellung wird veranschaulicht, dass der Höhepunkt eine besondere Funktion in der Erzählung hat. Es ist die wichtigste Information und steht damit ganz oben auf dem Berg. Die Schneckenhausstruktur veranschaulicht, dass sich alle Informationen auf die Darstellung bzw. Erklärung des Höhepunktes beziehen, also auf ihn zulaufen.

Zu f) Aussuchen und Anwendung von Dokumentationsformen

Geeignete Dokumentationsformen für das mündliche Erzählen können nach Claussen (2000) sein:

- Audioaufnahmen von der mündlichen Präsentation der Geschichte
- Geschichtenbuch mit Bildern, schriftlichen Ergänzungen der Lehrperson dazu oder mit der Lehrperson diktierten Geschichten
- Selbst gefertigte Bildtafeln oder Fotos von Bildtafeln, z. B. auf einem Plakat, auf dem in zwei Reihen je vier Felder (also insgesamt 8) angeordnet sind, die Raum geben, um dort eigene Bilder für die Geschichte aufzukleben.
- Leporellos
- Geschichten aus der Schachtel: in eine große Streichholzschachtel werden ziehharmonikaartig gefaltete Papierstreifen gelegt. Auf jedem Feld, das durch die Faltung entstanden ist, kann ein Bild für die Geschichte gemalt oder aufgeklebt werden. Durch eine schöne Gestaltung der Schachtel werden die Geschichten noch aufgewertet.
- Röhrengeschichten: dazu werden Bild- oder Wortkarten zu einer Geschichte auf einen Faden gefädelt. Diese Schnur wird dann mit allen Zetteln in eine Pappröhre (Küchenrolle) geschoben. Außen auf der Röhre wird der Titel der Geschichte vermerkt.

5.4 Sprachtherapeutische Maßnahmen

Anja Schröder

Wie in Kapitel 1.2 dargestellt wurde, gibt es eine kleine Gruppe von Kindern eines Jahrganges, die von Spracherwerbsstörungen betroffen sind und denen dadurch bedingt ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache zugesprochen wird. Eben diese Gruppe benötigt für das weitere sprachliche und schulische Lernen sehr spezifische und systematisch aufgebaute Verfahren und Konzepte, die über die in Kapitel 5.3 aufgeführten allgemeinen sprachfördernden Maßnahmen deutlich hinausgehen.

Ziel der sprachtherapeutischen Maßnahmen ist also keine primäre Prävention mehr, weil bereits eine Störung vorliegt. Dies wäre z. B. bei Kindern mit lediglich einer Spracherwerbsverzögerung der Fall (vgl. Kapitel 2.2). Maßnahmen zur sekundären Prävention greifen bei ersten Anzeichen einer Störung (hierzu würde z. B. die Late-Talker Therapie gehören).

Interventionen im Sinn der tertiären Präventionen, also bei ausgeprägten Spracherwerbsstörungen (Dannenbauer, 2002b), sind für Kinder mit Spracherwerbsstörungen **im Schulalter** immer erforderlich.

Inhaltlich basieren die sprachtherapeutischen Maßnahmen auf Konzepten, die sprachliche Kompetenzen jeweils einer linguistischen Sprachebene fokussieren. Oftmals sind die Konzepte für den außerschulischen Einsatz sprachtherapeutischer Maßnahmen entwickelt worden, so dass es Aufgabe der Lehrperson ist, diese Konzepte auf die Rahmenbedingungen von Unterricht oder additiver Kleingruppenförderung anzupassen. Beispielhaft werden für jede linguistische Sprachebene im Folgenden Konzepte zur Umsetzung der sprachtherapeutischen Maßnahmen vorgestellt.

5.4.1 Phonetisch-phonologische Sprachebene

Karin Greßkämper

Zum Erwerb einer normgerechten Artikulation gibt es für Schülerinnen und Schüler mit phonetischen und/oder phonologischen Störungen verschiedene sprachtherapeutische Ansätze. Diese sind allerdings ursprünglich für den therapeutischen Kontext, der in der Regel durch Einzeltherapie gekennzeichnet ist, konzipiert. Sprachtherapeutische Konzepte, die den Unterricht im Klassenverband in den Blick nehmen, gibt es im deutschsprachigen Raum bislang nicht.

Im Bereich Phonetik und Phonologie werden für die Umsetzung sprachtherapeutischer Maßnahmen oftmals schulische Settings gewählt, die durch äußere Differenzierung gekennzeichnet sind (Theisel, Glück & Spreer, 2017). Im Gruppensetting können sprachtherapeutische Maßnahmen nur bedingt greifen, da es sich im Bereich Phonetik und Phonologie um sehr individuelle Abweichungen handelt und ein unmittelbares, lautliches Feedback des Therapeuten bzw. der Therapeutin/der Lehrkraft auf die korrekte bzw. falsche Aussprache erforderlich ist.

Therapie phonetischer Störungen

Van Riper & Irwin entwickelten ein systematisches Behandlungskonzept für Artikulationsstörungen, dessen Prinzipien die Grundlage der klassischen Artikulationstherapie sind (Van Riper & Irwin, 2003). Das sprachtherapeutische Konzept ist durch ein einzellautliches Vorgehen gekennzeichnet und beruht auf lerntheoretischen Grundlagen (Van Riper & Irwin, 2003). Schwerpunkte der Therapie bilden die drei Elemente Mundmotorik, auditive Wahrnehmung und Artikulation des Lautes (Lautanbahnung, -festigung, -stabilisierung in Übungs- und Spontansprache).

Mundmotorik

Wenn der Schüler oder die Schülerin über eingeschränkte sprechmotorische Fähigkeiten zur Lautbildung verfügt, können sensorische und motorische Übungen im orofacialen Bereich Grundlage für die korrekte Lautbildung sein.

Mundmotorische Übungen werden gezielt entsprechend dem individuellen Förderbedarf der Schülerin oder des Schülers ausgewählt. Dabei sind folgende Fragestellungen relevant: Welcher Laut soll angebahnt werden? Welche sprechmotorischen Voraussetzungen werden dazu benötigt: Welche Sprechorgane (Lippen, Zunge, etc.) sind betroffen? Welche Sprechbewegungen müssen erlernt werden?

Zahlreiche, auch spielerische und kindgerechte, Übungen finden sich u. a. bei Burhop, Determann, Dirks & Schmülling (2005), Franke (2007) und Adams, Struck & Tillmann-Karus (2010).

Auditive Wahrnehmung

Ziele des Hörtrainings sind die Identifikation und Diskrimination des korrekten bzw. fehlgebildeten Lautes auf Laut-, Silben- und Wortebene sowie langfristig im Kontext der Alltagssprache.

Eine Förderung der auditiven Wahrnehmung im Rahmen sprachtherapeutischer Maßnahmen unterscheidet sich von einer Förderung der auditiven Wahrnehmung im Rahmen allgemeiner sprachfördernder Maßnahmen (vgl. Kapitel 5.3.2) durch das sehr differenzierte Vorgehen (Van Riper & Irwin, 2003; Kannengieser, 2015):

- Zunächst steht das Fremdhören im Mittelpunkt:
 - Der Ziellaut wird Lauten gegenübergestellt, die sich phonetisch markant unterscheiden.
 - Der Ziellaut wird phonetisch ähnlichen Lauten gegenübergestellt.
 - Der fehlgebildete Laut wird dem korrekt gebildeten Ziellaut gegenübergestellt.
- Dann folgen Übungen zum Eigenhören. Die Schülerin bzw. der Schüler überprüft die eigenen Äußerungen.

Transfer auf den Kontext Schule

Prototypischer Kontext für ein gezieltes Hörtraining im Klassenverband, ggfs. im Rahmen innerer Differenzierung, ist die Erarbeitung von Buchstaben in der Schuleingangsphase.

So könnten z. B. beim Buchstaben/Laut „g“ folgende Übungen / Elemente eines gezielten Hörtrainings sein:

- Hörst du „g“? (Identifikation auf Lautebene und Silbenebene - Fremdhören)
Die Lehrkräfte spricht Laute („g“, „r“ etc.) oder Silben („ga“, „scho“, etc.) vor, die Schüler dürfen jedes Mal, wenn sie „g“ hören, ein Feld auf einer Abbildung (z. B. braune Flecken bei einer Giraffe) ausmalen.
- Hörst du „g“? (Identifikation auf Wortebene – Fremdhören)
- Spielidee: Giraffe Gabi mag nur Dinge mit „g“. Spielablauf: Bildkarten werden benannt und wenn der Schüler oder die Schülerin ein „g“ hört, wird die Bildkarte einem Stofftier (Giraffe Gabi) zugeordnet. Begriffe ohne „g“ werden symbolisch in eine Kiste (Mülltonne) aussortiert. Wird diese Übung in Partnerarbeit oder in einer Kleingruppe durchgeführt, sollten nur die Kinder die Bildkarten benennen, die das „g“ bereits richtig artikulieren können (Fremdhören). Außerdem kann der Laut „g“ in Übungen zur auditiven Wahrnehmung aufgrund der Auslautverhärtung in der deutschen Sprache nur als An- oder Inlaut identifiziert werden.

Es folgen im Rahmen des Schriftspracherwerbs Übungen ähnlichen oder unterschiedlichen Spielformats, in denen der Ziellaut „g“ phonetisch ähnlichen Lauten gegenübergestellt wird: Lauten gleicher Artikulationsart (Plosivlauten) bzw. Lauten, die sich nur in Bezug auf ein Kriterium unterscheiden (Stimmhaftigkeit, Artikulationsort) – „Hörst du g oder k? Hörst du g oder d?“

Prozessbezogene Beobachtungen während der Förderung zeigen konkrete Förderbedarfe und nächste Entwicklungsschritte für das gezielte Hörtraining des einzelnen Kindes auf.

Übungen zum Eigenhören werden in der Regel erst angeboten, wenn der Schüler oder die Schülerin den Ziellaut bereits zum Teil korrekt bilden kann und/oder das Fremdhören abgeschlossen ist (Jahn, 2007).

Artikulation des Lautes (Lautanbahnung, -festigung, -stabilisierung in Übungs- und Spontansprache)

Um den Ziellaut erstmalig isoliert korrekt zu artikulieren, gibt es unterschiedliche Methoden der Lautanbahnung. Eine Übersicht verschiedener Ansätze bietet Kannengieser (2015). Exemplarisch seien an dieser Stelle die Ableitungsmethode, die Anbahnung aus einem Geräusch und die bewegungsunterstützte Lautanbahnung (Weinrich & Zehner, 2011) genannt:

Bei der Ableitungsmethode wird der Ziellaut von einem phonetisch ähnlich gebildeten Laut abgeleitet, z. B. das „s“ vom „f“. Dabei sollten die Laute in mehreren Merkmalen (Artikulationsort, -art, -organ, Überwindungsmodus) übereinstimmen.

Die Anbahnung aus einem Geräusch oder über ein Vorstellungsbild ist eine indirekte Methode z. B. Die Biene summt und macht „s“. Der Drache faucht und macht „ch“. Gänse gackern „gagaga“.

Bei der bewegungsunterstützten Lautanbahnung werden anzubahnende Laute mit einer passenden (grob-)motorischen Bewegung der Hände, Füße etc. unterstützt, um die korrekte Artikulation des Ziellautes zu erleichtern (Weinrich & Zehner, 2011).

Kann ein Kind den Laut isoliert korrekt artikulieren, erfolgt die Festigung auf verschiedenen Ebenen:

- Festigung auf Lautebene
- Festigung auf Silbenebene in unterschiedlichen phonetischen Kontexten (verschiedene Konsonant-Vokal-Muster)
- Festigung auf Wortebene unter Berücksichtigung der Komplexität des Wortmaterials nach linguistischen Kriterien z. B.
 - Position des Ziellautes im Wort (initial, medial, final)
 - Silbenstruktur (einfache Konsonant-Vokal-Konsonant-Strukturen oder Mehrfachkonsonanz)
 - Silbenanzahl
- Festigung auf Satzebene

Schließlich erfolgt die Stabilisierung des neu erlernten Lautes in der Übungs- und anschließend in der Spontansprache in unterschiedlichen Situationen mit steigender kommunikativer und linguistischer Komplexität.

Transfer auf den Kontext Schule

Lautanbahnung und –festigung erfordert in der Regel ein individualtherapeutisches Vorgehen. Es empfiehlt sich, mit dem Kind in einer Einzelsituation im Rahmen äußerer Differenzierung zu arbeiten (Reber & Schönauer-Schneider, 2014b). Daran anschließende Fördermaßnahmen zur Lautstabilisierung in Übungs- und Spontansprache können im Unterricht im Klassenverband täglich und somit hochfrequent umgesetzt werden.

- Durch den gezielten Einsatz von Lehrersprache wird der Schülerin bzw. dem Schüler der Ziellaut bewusst gemacht. Der kindlichen Äußerung vorausgehende oder nachfolgende Modellierungstechniken unterstützen das Kind im Alltag beim Erwerb der korrekten Artikulation. Ein sensibler Einsatz ist nötig, um die Schülerin oder den Schüler zu unterstützen und zu fördern, aber Störungsbewusstsein mit negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung zu vermeiden.
- Handzeichen unterstützen die Wahrnehmung und korrekte Artikulation des Ziellautes.

Eine prototypische Situation zum Einsatz gezielter Lehrersprache sowie zum Einsatz von Handzeichen in Bezug auf den Laut „g“ ist der Morgenkreis. Schülerinnen und Schüler erzählen von ihren Erlebnissen häufig im Perfekt: „Wir haben ... gemacht. Wir sind dorthin gefahren. Dann ist ... gefallen...“ etc.

- Erinnerungshilfen (Merkbilder auf dem Schülertisch, im Etui des Schülers) können den Fokus des Kindes auf die korrekte Artikulation lenken. Als Erinnerungshilfen eignen sich Abbildungen von Lautgebärden, Vorstellungshilfen (z. B. eine „gaga“-schnatternde Gans) oder einfach der Buchstabe „g“. Die Auswahl der Erinnerungshilfe sollte sich an dem sprachtherapeutischen Vorgehen und den Vorlieben sowie Interessen des Kindes richten.
- In Lesetexten kann (durch die Lehrkraft oder durch die Schülerin bzw. den Schüler) der Ziellaut markiert werden. Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Ziellaut erfolgt somit vor der Artikulation, die korrekte Artikulation wird evoziert. In Bezug auf den Laut „g“ sei an dieser Stelle noch einmal auf die Auslautverhärtung im Deutschen hingewiesen. Zu markieren wären also dementsprechend nur die An- und Inlaute, die auch stimmhaft artikuliert werden.

Therapie phonologischer Störungen

Zur Therapie phonologischer Störungen existieren sprachtherapeutische Ansätze, die sich hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden theoretischen Annahmen und der Vorgehensweisen unterscheiden (vgl. Kannengieser, 2015).

Im deutschsprachigen Raum gängige Therapieprogramme, die *explizites* phonologisches Wissen fördern, da sich die Kinder bewusst mit den phonologischen Elementen auseinandersetzen, sind:

- Metaphon (Jahn, 2007)
- P.O.P.T. (Fox-Boyer, 2016a)

Im deutschsprachigen Raum gängige Therapieprogramme, die *implizites* Wissen fördern, da sich das Kind mit Wörtern auseinandersetzt, die die zu entdeckenden phonologischen Elemente vermitteln, sind:

- Minimalpaartherapie (Barlow & Gierut, 2002)
- Indirekte phonologische Therapie (Hacker & Wilgermein, 2002)

Eine vergleichende Zusammenfassung der verschiedenen Therapieansätze sowie Kritik an den genannten Ansätzen findet sich bei Kannengieser (2015). In der praktischen Arbeit findet oftmals eine Kombination der Ansätze statt.

Exemplarisch wird nun im Folgenden das Therapiekonzept **Metaphon** (Jahn, 2007) vorgestellt.

Dem Kind wird schrittweise auf verschiedenen Ebenen (Geräusch, Silbe, Wort und Satz) die bedeutungsunterscheidende Funktion der Phoneme vermittelt. Dazu werden Lauteigenschaften kindgerecht veranschaulicht.

Therapiephasen bei Metaphon (vgl. Jahn, 2007)

Wie bei allen Therapieansätzen ist nach einer Differentialdiagnostik zunächst ein einzelner phonologischer Prozess auszuwählen, da nicht zeitgleich an mehreren Prozessen gearbeitet wird.

Phase I

Ziel dieser Phase ist die Förderung metaphonologischer Fähigkeiten. Explizites Wissen über phonologische Elemente wird vermittelt. Es erfolgt eine systematische Gegenüberstellung der Lautgruppen (z. B. velar – alveolar, stimmhaft-stimmlos, Plosiv-Frikativ, vgl. Kapitel 2.2.1). Diese geschieht schrittweise auf verschiedenen Ebenen:

- Konzeptebene:

Das Kind lernt möglichst spielerisch kindgerechte Begriffe zur Beschreibung des kontrastiven Lautmerkmals. Zur Unterscheidung velar-alveolar wird „vorne-hinten“ vorgeschlagen, stimmhaft-stimmlos könnte z. B. durch „weich-hart“ kindgerecht beschrieben werden, Plosiv-Frikativ wird als „kurz-lang“ bezeichnet.

Die Begriffe werden kindgerecht eingeübt: Züge werden „vorne-hinten“ beladen, es werden „weiche-harte“ Gegenstände sortiert, „kurze“ oder „lange“ Schlangen werden geknetet.

- Geräuschebene:

Die erarbeiteten Begriffe werden auf Geräuschebene verdeutlicht: Geräusche werden von dem Therapeuten „vorne-hinten“ im Mundraum produziert und von dem Kind rezeptiv den Kategorien zugeordnet. (Hilfreich ist dazu vorher eine Sensibilisierung für den Mundraum z. B. durch Visualisierung mit Hilfe von Kiefermodellen oder durch sensorische Übungen wie gurgeln.) Es wird auf „weiche“ Trommeln und „harte“ Bretter geklopft und die Geräusche werden den Kategorien zugeordnet. Es werden „kurze“ und „lange“ Geräusche mit Instrumenten oder im Mundraum produziert und den phonologischen Merkmalen zugeordnet.

- Lautebene:

In dieser Phase werden Referenzkarten eingeführt, die die Lautmerkmale visualisieren. Zu den einzelnen kontrastiven Merkmalen werden verschiedene Varianten an Referenzbildern vorgeschlagen. Beispiele: „Vorne-hinten“ wird durch einen Seehund visualisiert, mit einem Ball über der Schnauze (vorne) oder der Schwanzspitze (hinten). „Weich-hart“ wird durch einen Jungen veranschaulicht, der auf eine Trommel oder eine Tischplatte klopft. „Kurz-lang“ wird visualisiert durch einen Luftballon, der langsam Luft verliert oder einen platzenden Luftballon.

Das Kind lernt nun, zunächst **rezeptiv** Laute hinsichtlich der Lauteigenschaften zu unterscheiden. Es verwendet dazu die erarbeiteten kindgerechten Begriffe. Ein mögliches Übungsformat für den Prozess Vor-/Rückverlagerung (Alveolarisierung/Velarisierung) wäre das Artikulieren von Lauten (z. B. d, t, g, k) durch den Therapeuten, das Kind malt daraufhin Punkte auf das passende Referenzbild „vorne-hinten“, also weitere Bälle über die Schnauze oder den Schwanz des Seehundes. Alternativ kann das Kind bestimmte Handlungen ausführen z. B. einen Zug „vorne-hinten“ beladen.

Gelingt die Klassifikation rezeptiv, kann ein Rollenwechsel stattfinden. Das Kind soll die Unterscheidung auch **produktiv** vornehmen.

- Wortebene, rezeptiv:

Die Unterscheidung erfolgt nun auf Wortebene durch Minimalpaare. Der Therapeut artikuliert die Wörter und das Kind ordnet die Wörter den erlernten Kategorien zu z. B. Gaumen – Daumen „hinten – vorne“, Gabel – Kabel „weich – hart“,

Fee – Tee „lang –kurz“. Zunächst wird nur ein Minimalpaar verwendet, mit zunehmender Sicherheit des Kindes werden weitere Minimalpaare des zu behandelnden Prozesses berücksichtigt.

Phase II

Ziel dieser Phase ist die Förderung metakommunikativer Fähigkeiten. Das erworbene Wissen wird auf Kommunikationssituationen übertragen. Wörter mit kritischen Lauten werden artikuliert und deren Verwendung reflektiert.

- Wortebene, produktiv:

In verschiedenen Spielvarianten werden in ständigem Rollenwechsel Minimalpaare benannt. Ziel ist die korrekte Artikulation unter Berücksichtigung der erlernten Lautmerkmale. Mögliches Übungsformat: Hinter einem Sichtschutz werden Bildkarten des Minimalpaares in einer beliebigen Reihenfolge gelegt und benannt. Der Zuhörer muss nach Anweisung genau die gleiche Reihenfolge auf der anderen Seite des Sichtschutzes legen. Nach Öffnen des Sichtschutzes wird thematisiert, ob der Sprecher die Lautmerkmale korrekt realisiert hat und dies beim Zuhörer zur gewünschten Reaktion führte.

- Satzebene:

Die Minimalpaare werden auf Satzebene in verschiedene Spielformate eingebettet.

Die oben beschriebenen Phasen des Therapiekonzeptes Metaphon gelten für Ersetzungsprozesse. Bei Silbenstrukturprozessen (z. B. Reduktion von Mehrfachkonsonanz) gilt ein fast analoges Vorgehen. Statt auf Lautebene wird in diesen Fällen auf Silbenebene gearbeitet.

Transfer auf den Kontext Schule

Die Ansätze zur Behandlung phonologischer Störungen sind ursprünglich für den therapeutischen Kontext, also in der Regel eine Einzelsituation, konzipiert.

Folgende Elemente lassen sich im schulischen Kontext auch im Klassenverband realisieren:

- Einsatz von Referenzbildern:

Referenzbilder (z. B. der Seehund (Jahn, 2007) auf dem Schülertisch oder im Etui) erinnern die Schülerin bzw. den Schüler an das erlernte phonologische Merkmal („vorne-hinten“) und fokussieren die Aufmerksamkeit. Der Transfer in den Alltag wird unterstützt.

- Durch den gezielten Einsatz von Lehrersprache werden der Schülerin bzw. dem Schüler Lautmerkmale bewusst gemacht. Der kindlichen Äußerung vorausgehende oder nachfolgende Modellierungstechniken unterstützen das Kind im Alltag beim Erwerb der korrekten Artikulation (Hacker & Wilgermein, 2002).

Ein sensibler Einsatz ist nötig, um die Schülerin oder den Schüler zu unterstützen und zu fördern, aber Störungsbewusstsein mit negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung zu vermeiden.

- Einsatz von Handzeichen:

Handzeichen können die Wahrnehmung der Lautmerkmale unterstützen. Bei einer gezielt zusammengestellten Handzeichen-Sammlung (vgl. Kap. 5.3.2.1) ist es im Zusammenhang mit phonologischen Prozessen unter Umständen sinnvoll, die Handzeichen in reduzierter, „rudimentärer“ Form auszuführen, lediglich das kontrastive Lautmerkmal wird fokussiert. Für die Unterscheidung „vorne-hinten“ (velar/alveolar) ist es oftmals sinnvoll, wenn die Lehrkraft die Hand mit dem Zeigefinger vor die Lippen hält oder an den Hals/Kehlkopf führt. Für die Unterscheidung „kurz-lang“ (Plosiv-Frikativ) kann eine kurze, schnelle oder eine langsame, langgezogene Bewegung ausgeführt werden. Für die Unterscheidung „weich-hart“ (stimmhaft-stimmlos) eignet sich das Heben/ Nicht-Heben des Zeigefingers. Für die Fokussierung der Mehrfachkonsonanz (Silbenstrukturprozess) eignet sich das Zeigen mehrerer Finger.

- Schriftsprache:

Phonologische Störungen können im Schriftspracherwerb eine behindernde Bedingung darstellen (Osburg, 2003a). Die Schriftsprache bietet aber auch gezielte Möglichkeiten zur Erweiterung phonologischer Kompetenzen. Durch den Vergleich von Geschriebenem und Gesprochenem können Erwerbsprozesse unterstützt werden: Anhand des korrekten Schriftbildes kann beispielsweise die Aussprache überprüft und verbessert werden. Der Vergleich von Schriftbildern (z. B. Wortproduktionen des Kindes wie „Dans“ mit korrekten Schriftbildern wie „Gans“) kann einen Anlass zur Reflexion der Merkmale „vorne-hinten“ bieten.

Im Rahmen des Schriftspracherwerbs bei Schülerinnen und Schülern mit phonologischen Störungen empfiehlt es sich, systematisch Elemente der phonologischen Therapie zu integrieren: Je nach Förderziel können bei der akustischen Analyse einzelner Buchstaben Übungen zur Unterscheidung der Lautmerkmale eingebettet werden. Zur Überwindung des phonologischen Prozesses Alveolarisierung könnten bei der akustischen Analyse des „g“ beispielsweise Übungen zur Unterscheidung von Lauten, die „vorne“ oder „hinten“ gebildet werden, eingebettet werden. Dazu eignet sich auch im Rahmen des Schriftspracherwerbs bei Schülerinnen und Schülern mit phonologischen Störungen der Einsatz von Referenzkarten. Die Lehrkraft spricht Laute oder Silben vor („da“, „ga“ etc.), die Schüler malen Punkte auf das passende Referenzbild.

Zur Überwindung des phonologischen Prozesses „Entstimmlichung“ könnten bei der akustischen Analyse des „g“ beispielsweise Übungen zur Unterscheidung von Lauten, die „hart“ oder „weich“ gebildet werden, eingebettet werden. Die Lehrkräfte spricht Laute oder Silben vor („ka“, „ga“ etc.), die Schüler malen Punkte auf das passende Referenzbild oder führen eine passende Handlung aus (auf den „harten“ Tisch klopfen, auf eine „weiche“ Trommel klopfen).

5.4.2 Semantisch-lexikalische Sprachebene

Sabine Schillack

Sprachtherapeutische Maßnahmen zum Erwerb, zur Speicherung und zum Abruf neuer Begriffe beruhen auf der Grundlage lexikalisch-semantischer Diagnostik (vgl. Kapitel 3.2). Die Gestaltung sprachtherapeutischer Maßnahmen sollte - ähnlich wie im Bereich Grammatik der Ansatz der Kontextoptimierung nach Motsch & Berg (2010) und Berg (2011) - in Unterrichtsphasen integriert werden. Dabei sind kleine Einheiten sinnvoll, die aber möglichst täglich durchgeführt werden sollten. Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf werden diese Einheiten bezogen auf die im Förderplan dokumentierten Inhalte geplant und durchgeführt. In inklusiven Settings profitieren die Mitschüler ebenfalls durch die sprachtherapeutischen Elemente (Glück, 2011a).

Die konkrete Umsetzung im Unterricht kann bei jüngeren Kindern durch spielerische Elemente wie der Abwandlung üblicher Gesellschafts-, Gruppen- und Sprachspiele erfolgen. Bei älteren Schülern sind neben dem spielerischen Umgang mit Sprache auch Aufgaben mit metasprachlichen Anteilen einzubeziehen (Daum & Lindner-Thomas, 2011; Hopp & Huber, 2011; Reber & Schönauer-Schneider, 2011; Bastians, 2015; Seiffert, 2017; Seiffert, 2012; Wild & Ulitzka, 2011).

Im Folgenden wird zunächst auf die Auswahl zu erarbeitender Begriffe eingegangen. Im Anschluss wird auf Maßnahmen zur Erarbeitung des Inhalts und der Wortform sowie zum Abruf eingegangen. Abschließend folgen Strategien.

Vorbereitung: Gezielte Auswahl der Begriffe

Die Auswahl der Begriffe ist am Schul- und Unterrichtsalltag sowie am Lehrplan orientiert. Konkreta sind einfacher zu erarbeiten, da sie durch Bilder und Realgegenstände leichter zu repräsentieren sind. Immer sollten aber auch andere Wortarten insbesondere Funktionswörter, z. B. Präpositionen, ausgewählt werden. Diese haben im Kontext große Bedeutung (Reber & Schönauer-Schneider, 2011). Beispiel: „*auf* dem Mähdrescher - *an* dem Mähdrescher“, „*an* die Zapfsäule fahren – *gegen* die Zapfsäule fahren“, „Strohballen *ab*laden – *auf*laden“²

Ebenso ist auf den phonologischen Schwierigkeitsgrad zu achten. Zum einen ist dieser von der Silbenzahl abhängig („Bus-fah-rer“, „Kirch-turm-spit-ze“), zum anderen stellen Konsonan-

² Die in magenta unterlegten Textstellen beziehen sich auf das Fallbeispiel aus Kapitel 2.2.2: Bildbetrachtung eines Dorfes

tenhäufungen eine besondere Herausforderung dar („Kirchturmspitze“, „Getreide“). Dies gilt ebenso für fremdsprachige Begriffe („Mindmap“, „Beamer“, „White Board“).

Die Anzahl der zu erarbeitenden Begriffe kann für Schulanfänger pro Themenfeld bei 10 bis 15 liegen (Reber & Schönauer-Schneider, 2011), in höheren Klassen können wesentlich mehr Begriffe eine Unterrichtseinheit umfassen. Zu Projekten, wie z. B. „Arbeit/Beruf“ (Kolb & Patz, 2011), „Polizei“ (Lammel, 2011) „Trickfilm“ (Daum & Lindner-Thomas, 2011), werden in der Sekundarstufe I Wortfelder mit 30 Begriffen und mehr angegeben. Grundsätzlich muss mehrere Unterrichtsstunden über einen längeren Zeitraum intensiv mit denselben Begriffen gearbeitet werden.

Neue Begriffe: Erwerb und Speicherung

Ein neuer, den Schülerinnen und Schülern vermutlich nicht oder nur unzureichend bekannter Begriff sollte zunächst häufig und prägnant angeboten werden. Durch Blickkontakt, Gestik und Mimik, Betonung und Lautstärke sowie Wiederholungen lenkt man die Aufmerksamkeit auf das neue Wort. (Reber & Schönauer-Schneider, 2011; Motsch & Mayer, 2012a und 2012b). „Auf dem Bild ist ein *Mähdrescher* (Pause) *Mäh-dre-scher* (betont), ein grüner *Mäh-dre-scher* (betont)“.

Ob der Schwerpunkt auf der Unterstützung bei der Erarbeitung auf der Inhaltsebene oder auf der phonologischen oder beim Abruf liegt, basiert auf diagnostischen Erkenntnissen (vgl. Kapitel 3.2)

Erarbeitung auf der Inhaltsebene

Für die Erarbeitung auf der Inhaltsebene (semantische Elaboration) gilt es viele Vernetzungen in Bezug auf die Bedeutung zu schaffen.

Wenn der Begriff mit vielen Bedeutungsmerkmalen verknüpft wird, wird der Eintrag im mentalen Lexikon gesichert und im Langzeitgedächtnis gespeichert (Mayer, 2012a; Motsch & Mayer, 2012a; Reber, 2011; Glück, 2011a).

Es bieten sich folgende Vorgehensweisen an:

- Assoziieren zum Beispiel über die Erstellung einer Mindmap, Herumgeben eines Wortsteins: jeder, der ein Wort zum Thema weiß, nennt es
- „Tankstelle“: tanken, Auto, Zapfsäule, bezahlen, leer, voll, Liter, Benzin, Diesel, Geruch, ...
- Aufbau eines emotionalen Bezugs, zum Beispiel durch das Erzählen von eigenen Erfahrungen in einer Erzählrunde: „ich durfte schon einmal selbst tanken“, „als meine Eltern vergessen haben, zu tanken“, „meine Mutter fährt immer zu der Tankstelle an

der Kreuzung“, „es riecht nach Benzin“, „da haben wir auch mal Süßes gekauft“, ... Auch sind kleine szenische Spiele hilfreich „An der Tankstelle“, „Als wir vergessen haben zu tanken“

- visuelle Vorstellung als Unterstützung: Bilder, Gegenstände, eigene Zeichnungen
- gestisch-motorische Assoziationen: verschiedene Schritte des Tankvorgangs können pantomimisch dargestellt und handlungsbegleitend versprachlicht werden: Du drehst den Tankdeckel ab, Du gehst zur Kasse, Du hängst den Tankrüssel an die Zapfsäule
- das Umschreiben von Begriffen (Funktion, Vorkommen, Eigenschaften, Herkunft): Dies kann auch in spielerischer Weise (Tabu, Activity etc.) durchgeführt werden: Begriff „Getreide ernten“: „Man macht das meistens im Herbst.- Dazu braucht man große Maschinen. - Bauern haben solche Maschinen. – Sie fahren aufs Feld.“ Dies lässt sich in Partner- und Gruppenarbeit an Stationen durchführen. Ein Schüler liest die Umschreibungen vor. Die anderen raten.
- Schriftsprache und Einsatz von Tafelbildern in Form von Mindmaps oder Kategorisierungen. Diese können als „Ankerreiz für späteres Erinnern und Abrufen“ (Jenkner & Wagner, 2012, S. 100) dienen.

Um das neu zu lernende Wort sicher im mentalen Lexikon, als Teil des Langzeitgedächtnisses zu speichern, sollte die Organisation der Wörter im Lexikon, z. B. durch semantische Relation auf- und ausgebaut werden:

Beispiel „Mähdrescher“

- Oberbegriffe (Hyperonym): Landmaschinen
- Unterbegriffe (Hyponym): Mähdrescher
- Begriffe auf der gleichen Ebene (Kohyponyme): Traktor, Pflug, Frontlader
- Teil-Ganzes-Beziehung/Element-von-Beziehung (Meronyme): Mähdrescher, Kabine
- Bedeutungsgleiche Begriffe (Synonyme): Trecker, Traktor
- Gegensätze (Antonyme): schnell-langsam, laut-leise, reif-unreif

(Reber & Schönauer-Schneider, 2011; Bastians, 2015; Ulrich & Schneggenburger, 2012; Seiffert, 2015; Seiffert, 2017)

Durch häufige Verwendung der zu elaborierenden Begriffe im Unterrichtsgespräch werden die Einträge gespeichert.

Für semantisch (und phonologisch) schwieriger zu erarbeitende Wörter bieten sich beispielsweise Ideen wie „Spezialwort“ (Ochsenkühn, 2012, S. 84) oder "Wörter der Woche" (Bastians, 2015, S. 176) an (Beispiel: Getreide, dreschen), um die besondere Aufmerksamkeit auf diese zu lenken. Diese werden ritualisiert wiederholt und erklärt, z. B. am Morgen, zum Start der Stunde, an einer Extra-Begriffe-Station....

Erarbeitung der Wortform

Bei der Erarbeitung der Wortform sollen phonologische Struktur, Morpheme und die Orthographie berücksichtigt werden. (Mayer, 2012b)

Übungsformen sind

- betonte Sprechweise: beim Einführen der Begriffe (s.o.)
- Silbensprechen, -klatschen, -hüpfen
- Dehnen (Schneckensprache, Kaugummisprache) an Stationen, beim Chorsprechen
- Segmentieren (Robotersprache, Rhythmicals) an Stationen, beim Chorsprechen
- metasprachliche Auseinandersetzung („Mähdrescher hört sich ähnlich an wie mähen“, „hört sich ein bisschen an wie Rasenmäher“, „ist ein langes Wort mit vielen /ä-/Lauten“)
- Schriftsprache: Spiele mit Buchstaben, Silben
- Power-Learning: laut lesen, auswendig sprechen, aufschreiben... (Bastians, 2015; Seiffert, 2017)
- Memorieren, lautes und leises Sich-Vorsagen (Glück, 2011a)

Diese Übungen lassen sich in den Unterricht gut als Stationen integrieren und können so auch auf die Schülerinnen und Schüler individuell abgestimmt werden, z. B. Start des Schülers mit semantisch-lexikalischem Unterstützungsbedarf an der „Power-Learning-Station“ (5mal mit Ablesen, 5mal ohne Ablesen einen neuen Begriff sprechen). (Seiffert, 2015)

Die Arbeit mit morphologischen Elementen trägt zur Abspeicherung bei. Denn auch sie sind Bestandteil des Eintrags eines Begriffes in das mentale Lexikon.

- Wortfamilien: tanken, Tankstelle, auftanken, Tankwart
- Ableitungen: tank-en, ge-tank-t, Tank-stelle
- Komposita: Tankwart, Tankautomat
- Flexionen: tank-st, Tankstell-en
- ...

Abruf

Je besser ein Begriff im mentalen Lexikon vernetzt ist, desto leichter gelingt der Abruf. Qualitätsmerkmale von Abruf sind Stabilität, Genauigkeit und Geschwindigkeit. Aber auch der Zugriff selbst kann durch verschiedene Übungen gefördert werden. Denn durch häufiges Verwenden werden die Einträge „genauer, leichter und schneller“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2011) abgerufen. Auch Übungen wie Schnellbenennung sollen zur Automatisierung des Abrufprozesses beitragen (Glück & Elsing, 2014). Dazu dienen Unterrichtsgespräch, Aufgaben, Spiele wie z. B. „Tabu“, Kim-Spiele, Blitz-Lesen, Blitz-Hören, Spiele mit Anfangslauten, spielerische Bildbetrachtung (Abwürfeln von Plättchen o. ä.), Silben etc. Durch die Übungen soll auch gegen Zeitstress und andere Stressfaktoren, z. B. dem Sprechen vor einer Gruppe desensibilisiert werden. (Ochsenkühn, 2012)

Vermittlung von Strategien

Nicht alle neuen Begriffe, - Kinder mit 6 Jahren verwenden zwischen 3.000 und 5.000 Wörtern aktiv (Mayer, 2012a) -, lassen sich im Unterricht bzw. in der Therapie erarbeiten. Durch die Vermittlung einer lexikalischen Lernstrategie werden die Kinder angeregt, sich Begriffe selbst zu erarbeiten. (Glück & Elsing, 2014)

Auch wenn die o. g. semantisch-lexikalischen Förderansätze für das Erlernen neuer Begriffe wirksam sind (Motsch & Marks, 2015), entsteht kein „Generalisierungseffekt auf neue Wörter“ (Glück, 2003 in Ulrich & Schneggenburger, 2012, S. 63). Bei strategieorientierten Ansätzen wird unabhängig von einem bestimmten Wortfeld mit den Schülerinnen und Schülern ein strategisches Vorgehen zum Worterwerb, -abruf und zur Kompensation bei Wortschatzlücken erarbeitet. Ziel von diesen Ansätzen, wie z. B. dem „Wortschatzsammler“ (Ulrich & Schneggenburger, 2012; Motsch & Marks, 2015; Motsch & Brüll, 2009) ist es, „den Kindern Selbstmanagement, Strategien zur Selbstelaboration, Einspeicher-, Abruf- und Kategorisierungsstrategien zu vermitteln“. (Motsch & Marks, 2015, S. 258). Die Schülerin/der Schüler soll eigenaktiv werden, wenn semantisch-lexikalisches Wissen fehlt, die Bedeutung oder die Wortform unbekannt ist oder der Begriff nicht abgerufen werden kann. Voraussetzung ist, dass ihr/ihm dies bewusst ist.

Denn Schülerinnen und Schülern mit semantisch-lexikalischen Auffälligkeiten fällt es oft gar nicht auf, dass sie einen Begriff nicht oder nur ungefähr kennen (Seiffert, 2012). Auch fragen einige von ihnen aufgrund eines Störungsbewusstseins nicht nach, sofern sie unsicher sind (Füssenich 2002, Kannengieser 2012 in Ulrich & Schneggenburger, 2012, Seiffert, 2012). Wichtiges Prinzip ist es daher, ein Frageverhalten bei diesen Kindern zu evozieren und dieses positiv zu verstärken (Reber & Schönauer-Schneider, 2011). Die negative Erfahrung „ich weiß nicht, wie das heißt bzw. was das bedeutet“ soll in eine positive Fragehaltung umgesetzt werden. Das Entdecken unbekannter Wörter soll als Erfolgserlebnis und Herausforderung erlebt werden.

Für strategieorientierte Ansätze ist ein individualtherapeutisches Vorgehen in Einzel- oder Kleingruppensituationen vorgesehen. Ein Ansatz ist das Konzept des „Wortschatzsammlers“ für Vor- und Grundschulkindern (Motsch & Marks, 2015). In Form des „Fach/Wortschatz – Lernstrategie-Trainings (FWLT)“ (Bastians, 2015) ist dieser Ansatz auf ältere Schüler für die Sekundarstufe I übertragen worden. Es werden die guten Umsetzungsmöglichkeiten in inklusiven Settings betont (Bastians, 2015).

Die anzubahrenden Strategien haben unterschiedliche Schwerpunkte:

„**Selbstevaluationsstrategien**“ (Ulrich & Schneggenburger, 2012, S. 65), „Neu-Wort-Identifikation“ (Bastians, 2015, S. 175)

- Ziel: unbekannte Wörter suchen
- Beispiele: Inhalte/Gegenstände, zu denen Begriffe fehlen, erkennen: „Welche Dinge kann ich nicht benennen, welches Wort verstehe ich nicht?“, unbekannte Wörter markieren

„Fragestrategien“ (Ulrich & Schneggenburger, 2012)

- Ziel: semantische Elaboration: „Wozu wird es gebraucht?“, „Was verbinde ich damit?“ „Wo gibt es das?“
- Ziel: phonologische Erarbeitung: „Wie heißt das Wort?“ „Was sagt man dazu?“

Speicherstrategien

- Ziel: Einspeicherung: „Wie kann ich mir Wörter besonders gut merken?“ (Glück, 2011a, S. 79) häufig vorsprechen, lesen, eine Bewegung dazu machen, Robotersprache,...

Kategorisierungsstrategien (Ulrich & Schneggenburger, 2012; Bastians, 2015)

- Ziel: Vernetzung: Mindmaps, Ordnungssysteme

Abrufstrategien (Ulrich & Schneggenburger, 2012; Bastians, 2015)

- Ziel: Eigenständiges Deblockieren bei Zugriffsproblemen: „Was kann ich machen, wenn mir ein Wort nicht einfällt?“ (Glück, 2011a, S. 79)
- Beispiel: „Mähdrescher“: „Wie fängt das Wort an?“ „Es hört sich ähnlich an wie „Mäher.“ „Es war ein längeres Wort.“ „Ein Wort mit vielen „ä“. „Ich habe es gestern noch gesehen.“

Semantisch-lexikalische Therapie bezieht sich also nicht nur auf das Kennenlernen und Sichern von neuen Begriffen. Wichtiger für ein nachhaltiges Lernen ist es, individuelle Strategien gemeinsam mit der Schülerin/dem Schüler zu entwickeln, damit expressive und rezeptive semantisch-lexikalischen Fähigkeiten selbstständig erweitert werden können. Weitere Aufgabe der Strategien ist, mit den Grenzen semantisch-lexikalischen Lernens und den daraus resultierenden Defiziten konstruktiv umzugehen.

Insgesamt gesehen sind semantisch-lexikalische Lernstrategien also als Hilfe zur Selbsthilfe einzuordnen.

5.4.3 Morphologisch-syntaktische Sprachebene

Katja Subellok

5.4.3.1 Grammatiktherapie: Sprachspezifisch und methodenflexibel

Grammatisches Lernen bedeutet, dass Kinder aus dem lautsprachlichen Angebot ihres Umfeldes die formalen Prinzipien einer Sprache (morphologische und syntaktische Regeln) zunächst entdecken und dann anwenden können. Spracherwerbsgestörte Kinder mit Blockierungen im grammatischen Lernen gelingt diese Regelentdeckung nur unvollständig. Sie benötigen deshalb in besonderem Maße sehr sprachspezifische Lernangebote, damit die Stagnationen im Erwerb aufgelöst werden, sie sich mit der Sprache auseinandersetzen und das jeweilige Regelwerk erkennen können. Eine grammatische Therapie muss also zum einen sehr (sprach-)spezifisch erfolgen und an der erreichten grammatischen Entwicklungsphase eines Kindes orientiert sein. Da zum anderen jedes Kind unterschiedlich lernt, muss auch ein flexibles Methodenrepertoire vorgehalten werden (Motsch, 2017). Ausschließlich von allgemeinen, im Gießkannenprinzip angebotenen grammatischen Sprachfördermaßnahmen werden spracherwerbsgestörte Kinder also nicht profitieren.

Mittlerweile existieren einige therapeutische Ansätze (Überblick in Kannengieser, 2015, S. 189ff.). Grob können diese den drei Sprachmodalitäten zugeordnet werden, die im Therapiegeschehen besonders fokussiert werden (Motsch, 2017, S. 86ff):

- **Produktionsorientierte Übungen** (pattern practice) sind als verhaltenstherapeutisches Training angelegt. Etwa werden dem Kind Sätze vorgesprochen, die es wiederholen soll. Verstärkt werden korrekte Wiederholungen, falsche Äußerungen werden korrigiert, bis das Kind die gewünschte Zielstruktur korrekt imitieren/bilden kann.
- **Reflexionsorientierte Hilfen** (kompensatorische Methoden) folgen dem Anliegen, die abstrakten Sprachstrukturen über visuelle Angebote (Schrift, Bilder), rhythmisch, gestisch oder handlungsmäßig zu veranschaulichen und darüber begreifbar zu machen (etwa ein Muggelstein für jedes Wort in einem Satz). Sie fokussieren die formale Sprache als Gegenstand der Reflexion und helfen, metasprachliches Wissen aufzubauen.
- **Rezeptionsorientierte Angebote** (Inputmanagement) folgen der Annahme, dass ein spezifischer sprachlicher Input, der in ausreichender Frequenz und variierend angeboten wird, auch in die kindliche Sprachproduktion übernommen wird. Techniken des Inputmanagements (Stimulierungs- und Modellierungstechniken wie etwa das korrektive Feedback oder Expansionen) wurden bereits vorgestellt (siehe Kapitel 5.3.2.3).

5.4.3.2 Therapiekonzept „Kontextoptimierung“

Die o. a. methodischen Ansätze haben jeweils Stärken und Schwächen, die ausführlich von Motsch (ebd., siehe auch Berg, 2011) diskutiert werden. Er selbst beschriftet mit seiner Forschungsgruppe den kreativen Weg einer neuen multimodalen Therapedidaktik: **Kontextoptimierung**. Die Methoden werden derart kombiniert, dass ihre Schwächen möglichst ausgeschlossen oder zumindest minimiert und ihre Stärken genutzt werden. Konkret geht es dabei um die spezifische Gestaltung oder **Optimierung** des (Therapie- oder Unterricht-) **Kontextes**, damit spracherwerbsgestörte Kinder diesen effektiv für ihr morphologisch-syntaktisches Lernen nutzen können. Der sprachliche Lernkontext kann im Hinblick auf (1) das Sprachmaterial, (2) das Format der Lernsituation, (3) die Sprechweise der Lehrkraft und (4) Strukturierungshilfen (visuell, gestisch, handlungsmäßig) gezielt geplant und didaktisch aufbereitet werden. Ein Kontext ist dann optimiert für grammatisches Lernen, wenn

- das ausgewählte **Sprachmaterial** die zu erlernende Zielstruktur fokussiert und sprachliche Ablenker vermieden werden, um Kindern das Erkennen einer Regel zu erleichtern,
- das **Format** der Spiel- oder Unterrichtssituation eine sinnhafte Verwendung der Zielstruktur ermöglicht oder erzwingt, damit Kinder die abstrakte sprachliche Form funktional erfahren,
- über die **Sprache der Lehrkraft** bzw. ihre **Sprechweise** die kindliche Aufmerksamkeit auf die grammatische Zielstruktur gelenkt wird,
- über weitere, die Lautsprache ergänzende **Strukturierungshilfen** die individuellen Ressourcen eines Kindes (etwa visuelle, handlungsmäßige oder rhythmische Zugänge) zur Entdeckung und Anwendung grammatischer Regeln genutzt werden (Kannengieser, 2015).

Über eine Kontextoptimierung sollen also die für das Kind abstrakten formalen Aspekte der Sprache, speziell die kritischen Merkmale einer ausgewählten grammatischen Zielstruktur (etwa die Akkusativ- oder Dativmarkierungen am Artikel), in den Fokus seiner Aufmerksamkeit gerückt werden, um die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten sprachlicher Strukturen zu unterstützen. Darüber soll die Entdeckung und der Erwerb grammatischer Regeln erleichtert werden (Motsch, 2017).

Kontextoptimierung wurde sowohl für sprachtherapeutische Einzelsituationen (Motsch, 2017) wie auch für Kleingruppen (Schmidt, 2011) und Unterrichtssettings (Berg, 2011) entwickelt. Evaluationsstudien (Berg, 2007; Motsch & Berg, 2003; Motsch & Riehemann, 2008a und

2008b; Riehemann, 2008; Motsch & Schmidt, 2009 und 2010) legen die Effektivität und Effizienz der Kontextoptimierung nahe. Derzeit ist es in Deutschland die einzige sprachtherapeutische Konzeption, die auch für Unterrichtssituationen mit spracherwerbsgestörten Kindern konzipiert wurde. Wie die Publikation etlicher Praxisbeispiele vermuten lässt, scheint die Kontextoptimierung in den letzten Jahren auf breite Resonanz praktisch tätiger Fachkräfte gestoßen zu sein und sich auch in (Förder-)Schulen erfolgreich etabliert zu haben. Deshalb wird im Folgenden auf die Präsentation weiterer therapeutischer Ansätze verzichtet und ausschließlich die Didaktik der Kontextoptimierung in Anlehnung an Motsch skizziert (Motsch, 2017). Vor einer Anwendung dieses Konzeptes empfiehlt sich allerdings eine gründliche Lektüre der einschlägigen Publikationen und/oder eine Fortbildung zur Thematik, da linguistische Grundkenntnisse und eine konsequente Beachtung der didaktischen Prinzipien für den Therapieerfolg erforderlich sind.

Gemäß der Erwerbsreihenfolge grammatischer Kompetenzen (siehe Kapitel 2.2.3) definiert die Kontextoptimierung folgende **Therapieziele** (ebd., 128ff):

- Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz (V2) verbunden mit der Subjekt-Verb-Kontroll-Regel
- Komplexe Syntax, die Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen
- Kasusmarkierung im Akkusativ und Dativ
- Überwindung der Artikelauslassung und Genusmarkierung
- Pluralmarkierung



Abb. 12: Drei Phasen der Kontextoptimierung (Berg, 2015)

Der Aufbau der Kontextoptimierung ist dreiphasig (siehe Abb. 12) und folgt strikten linguistischen und didaktischen Aufbaukriterien. Zunächst werden die grammatischen Kompetenzen überprüft und ein Therapieziel wird definiert. Dann erfolgt mit dem so genannten „Kick-off“ ein Startschuss in das Thema resp. die neue grammatische Struktur. In der letzten Phase wird die Zielstruktur geübt, wobei drei zentrale Prinzipien der Kontextoptimierung strikt beachtet werden: Ursachenorientierung, Ressourcenorientierung und Modalitätenwechsel.

Diagnostik

Vor einer Intervention müssen immer die individuellen grammatischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler diagnostisch erfasst werden. Dies kann etwa mit dem Prüfverfahren ESGRAF 4-8 erfolgen (Motsch & Rietz, 2016). Erlangte grammatische Fähigkeiten werden dokumentiert und der nächste zu erwerbende Schritt gemäß der Erwerbsreihenfolge grammatischer Strukturen als primäres Therapieziel (im Förderplan) definiert, das in einem umschriebenen Zeitraum in der Individualtherapie, Kleingruppentherapie und/oder in kontextoptimierten Unterrichtsphasen verfolgt wird. Bei Schülergruppen empfiehlt sich eine möglichst homogene Zusammensetzung im Hinblick auf die grammatischen Kompetenzen.

Tim (Fallbeispiel Kapitel 2.2.3) hat mehrere grammatische Regeln noch nicht erworben. Die Verbendstellungsregel im Hauptsatz verbunden mit der Subjekt-Verb-Kontroll-Regel sind davon die frühesten Regeln, die bereits von kleineren Kinder korrekt angewendet werden können. Deshalb werden für Tim diese beiden Regeln, die parallel erworben werden, als vorrangige Therapieziele festgehalten.

Kick-off (Startschuss)

Der Startschuss als obligatorischer Therapie- bzw. Unterrichtseinstieg für ein neues Therapieziel soll den Kindern von Beginn an deutlich machen, was für die nächste Zeit Therapie- bzw. Unterrichtsziel sein wird (Zieltransparenz). Sie entdecken hier ein „Geheimnis“ (Motsch, 2017, S. 114), also eine neue grammatische Struktur, die ihnen bisher noch nicht bewusst war. Konkret werden in den Kick-Offs „kleine Geschichten“ (ebd.) gespielt, in denen grammatische Regeln eingebettet sind. In der Regel führen diese Geschichten bei den Kindern zu einem „emotional verankerten ‚Aha‘-Erlebnis“ (ebd.), weil die abstrakte Regel über die handlungsmäßige Erfahrung konkretisiert wird. Wenn das gelüftete „Geheimnis“ auf einem Plakat bildhaft und gegebenenfalls mit Schrift festgehalten wird, können die gewonnenen Erkenntnisse des Kick-Offs als kontinuierliche Hilfen und zur Erinnerung für die weitere Einübung der grammatischen Regeln genutzt werden.

Für den Kick-off wird das Setting einer möglichst leistungshomogenen Kleingruppe oder Individualtherapie empfohlen. Haben die Kinder eine neu zu erlernende grammatische Regel einmal bewusst erfasst, kann die weitere Anwendung und Übung im Klassenunterricht erfolgen. Für Motsch ist ein konsequent durchgeführter Startschuss ein wesentlicher Wirkfaktor seiner Therapedidaktik, der essentiell zum Erfolg beiträgt. Er konkretisiert für jedes Therapieziel didaktische Ideen zur Gestaltung der jeweiligen Kick-Offs. Mittlerweile existieren auch weitere publizierte Praxisbeispiele, welche die Grundidee aufgreifen und variieren. Exemplarisch wird ein Kick-off-Beispiel für die Verbzweitstellung (*Fallbeispiel Tim*) vorgestellt, das in

Anlehnung an „Das faule Wort“ (Motsch, 2017, S. 130 ff.) von Biederbeck et al. (2016, S. 227f) vorgestellt wurde.



Abb. 13: Kick-off Verbzweitstellung: Vertauschen von Subjekt und Objekt (Biederbeck et al., 2016, S. 227f.)

Das Verb ist im Satz ein „faules Wort“. Es bewegt sich nicht von der Stelle, bleibt also immer an der zweiten Position, auch wenn das Objekt (oder ein Fragepronomen) an den Satzanfang rückt. Bildhaft wird das „faule Wort“ als Hängematte zwischen zwei Bäumen umgesetzt, wo das finite Verb ‚abhängen‘ und faulen Urlaub machen kann. Das Herz (aus Tonkarton - siehe Abb. 13) wird symbolisch für das Verb mögen verwendet. Es macht sich in der Hängematte (Pappkarton mit Schlitz) bequem. Als weitere Materialien werden benötigt: Abbildungen und Spielfiguren von jeweils zwei Tieren (Giraffen, Löwen...), Fotos von allen Kindern und der Lehrkraft, drei Reifen.

Drei Reifen auf dem Boden repräsentieren die Elemente einer einfachen S-V-O- bzw. O-V-S-Satzstruktur. Das faule Herz (mögen) liegt in der Mitte. Im ersten Reifen liegen die Fotos, im dritten stehen die Tiere. Die Lehrkraft leitet den Kick-off ein, geht in den ersten Reifen, wählt das eigene Foto aus, schreitet dann in den mittleren Reifen und wählt schließlich im dritten Reifen zwei Tiere aus. Die Handlung wird sprachlich begleitet: **Ich – mag – Löwen**. Dann geht sie durch die Reifen zurück: **Löwen – mag – ich** (Objekttopikalisierung). Die Kinder wiederholen diese Handlung, bis alle Tiere verteilt sind. Anschließend wird über ein fokussierendes Gespräch auf die Hängematte als faulen Ort und das Verbleiben des Verbes (Herz) in der mittleren (zweiten) Position hingewiesen, auch wenn Subjekt (Personen) und Objekt (Tiere) vertauscht werden. Dieser Tausch wird an der Tafel veranschaulicht (siehe Abb. 13). Erzielt wird darüber die Entdeckung des ‚Geheimnisses‘, dass ein Verb im Hauptsatz immer an der zweiten Position steht. Die Geschichte der Hängematte, in der man faul abhängen kann, verbindet sich für die Kinder mit einem emotionalen ‚Aha-Erlebnis‘: „Der schläft immer

– *der steht nicht wieder auf!*“ (Biederbeck et al., 2016, S. 228). *Festgehalten auf einem Plakat kann die neu entdeckte Regel als Erinnerungshilfe den folgenden Einübungsprozess unterstützen. Didaktisch erweitert werden kann dieses Format um weitere Verben, die symbolisch über Bilder visualisiert werden: malen – Buntstift, suchen – Lupe. Auch ermöglicht das Format das Einführen einer W-Frage: **Was – magst –du?** eine Erweiterung der Äußerungslänge und eine sukzessive Reduzierung der Strukturierungshilfen (etwa Reifen), worüber den linguistischen und didaktischen Aufbaukriterien für den Erwerb der Verbzweitstellungsregel entsprochen wird.*

Prinzip Ursachenorientierung

Wenn die Ursachen für grammatische Störungen insgesamt auch vage bleiben, so legen die bisherigen Erkenntnisse Schwierigkeiten in der auditiven Aufmerksamkeit, der phonematischen Diskriminierungsfähigkeit und der phonologischen Bewusstheit nahe (Leitao et al., 1997, in Motsch, 2017; siehe auch Kapitel 2.2.1). Es gelingt den Kindern nur unsicher, phonetisch schwer zu differenzierende Laute als relevante morphologische Markierungen zu identifizieren. Meistens sind dies Konsonanten in Finalstellung, wie bei der Markierung für die 2./3. Person Einzahl (du geh**st**/er geht) oder bei Veränderungen am Artikel in Akkusativ- und Dativkontexten (dem/den). Dieser Problematik wird in der Kontextoptimierung durch verschiedene Maßnahmen begegnet (ebd., 115ff.):

(1) Sensibilisierung auf Morphemmarkierungen (Leitsatz: *Hör genau hin!*)

Hier geht es um Vorübungen aus dem Bereich der phonologischen Bewusstheit. Die Kinder sollen aus einem Wort den finalen Laut identifizieren und von ähnlich klingenden Lauten differenzieren lernen (etwa zwischen /n/ und /m/ in Stein, Clown, Raum, Schaum oder zwischen /st/ und /t/ in Ast, Mist, Bett. Später werden die Diskriminationen um linguistische Markierungen erweitert (dem/den; er geht/du gehst).

(2) Sprechweise der Lehrkraft (Leitsatz: *Wo spreche ich komisch?*)

Eine prosodisch veränderte Sprechweise der Lehrkraft legt den Fokus auf die gewählte Zielstruktur z. B. durch verlangsamtes, betontes Sprechen und/oder durch kurze Pausen vor/nach der Zielstruktur. Darüber wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die gewünschte Struktur gelenkt und diese von ihnen leichter identifiziert und gespeichert. Wichtig ist hier ein besonders dosierter und gezielter Einsatz des „komischen Sprechens“ innerhalb kontextoptimierter Unterrichtsphasen.

*Bei der Einübung der st-Markierung (2. Person) und Differenzierung von der t-Markierung (3. Person) werden die finalen Laute akzentuiert betont und anschließend erfolgt eine kurze Pause: Willi will einen Kuchen backen und fragt die Kinder, was er dazu benötigt. Lehrermode: **Was brauchtttt ... Willi? Alle überlegen. Willi, du brauchsssttt ... Eier!***

(3) Kürzeste Zielstruktur (Leitsatz: *Sprich nicht in ganzen Sätzen!*)

Mit diesem Prinzip wird der reduzierten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses entsprochen. Wenn etwa das Kurzzeitgedächtnis bei Kindern mit grammatischen Störungen überfordert ist, werden grammatisch relevante Elemente vernachlässigt und die Sprachverarbeitung erfolgt maßgeblich inhaltsbezogen entlang von Schlüsselwörtern. Auch werden zeitliche Abfolgen längerer Äußerungen nicht erfasst. Kontextoptimierung arbeitet deshalb mit Ellipsen oder reduzierten Äußerungslängen, die auf ein notwendiges Minimum zum Erlernen der Zielstruktur reduziert sind. Laut Motsch (ebd.) ist weiteres Sprachmaterial überflüssig, weil es von der Zielstruktur ablenkt (sprachliche Ablenker).

*Auf den Impuls **Wo versteckt sich der Hund?** wird nur die Antwort **hinter dem Schrank** erwartet. Die ebenso korrekte Antwort **Der Hund versteckt sich hinter dem Schrank.** ist unnötig lang und erschwert die Konzentration auf die zu erlernende grammatische Struktur, in diesem Fall die Dativmarkierung.*

*Bei der Erarbeitung der komplexen Syntax (Regel: Verbendstellung im subordinierten Nebensatz) muss niemals die komplexe Haupt- und Nebensatzstruktur produziert werden. Kürzeste Zielstruktur wäre hier ein viergliedriger Nebensatz. „**Warum magst du Blumen?**“ kann mit „...**weil sie bunt sind, weil sie schön duften, weil sie schön aussehen.**“ beantwortet werden. Ein dreigliedriger Nebensatz hingegen (weil sie duften) würde die Regel nicht prägnant hervorheben, weil sich die Verbstellung nicht ändert und V2 gleichzeitig Verbendstellung im Satz ist (sprachliche Verwirrer, s. u.).*

(4) Ausschalten sprachlicher Verwirrer

Geht es bei den sprachlichen Ablenkern vorrangig um die Quantität des Sprachmaterials, wird mit den sprachlichen Verwirrern die Qualität des Sprachmaterials fokussiert sowie auf die variantenreichen (Un-)Regelhaftigkeiten der deutschen Sprache hingewiesen. Der sprachliche Input soll linguistisch eindeutig präsentiert werden, um das Erkennen einer Regel nicht zu gefährden.

*Verbzweitstellungsregel: Hier werden nur Vollverben verwendet, die zwingend in der 2. Position bleiben. **Ich trinke Cola. Cola trinke ich. Was trinkst du?** Verwirrer wären in dieser frühen Erwerbsphase etwa zweigliedrige Verbalphrasen mit finitem und infinitem Verbelement (**Hast du Cola getrunken?**) oder die Verbspitzenstellung (**Trinkst du Cola?**).*

Prinzip Ressourcenorientierung (Leitsatz: **Finde selbst heraus, was dir hilft!**)

Hier geht es um die Nutzung und Aktivierung von kindlichen Ressourcen, die – wegen unzureichender auditiver Verarbeitungskapazitäten - kompensatorisch für den Grammatikerwerb genutzt werden. Manchen Kindern helfen Visualisierungen, andere sprechen auf

Schriftsprache oder metasprachliche Hilfen an und für etliche Kinder eignen sich handlungsmäßige Erfahrungen. Der jeweils bestmögliche Lernweg muss über ein breites Angebot begleitender Hilfestellungen (Motsch, 2017, S. 119ff) individuell ausgelotet werden.

(1) Konstante Formate (Spiel und Handlungskontexte)

Für die Schülerinnen und Schüler soll ein passendes und motivierendes Übungsformat gefunden werden, das ihren Interessen entspricht und für die Zeit der Übungsphase mehr oder weniger konstant bleibt: Spiele mit Zootieren, Einkauf- und Kochspiele, Dinosaurier, Themen aus dem Sachunterricht etc. Der immer gleiche Rahmen gibt den Schülerinnen und Schülern Sicherheit, schafft keine inhaltliche und situative Ablenkung und ermöglicht eine gezielte Fokussierung des Sprachmaterials resp. der grammatischen Regel.

(2) Fokussierende Gespräche

Sprechen über Sprache baut metasprachliches Wissen auf. Metasprachliche Angebote lassen Kinder über sprachliche Strukturen nachdenken und sie helfen bei der Regelerkennung und Anwendung.

*Überwindung der Artikelauslassung im Akkusativkontext. Lehrkraft: „Schau mal, so spreche ich: **auf - den - Tisch**.“ Lehrkraft zeigt dabei parallel auf drei Fliesen für jedes Wort (blau-rot-blau). „Du hast gesagt: **auf – Tisch**.“ Lehrer nimmt die mittlere rote Fliese weg. „Siehst den Unterschied?“ Lehrkraft legt wieder drei Fliesen hin. „Was ist anders?“ (in Anlehnung an Motsch, 2017).*

Fokussierende Gespräche gehören zum festen und hochfrequent eingesetzten Element der Kontextoptimierung. Unverzichtbar sind sie im Rahmen der Kick-offs bei der Entdeckung einer Regel. Im Anschluss an eine handlungsmäßige Erfahrung über kleine Geschichten wird immer gefragt: „Ist euch etwas aufgefallen?“ Aber auch zur Reflexion der Stunde/Lernphase bieten sie sich an:

„Heute haben wir ein Geheimnis gelüftet: Das faule Wort! Was macht das faule Wort immer? Richtig, es bleibt immer in der Hängematte liegen. Alle anderen Wörter tauschen ihre Plätze. Nur das faule Wort bleibt an seinem Platz. Wo denn genau? Genau, immer an der zweiten Stelle.“

(3) Visuelle und auditive Strukturierungshilfen

Gegenstände, Schrift, Bilder, Gesten, Lautgebärden, auditive Impulse – alle diese Mittel müssen dahingehend überprüft werden, ob sie für die Kinder tatsächlich hilfreich oder ablenkend/verwirrend beim Erkennen und Anwenden grammatischer Strukturen sind. Schrift wird verwendet, um eine Zielstruktur auch dauerhaft präsent zu haben, zum Beispiel in Form von Lernplakaten oder Arbeitsblättern. Dabei können markante Merkmale noch farblich oder

durch größere Buchstaben betont werden (siehe Abb. 14, Lernplakat zum Akkusativ). Gesten oder lautbestimmte Handzeichen eignen sich zur Verdeutlichung und besseren Diskrimination von Finallauten, wie sie bei der Differenzierung von /t/ und /st/ („Was brauchttt Willi?“ „Willi, du brauchssttt Eier.“) oder /m/ und /n/ (den/dem) gefordert sind. Bei der Etablierung und Einübung grammatischer Regeln bieten sich auditive Impulse über Quietscheenten o. ä. an, die genau hinhören und immer dann ein Geräusch machen, wenn die Kinder einen Fehler machen und sie darüber die Möglichkeit zur Korrektur erhalten. Bei der Gestaltung und dem Einsatz von Strukturierungshilfen sind der Kreativität einer Lehrperson kaum Grenzen gesetzt, sofern sie nicht ablenken und den grammatischen Lernprozess unterstützen. Etliche gelungene Praxisbeispiele finden sich in der Literatur.

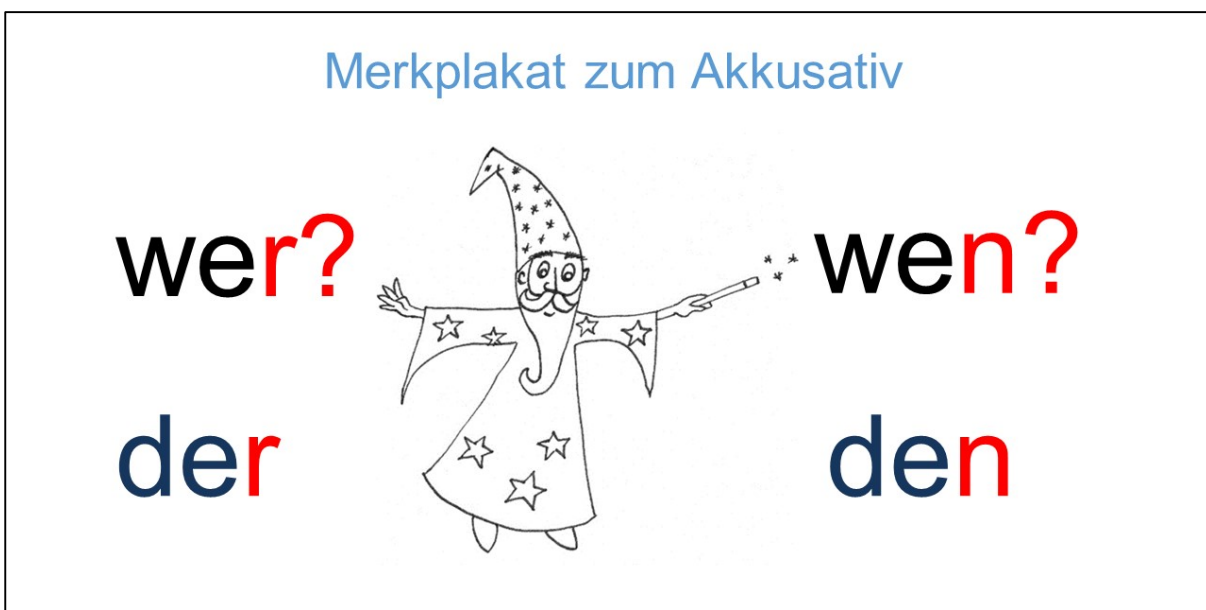


Abb. 14: Merkplakat zum Akkusativ (Ehlers , Hünninghake , Schrodtt & Wirminghaus, 2016)

Prinzip Modalitätenwechsel

Modalitätenwechsel zielt darauf ab, dass innerhalb kontextoptimierter Übungsphasen die ausgewählte Zielstruktur im Wechsel mal mehr sprachbewusst und mal weniger oder gar nicht sprachbewusst fokussiert wird. Erreicht wird dies über ein variierendes Methodenangebot unterschiedlichster Arbeits- und Spielformen, in denen entweder die Modalitäten der Sprachproduktion oder Reflexion (beides sprachbewusste Anteile) oder der Sprachrezeption (nicht sprachbewusster Anteil) im Vordergrund stehen. In kurzen sprachbewussten Phasen einer Unterrichtseinheit wird eine grammatische Struktur gezielt und kontrolliert eingeübt, indem sie hochfrequent, ohne Verwirrer oder Ablenker und in kurzmöglichstem Sprachangebot präsentiert wird. Vor- und Nachsprechen, strukturierte Spiele, fokussierende Gespräche sowie gezieltes Feedback kennzeichnen diese sehr kontrollierte Phase. Darauf folgt eine nicht kontrollierte freie Phase mit weniger sprachbewussten Angeboten über freie Spiele und spontan-sprachliche Alltagskommunikation, in der die Kinder die Zielstruktur gehäuft hören

(Rezeption). Idealtypisch entstehen in einer kontextoptimierten Unterrichtseinheit mehrere solcher (Phasen-)Wechsel zwischen „Verstehen und Produzieren, Erarbeiten und Anwenden/Erproben, Fokussieren und Einbetten, Üben und Spielen, Sprechen und Reflektieren“ (Motsch, 2017, S. 124) mit dem Ziel, die in der Regel weitgehend nicht bewusste kindliche Sprachaneignung durch gezielte bewusste Impulse zu intensivieren.

Motsch (ebd., S. 124ff.) schlägt für das Problem, dass Kinder bei der Produktion einer gewünschten Zielstruktur gerne ausweichen oder verkürzt reagieren, verschiedene Planungshilfen vor.

(1) Zwingende Kontexte schaffen

Verkürzte oder ausweichende kindliche sprachliche Reaktionen sind Anzeichen dafür, dass die gewünschte Antwort entweder kommunikativ nicht erforderlich oder der linguistische Kontext nicht ausreichend zwingend ist. Etwa evoziert die Frage bei der Betrachtung eines Wimmelbildes: **Was macht Willi?** womöglich die kommunikativ korrekte Infinitivform **rennen**, nicht jedoch die gewünschte Verbalphrase mit korrekter Verbendung **Willi rennt**. Wenn das Kind einen Stift verlangt und gefragt wird: „**Welche Farbe möchtest du?**“, steht die Antwort „**Rot.**“ durchaus für einen ökonomischen und kommunikativ zweckgebundenen Sprachgebrauch.

Probates Mittel für die Schaffung zwingender Kontexte ist der Einbau von Alternativen, wenn also zwei Möglichkeiten (Handlungen, Dinge, Farben etc.) zur Auswahl stehen, die die Realisierung einer Zielstruktur erforderlich machen. **Was macht Willi? Rennt Willi oder kriecht Willi? Willi/Er rennt.** oder **Möchtest du den gelben oder den roten Stift? Den roten.**

(2) Kontrolle der eigenen Redebeiträge

In kontextoptimierten intensiven Übungsphasen müssen auch die Redebeiträge der Lehrkraft dosiert und kontrolliert erfolgen. Zum einen soll ein auditives Überangebot vermieden werden, das womöglich von der grammatischen Zielstruktur ablenken kann. Zum anderen können verkürzte Antworten des Kindes über gezielte Fragen der Lehrkraft noch erweitert werden. Würde ein Kind auf die Frage **Möchtest du den gelben oder den roten Stift?** Einfach mit **Rot.** antworten, könnte die Lehrkraft entgegnen: **Welchen bitte?** Die Wahrscheinlichkeit ist größer, dass das Kind in der gewünschten Weise antworten wird: **Den roten.**

(3) Macht der Worte

Spezielle Effekte mit den eigenen Worten erreichen zu können, ist für viele Kinder besonders motivierend. Dies wird als didaktischer Trick genutzt, um neu erworbene grammatische Kompetenzen anzuwenden und zu festigen. Zum Beispiel sind Sprachproduktionen dann dringend erforderlich,

- wenn Kommunikationspartner einen Informationsbedarf haben: Eine sehgeschwache Oma muss über die laufenden (Spiel-)Ereignisse informiert werden, damit sie orientiert ist.
- wenn Handlungen nach bestimmten Anweisungen erfolgen: Eine sprachgesteuerte Puppe (Lehrkraft/Kind) reagiert nur mit einer Bewegung bei exaktem Befehl. Eine Quartettkarte wird nur abgegeben, wenn die Frage richtig ist. Zaubersprüche wirken nur bei korrektem Sprechen.

Für den Modalitätenwechsel gibt Motsch (2017, S. 156 ff) ein Beispiel zur Einübung der Subjekt-Verb-Kongruenz (st-Markierung) aus dem Mathematikunterricht an. Vorgänger und Nachfolger im Zahlenraum bis 10 werden thematisiert, Setting ist ein Anstehen am Fahrkartenschalter.

Kontextoptimierte Phase: rezeptiv und produktiv. *Die Schüler reihen sich am Fahrkartenschalter an und erhalten eine Nummer. Lehrkraft: „Wer bist (kleine Pause, dann zeigt sie auf einen Schüler) du?“ Die Endung /-st/ wird durch die Sprechpause und Betonung besonders hervorgehoben. Schüler: „Ich bin die 2.“ Lehrkraft: „Wo stehst (kleine Pause) du?“ Schüler: „Ich stehe hinter (der) 1 und vor (der) 3“ Danach fragt die Nummer 2 einen anderen Schüler: „Wer bist du? Wo stehst du?“*

Kontextoptimierte Phase: reflexiv. *Im anschließendem Stuhlkreis thematisiert die Lehrkraft: „Mir ist aufgefallen, dass sich das Wort ‚stehen‘ in der Frage ganz anders anhört als in der Antwort. Du stehst – ich stehe. Habt ihr das auch gehört?“. Die Schüler probieren selbst aus und überlegen, warum es anders klingt. Lehrkraft: „Es gibt ein Geheimnis: Das ‚du‘ und das /st/ sind allerbeste Freunde. Immer wenn das ‚du‘ an einem Wort ist, kommt das /st/ ganz schnell angelaufen und vertreibt das ‚en‘ am Ende des Wortes. So bleiben ‚du‘ und /st/ zusammen.“*

Dann wird die grammatische Struktur durch eine Klappkarte visualisiert, die das infinite Verb ‚stehen‘ in Stamm- und Endmorpheme trennt: Durch Umklappen wird aus ‚stehen‘ ‚stehst‘, wenn ein ‚Du‘ (ebenfalls auf einer Pappkarte und gespielt von einem Schüler) dazu kommt. Der Vorgang wird mit anderen Verben (auf Klappkarten) wiederholt. Abschließend werden die Klappkarten auf einem Plakat fixiert.

5.4.3.3 Kontextoptimierter Unterricht

Berg (2011) hat sich mit der Implementierung der Kontextoptimierung in den Unterricht befasst. Sie gibt relevante didaktische Hinweise für die Planung und stellt umfangreiche Sammlungen zu Spiel- und Übungsformaten für die verschiedenen Therapieziele zusammen. Für die Lehrkräfte formuliert sie folgende Grundsätze:

- „Erheben Sie regelmäßig den aktuellen Spracherwerbsstand und schreiben Sie Förderpläne fort“ (ebd., S. 52).

- „Tauschen Sie sich regelmäßig mit dem zuständigen Therapielehrer (sofern vorhanden, Anm. KS) aus und stellen Sie Verbindungen zwischen Therapie und Unterricht her. Beziehen Sie Therapieziele in die Unterrichtsplanung und Durchführung ein“ (ebd., S. 53).
- „Stellen Sie bei der Förderung grammatischer Fähigkeiten die Zielstruktur eindeutig in den Vordergrund und verfolgen Sie das jeweilige Ziel in einem angemessenen Zeitraum konsequent. **Verzichten Sie darauf, gleichzeitig anderen Förderzielen innerhalb der Grammatik oder auf anderen Sprachebenen nachzugehen**“ (Hervorheb. KS) (ebd., S. 54).
- „Integrieren Sie grammatische Förderangebote vor allem in Unterrichtsphasen, die inhaltlich keine zu komplexen Anforderungen an die Schüler stellen, und etablieren Sie ritualisierte Formen im Unterricht, die durch den Vertrautheitsgrad Kapazitäten zur Beachtung sprachlicher Merkmale freisetzen“ (ebd., S. 55).
- „Setzen Sie Arbeits- und Sozialformen flexibel und variationsreich ein. Nutzen Sie dabei bewusst die jeweils besonderen Fördermöglichkeiten“ (ebd., S. 56).

Was in den Grundsätzen womöglich noch simpel und nachvollziehbar scheint, stellt sich in der Realität doch deutlich komplexer dar. Kontextoptimierung stellt, wie bereits ausgeführt, erhebliche Anforderungen an die linguistische Expertise einer Lehrkraft und verlangt auch eine Sorgfalt in der Vorbereitung des Unterrichts (etwa Auswahl des passenden Sprachmaterials und geeigneter didaktischer Settings, mit denen die Prinzipien der Kontextoptimierung bestmöglich realisiert werden). Bei der Durchführung kontextoptimierten Unterrichts sind die Kontrolle der eigenen Redebeiträge und eine gezielte Lehrersprache, welche die entsprechende Zielstruktur prägnant und ohne sprachliche Ablenker fokussiert, die größten Herausforderungen. Die gute Nachricht aber ist: Kontextoptimierung ist erlernbar! Mittlerweile existieren umfassende Unterrichtsmaterialien und Publikationen, die didaktisch gut aufbereitet sind und den Einarbeitungsprozess erleichtern. Sicherlich ist hier die Zusammenarbeit von Klassen- und Förderlehrkraft (mit Expertise im Förderschwerpunkt Sprache) unterstützend.

Thema der Stunde: Flo steht auf, wenn es 6.30 Uhr ist. – Ein Tag mit Flo!			
Ziel im Förderbereich Sprache: Die SuS sollen die Konjunktion wenn kennen lernen (Monsterwort), die Positionsveränderung des finiten Verbs (Fluchtwort) bei Temporalsätzen erkennen sowie mit Strukturierungshilfen korrekte Temporalsätze bilden.			
Ziele im Unterrichtsfach Mathematik: Die SuS sollen das Ablesen von Uhrzeiten nach ihrem individuellen Leistungsstand weiter üben und vertiefen und dabei den Unterschied zwischen Tages- und Nachtzeit beachten und ihr Zeitgefühl weiter ausbauen.			
	Stundenverlauf	Prinzipien der Kontextoptimierung	Materialien
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS sitzen im Stuhlkreis. Als stummen Impuls legt die L das Wortplakat WENN in die Mitte. - Die SuS erkennen, dass es sich dabei um ein neues „Monsterwort“ handelt. 	RO: <ul style="list-style-type: none"> - Fokussierende Gespräche - Schrift MO: Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - DinA4-Wortkarte „wenn“
Erarbeitung	SuS spielen das ihnen bekannte „Fluchtspiel“ (vgl. Verlauf der Unterrichtsreihe) mit dem neuen „Monsterwort“: <ul style="list-style-type: none"> - Folgende Wortkarten werden an vier SuS verteilt: WENN ES IST 6.30 Uhr - Drei SuS bilden daraus den Satz „Es ist 6.30 Uhr“. - L hält eine Bildkarte hoch und erzählt, was sie darauf sieht, z.B. „Flo steht auf.“ - Das Kind mit der Wortkarte WENN schleicht sich an den Satzanfang, daraufhin läuft das Kind mit der Karte IST nach hinten und es entsteht der Nebensatz „... wenn es 6.30 Uhr ist“. - Es werden noch 2 Durchgänge mit anderen Wortkarten gespielt. - SuS ergänzen das im Klassenraum hängende Merkplakat zur komplexen Syntax mit einem Beispielsatz. - L legt das Spielfeld und Materialien in die Mitte. - SuS und L formulieren gemeinsam die Regeln für das Spiel (siehe unten). Exemplarisch werden 2 Rätselkarten erarbeitet. - L teilt die SuS in Spiel/Tischgruppen ein (vorgegeben nach Differenzierungen). 	UO: <ul style="list-style-type: none"> - Sprechweise der Lehrerin (...) - Ausschalten von Verwirrern (...) RO: <ul style="list-style-type: none"> - Handlungsmäßige Erfahrung - Wahrnehmbare Strukturangebote (farbige Schrift, Merkplakat) MO: Rezeption, Produktion, Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - weitere DinA4-Wortkarten - Bildkarten „Ein Tag mit Flo“ - Merkplakat - Beispielsatz - Spielfeld, Würfel, Spielfiguren, 2 Rätselkarten - Kästen mit Spielmaterialien für die Gruppen
Vertiefung	SuS spielen gruppenweise das Würfelspiel: <ul style="list-style-type: none"> - SuS würfeln reihum und rücken ihre Spielfigur entsprechend der Augenzahl vor. - Die Spielfigur landet auf einem Rätselfeld: Das Kind zieht eine Rätselkarte und bearbeitet diese mit einem Folienstift (Uhrzeit notieren, Nebensatz vervollständigen bzw. korrekten Nebensatz ankreuzen). - Hochhalten der Rätselkarte mit der Rückseite zum rechten Nachbarn und Vorlesen, was notiert wurde. Der Spielpartner kontrolliert durch Mitlesen der Lösung auf der Rückseite die Uhrzeit und den Nebensatz. 	UO: <ul style="list-style-type: none"> - Kürzeste Zielstruktur - Ausschalten von Verwirrern RO: <ul style="list-style-type: none"> - Format des Kindes (Spiel) - Wahrnehmbare Strukturangebote - Schrift MO: Produktion (schriftlich und mündlich, zwingende Kontexte), Rezeption, Reflexion	Spielmaterialien: <ul style="list-style-type: none"> - Spielfeld - Spielfiguren - Würfel - Rätselkarten in differenzierten Ausführungen - Folienstifte - Tafelbild „Uhr“ als Hilfestellung
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Die SuS kommen im Sitzkreis zusammen. - L demonstriert exemplarisch einige fehlerhaft bearbeitete Rätselkarten und stellt „Wann“-Fragen (z.B.: „Wann steht Flo auf?“) - SuS erkennen Fehler (bezogen auf den Nebensatz und die Uhrzeit) und verbessern diese. 	UO: <ul style="list-style-type: none"> - Sprechweise der Lehrerin - kürzeste Zielstruktur - Ausschalten von Verwirrern RO: <ul style="list-style-type: none"> - Format des Kindes (Fehler auf den Karten motivieren) - Fokussierende Gespräche - Wahrnehmbare Strukturangebote - Schrift MO: vorrangig Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Rätselkarten im DinA4-Format - Folienstift
UO = Ursachenorientierung, RO = Ressourcenorientierung, MO = Modalitätenwechsel			

Abb. 15: Planungsskizze für eine kontextoptimierte Unterrichtsstunde zur Komplexen Syntax im Mathematikunterricht (modifiziert nach Bauckmann, Winterfeld & Subellok 2013, S. 63).

Bei allen guten Implementierungsmöglichkeiten von therapeutischen Konzeptionen – wie hier von der Kontextoptimierung - in den (Fach-)Unterricht bleibt den Lehrkräften die

Herausforderung, fachliche Lernziele mit Förderzielen zu verknüpfen (siehe auch Kapitel 4.3). Das ist grundsätzlich machbar, und für die Kontextoptimierung werden auch viele Beispiele geliefert. Allerdings bleibt immer zu berücksichtigen, dass die Kapazitäten der Kinder nicht überfordert werden und im Rahmen einer Unterrichtsreihe mal eher das fachliche Ziel, mal das sprachliche Förderziel im Vordergrund steht (Berg, 2011, siehe 4. Grundsatz).

Mit dem abschließenden Beispiel „Mit Flo durch den Tag“ (Baukmann, Winterfeld & Subellok, 2013; alle hier verwendeten Materialien mit Genehmigung der Autorinnen) wird dieser Anspruch aufgegriffen. Vorgestellt wird eine Unterrichtsstunde (siehe Abb. 15, Planungsskizze) für eine Klasse im dritten Schulbesuchsjahr (Förderschule Sprache, 2. Klassenstufe). Gegenstand des Unterrichtsfachs Mathematik ist der Größenbereich Zeit. Die Schülerinnen und Schüler sollen – leistungsdifferenziert – das Ablesen der Uhrzeit (an einer analogen Uhr) erlernen respektive festigen. Im Förderbereich Sprache soll die Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen gelernt und gefestigt werden (komplexe Syntax). Es handelt sich um die 7. Stunde der Unterrichtsreihe, wobei bislang das fachliche Lernziel intensiver fokussiert wurde. Im grammatischen Bereich erfolgte bereits das Kick-off („Monsterspiel“ in Anlehnung an Motsch, 2017) und es wurden Temporalsätze mit der Konjunktion „bis“ eingeführt. In der Planungsskizze (Abb. 15) wird konkretisiert, wie die Prinzipien der Kontextoptimierung auch im Unterricht realisiert werden können.

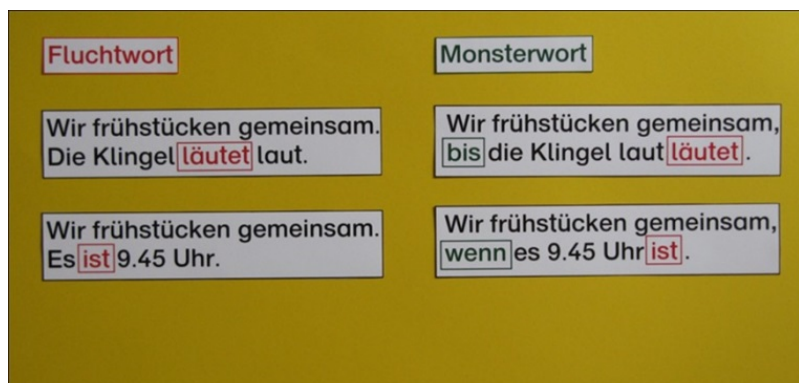


Abb. 16: Merkplakat (Baukmann, Winterfeld & Subellok, 2013, S. 66)

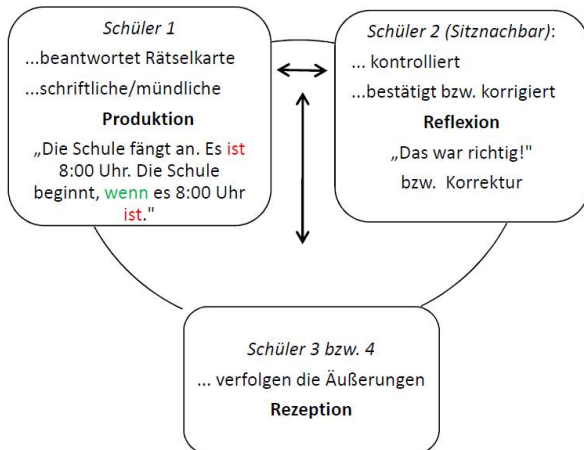


Abb. 17: Sitzordnung und Modalitätenwechsel während des Würfelspiels (Vertiefung)




Rätselkarten	
Vorderseite	Rückseite
 <p>Ein Tag mit Flo Bild 1.3</p> <p>Flo steht auf. Es ist _____ Uhr. Flo steht auf, wenn _____ .</p>	<p>Lösung:</p> <p>Flo steht auf. Es ist <u>6.00</u> Uhr. Flo steht auf, wenn es <u>6.00 Uhr ist.</u></p>
 <p>Ein Tag mit Flo Bild 1.3</p> <p>Flo steht auf. Es ist _____ Uhr. Flo steht auf, wenn _____ .</p>	<p>Lösung:</p> <p>Flo steht auf. Es ist <u>6.30</u> Uhr. Flo steht auf, wenn es <u>6.30 Uhr ist.</u></p>
 <p>Ein Tag mit Flo Bild 1.3</p> <p>Flo steht auf, <input type="checkbox"/> wenn es _____ Uhr ist. <input type="checkbox"/> wenn es ist _____ Uhr.</p>	<p>Lösung:</p> <p>Flo steht auf, wenn es 6.30 Uhr ist.</p>

Abb. 18: Rätselkarten mit unterschiedlichen Differenzierungsniveaus (Vertiefung), (Bauckmann, Winterfeld & Subellok, 2013, S. 62)

5.4.4 Pragmatisch-kommunikative Sprachebene

Anja Schröder

Therapiekonzepte, die sich spezifisch und ausschließlich auf die Intervention (entwicklungsbedingter) pragmatisch-kommunikativer Störungen beziehen, gibt es derzeit im deutschsprachigen Raum noch kaum. Im Fokus der Intervention im schulischen Kontext stehen häufig mehr die Aussprache-, Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten als die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten. Letztere werden allenfalls als Transferübungen für die zuvor in den Fokus genommenen Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten genutzt und ans Ende der Förderung gestellt.

Zudem rücken pragmatisch-kommunikative Störungen sowohl in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden (und Sprachtherapeutinnen/Sprachtherapeuten) als auch in der Praxis erst in jüngerer Zeit ins Bewusstsein (Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer, 2016). Im Folgenden wird ein Therapieansatz vorgestellt, der (bislang im deutschsprachigen Raum) der einzige ist, der sich ausschließlich auf die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bezieht und in additiver Kleingruppenförderung in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache erprobt wurde.

Ansätze der Therapie

Im therapeutischen Vorgehen für Störungen der Pragmatik und Kommunikation kann grundsätzlich zwischen direkten und indirekten Ansätzen unterschieden werden. Indirekte Ansätze werden eher für jüngere Kinder im Vorschulalter gewählt und sind dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson durch die Auswahl und Vorstrukturierung von Kontexten, Spielsituationen oder Gesprächsanlässen echte Kommunikationssituationen für das Kind schafft, in denen die Lehrperson dann durch Unterstützungstechniken (wie z. B. Modellierungstechniken siehe Kapitel 5.3.1) am pragmatisch-kommunikativen Verhalten des Kindes arbeitet, ohne dies dem Kind bewusst zu machen.

Direkte Ansätze in der pragmatisch-kommunikativen Therapie richten sich hingegen an Schulkinder, Jugendliche und junge Erwachsene und sind dadurch gekennzeichnet, dass durch metakommunikative Vorgehensweisen explizite Übungen geschaffen werden, in denen das Kind/der Jugendliche über Ziele der Übungen, Vorgehensweisen/Verhaltensweisen in den Übungen und die Rolle als Kommunikationspartner reflektiert. Die Lehrperson gibt dem Kind/dem Jugendlichen eine explizite Rückmeldung über das kommunikative Handeln und ermöglicht eine Selbsteinschätzung (Kannengieser, 2015; Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer, 2016).

PraFIT

Beispielhaft wird im Folgenden ein sehr aktueller, direkter Therapieansatz spezifisch zur Förderung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten vorgestellt, nämlich „Die Therapie pragmatischer Fähigkeiten mit Improvisationstechniken“ kurz PraFIT (Achhammer, 2014).

Rahmenbedingungen von PraFIT

Im Therapieansatz PraFIT werden Techniken des Improvisationstheaters eingesetzt. Zentrale Methode ist das improvisierte Rollenspiel, da hierdurch die gemeinsame Interaktion mit anderen Mitspielenden in den Mittelpunkt gerückt wird, so dass pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten „zwingend“ eingesetzt werden müssen. Damit wird deutlich, dass PraFIT nur in Gruppen eingesetzt werden kann. Vorgeschlagen wird eine Kleingruppenförderung mit ca. fünf bis sieben Kindern.

Zentrales Medium der Vermittlung ist die Lehrersprache, für die die unter Kapitel 5.3.1 aufgeführten Merkmale auch hier gelten. Des Weiteren ist es Aufgabe der Lehrperson, auch die Haltung des Gruppenleiters eines Improvisationstheaters zu übernehmen und damit den Kindern grundsätzlich offen und positiv entgegenzutreten und Fragen sowie Fehler wertzuschätzen. Hierzu werden Techniken in Anlehnung an das Monitoring des Sprachverstehens nach Schönerauer-Schneider (2008) eingesetzt. Als Material wird lediglich eine Tafel zur

Visualisierung zentraler Inhalte benötigt. Weitere Requisiten sind in Anlehnung an das Improvisationstheater nicht erforderlich (Achhammer, 2014).

Da dieser Therapieansatz bereits in Schulen erprobt wurde, ist konzeptionell schon eine Anpassung an den Rhythmus der Unterrichtsstunden vorgesehen. Es wird vorgeschlagen in Doppelstunden (90 Min.) zu arbeiten.

Therapiebausteine von PraFIT

Die Therapiebausteine beziehen sich auf drei Ebenen: Eigen- und Fremdwahrnehmung, Sprachverwendung im Kontext und Erzählfähigkeiten. Da in dieser Handreichung die Erzählfähigkeiten einer separaten Sprachebene zugeordnet wurden, werden im Folgenden nur die ersten beiden Ebenen fokussiert.

Zu der ersten Ebene, der Eigen- und Fremdwahrnehmung, gehören Übungen zum Impulse geben und nehmen, der Zusammenarbeit in der Gruppe und zur Wahrnehmung.

Zu der zweiten Ebene, der Sprachverwendung im Kontext, gehören Übungen zur Körpersprache und zu Emotionen. Es wird empfohlen aufbauend von Ebene eins bis drei in der Intervention vorzugehen (Achhammer, 2014).

Ablauf der Förderstunden mit PraFIT

Der Ablauf der Förderstunden sollte möglichst immer gleich gehalten werden und zwar mit folgenden Phasen:

1. Begrüßung
 2. Erzählrunde mit Unterstützungstechniken der Lehrperson (z. B. Modellierungstechniken)
 3. Überblick über die Inhalte dieser Stunde
 4. Warm-up Übung z. B. zur Eigen- und Fremdwahrnehmung
 5. Vermittlung und Übung der zentralen Inhalte dieser Förderstunde mit Einführung in der Großgruppe und Übungen in Partnerarbeit
 6. Wiederholung und Festigung von in vorangegangenen Stunden bereits geübten Techniken
- Abschluss (wird im Therapiekonzept nicht explizit genannt)

Exemplarischer Stundenverlauf:

Die erste, zweite und dritte Phase werden im Konzept nicht weiter konkretisiert und gehören zu den alltäglichen Handlungen im Unterricht, so dass sie hier nicht ausgeführt werden.

Für Niklas aus dem Fallbeispiel in Kapitel 2.2.4 wären für Ebene eins Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung insofern wichtig, als er hier lernen sollte, sein Gegenüber wahrzunehmen, dessen Bedürfnisse zu erkennen und sich auf diese einzustellen. Daher wird hier exemplarisch für die vierte Phase der Förderstunde das Spiel „Spiegeln“ vorgestellt.

Förderziel für die zweite Ebene, also die Sprachverwendung im Kontext, wäre für Niklas den Wissensstand des Gegenübers einzuschätzen und die eigenen Informationen daran zu orientieren. Mit dem Spiel „Statuen bauen“ sollen die Bedeutung der Einleitung von Informationen verdeutlicht werden. Daher wird für die Phase 5 dieses Spiel exemplarisch vorgestellt.

4. Phase	Warm up
Spiel	Spiegeln
Ziel	Eigen- und Fremdwahrnehmung, soziale Interaktion, Einfühlungsvermögen
Anleitung	Dieses Spiel wird in Partnerarbeit gespielt. Eines der Kinder aus diesem Paar hat die Aufgabe, wie ein Spiegel die Bewegungen des Partners nachzuahmen. Damit übernimmt der andere Partner die Rolle desjenigen vor dem Spiegel und kann sich verschiedene Bewegungen und auch Mimiken ausdenken. Das Gelingen der synchronen Bewegungen ist jedoch nicht nur Aufgabe des Partners, der den Spiegel spielt, sondern beider Partner. Auch derjenige, der die Bewegungen vorgibt, muss genau darauf achten, ob sein Gegenüber sie auch umsetzen kann und sich ggf. darauf einstellen, indem er z. B. die Komplexität der Bewegungen reduziert. Anschließend werden die Rollen getauscht.
Schwerpunkt der Förderung bei Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen	Ziel ist hier das sich Einstellen auf das jeweilige Gegenüber und Anpassung der Handlungen an den anderen. Daher steht nicht nur das gute Ergebnis, also die synchrone Nachahmung im Fokus, sondern die gemeinsame nonverbale Interaktion und die fortwährend gegenseitige Anpassung. Diese wechselseitige Anpassung ist gerade in Interaktionen (auch verbalen) für Kinder mit pragmatisch-kommunikativen Störungen von besonderer Bedeutung.
5. Phase	Vermittlung und Übung zentraler Inhalte der Stunde (hier am Beispiel eines Spiels aus der Ebene zwei)
Spiel	Statuen bauen
Ziel	Darstellung und Interpretation von Körperhaltungen, Versprachlichung von Fragen zur Einleitung (wer, wo, was), positives Annehmen der Ideen des Anderen

Tab. 85 Teil 1: Exemplarischer Ablauf der Förderstunde mit Spielbeispielen in Anlehnung an Achhammer (2014)

Anleitung	Auch hier wird wieder in Partnerarbeit gearbeitet. Ein Partner stellt eine beliebige Haltung dar und friert dann ein, so dass diese Haltung vorerst nicht wieder verändert wird. Das andere Kind hat nun die Aufgabe aus dieser Haltung interpretativ eine Rolle abzuleiten. Die Lehrperson kann durch die Fragen „wer?“, „wo?“, „was?“ das zweite Kind dabei unterstützen, die Rolle zu interpretieren. Wenn das zweite Kind die Antworten gegeben hat, können die Rollen getauscht werden.
Schwerpunkt der Förderung bei Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen	Das Vorwissen des Gegenübers in Gesprächen und Erzählungen gut einschätzen zu können, fällt vielen Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen schwer. Hier soll zum einen die Bedeutung der Einleitung wie sie in jedem Film/Buch auftritt, verdeutlicht werden. Da es in improvisierten Rollenspielen keine festgelegten Einleitungen und Rollen gibt, müssen diese erst zu Beginn gemeinsam erarbeitet werden. In diese Erarbeitung führt dieses Spielformat ein.

Tab. 83 Teil 2: Exemplarischer Ablauf der Förderstunde mit Spielbeispielen in Anlehnung an Achhammer (2014)

Phase 6 ist ähnlich aufgebaut wie Phase 5, nur, dass hier kein neues Spiel mit neuer Zielsetzung eingeführt wird, sondern Spiele/Übungen aus vorangegangenen Sitzungen wiederholt und dadurch die Umsetzung gefestigt wird.

5.4.5 Narrativ-diskursive Sprachebene

Anja Schröder

Für die spezifische sprachtherapeutische Intervention narrativer Fähigkeiten, also der Erzählfähigkeiten, gibt es bislang im deutschsprachigen Raum nur wenige Konzepte (Schelten-Cornish, 2008; Ringmann & Siegmüller, 2013; Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014).

Entsprechend zu dem in Kapitel 2.2.5 vorgestellten theoretischen Ansatz zum Erzählbegriff und Erzählerwerb wird hier das Konzept DO-FINE, das Dortmunder Förderkonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung, vorgestellt (Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014). Das Fördervorgehen ist in der Namensgebung nicht an der begrifflichen Einteilung dieser Handreichung orientiert, sodass hier der Förderbegriff auftritt, obwohl es sich um eine sprachtherapeutische Intervention handelt. DO-FINE richtet sich an Kinder mit Spracherwerbsstörungen in der Schuleingangsphase.

Förderziele. DO-FINE schließt an die Überprüfung der Erzählfähigkeiten mit DO-BINE SUM (Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung für Kinder mit Spracherwerbsstörungen und mehrsprachige Kinder. Schröder et al., 2016) an. Daraus

werden konkrete Förderziele für die Bereiche: globalsemantische Kompetenzen, globalstrukturelle Kompetenzen und formale Kompetenzen (siehe Kapitel 2.2.5) abgeleitet.

Förderziele globalsemantischer Kompetenzen könnten sein:

- Förderung der Fähigkeit, eine Erzählung aufzubauen
- Förderung der Fähigkeit, eine inhaltlich zusammenhängende Geschichte zu erzählen (statt Einzelinformationen)
- Förderung der Fähigkeit, komplexere Zusammenhänge selbstständig (ohne Zuhörerunterstützung) darzustellen

Förderziele globalstruktureller Kompetenzen könnten sein:

- Nutzen der Zuhörerunterstützung in unmittelbarer Erzählsituation UND
- Nutzen der Zuhörerunterstützung über die Erzählsituation hinaus als Hinweis dafür, dass die erfragten Informationen auch in anderen Erzählsituationen notwendig sind (zunehmend selbstständigeres Erzählen)

Förderziele formaler Kompetenzen könnten sein:

- Förderung der (adäquaten) Verwendung von Konjunktionen, Adverbialen zur Herstellung von Verbindungen zwischen Informationen
- Förderung der Verwendung von Markierungen für den Planbruch (Einstieg und Abschluss)

Rahmenbedingungen und Förderstruktur. Die Förderung findet in einer Gruppe von vier Kindern statt, wobei die Kindergruppe hinsichtlich der individuellen Förderziele (s. o.) heterogen zusammengesetzt sein sollte. DO-FINE besteht aus insgesamt neun Förderangeboten (siehe Tab. 86).

Förderangebote. Ausgehend von einem Thema, das für die Kinder relevant ist, z. B. aus dem Alltag oder Sachunterricht stammt, wird zunächst der inhaltliche Kontext gemeinsam konstruiert und der Planbruch, das Erzählenswerte, erdacht. Danach erfolgt schrittweise eine kognitive Distanzierung von der Handlung, um eine Loslösung vom unmittelbaren Kontext zu erreichen (Katz-Bernstein & Schröder, 2017). Denn Erzählen findet immer in einem anderen Kontext statt als das Erlebte selbst, bezieht sich also auf etwas, das im Hier und Jetzt nicht anwesend ist. Dadurch ist beim Erzählen die Sprache dekontextualisiert und erfordert eine kognitive Distanzbildung zum eigentlichen Geschehen, über das erzählt wird. Ausgehend von der Beobachterrolle (Angebot 4), in der noch parallel zum Rollenspiel relevante Informationen versprachlicht werden, über das dekontextualisierte Erzählen (Angebot 5 und 7) bis hin zur Reflexion der Erzählstruktur (Angebot 6) und schließlich die Metareflexion mit Symbolen (Angebot 9) werden kleinste systematische Schritte zur Herstellung dieser Distanzierung durchlaufen (Schröder, Katz-Bernstein & Quasthoff, 2014).

Förderangebot	Zielsetzungen & Methoden	Beispiel
1 Einführung von Personen, Orten, Gegenständen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau des erforderlichen Nomenwortschatzes 	Zoowärter, Zoobesucher, Kassierer, Tiere
2 Einführung von Handlungen, Rollenübernahme	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau des erforderlichen Verbwortschatzes, • Agieren in Rollen, Rollentausch, Sprachmuster für die jeweiligen Rollen kennen lernen 	<p>Was machen die Personen (Tierwärter, Besucher, Kassierer) für gewöhnlich im Zoo?</p> <p>Was könnte der Kassierer/ Zoowärter sagen?</p>
3 Etablierung von Planbruch und Auflösung	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln eigener Ideen zu Planbrüchen • Übernahme des Planbruchs in die Spielhandlung • Emotionale Bewertungen, z. B. als lustig, erschrocken, sich Sorgen machen des Planbruchs besprechen • Passende Auflösung für das im Planbruch etablierte Problem ausdenken 	<p>Was könnte Lustiges im Zoo passieren?</p> <p>Evtl. macht die Fachperson eigene Vorschläge wie z. B. ein Tier bricht aus, oder Tim, der Zoobesucher, hat sein Geld vergessen usw.</p>
4 Einführung der Außensicht durch eine Beobachterrolle	<ul style="list-style-type: none"> • die Spielhandlung (wie in 3) findet erneut statt und wird durch einen außenstehenden Beobachter kommentiert 	Zunächst die Fachperson, dann ein ausgewähltes Kind versprachlichen während des Spielverlaufs die zentralen Informationen zu Einführung, Planbruch und Auflösung.
5 Modellhaftes Erzählen der Fachperson	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fachperson erzählt einem uninformatierten Zuhörer (einer Handpuppe) das Geschehen aus dem Zoo 	Die Eule schläft tagsüber, aber ist sehr interessiert daran zu erfahren, was währenddessen im Zoo passiert ist. Die Fachperson erzählt der Eulenhandpuppe.

Tab. 86 Teil 1: Übersicht über die neun Förderangebote von DO-FINE zum Thema Zoo

Förderangebot	Zielsetzungen & Methoden	Beispiel
6 Erarbeiten der Erzählstruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Metareflexion mithilfe von Figuren über die Struktur der Erzählung 	<p>Drei Erzählwichte werden eingeführt: Der Wicht Ori fragt immer: „Wer war da? Wo war das?“ Der Wicht Bruni fragt immer: „Was ist passiert? Was war das Besondere?“ Der Wicht Alois fragt immer: „Wie ging es zu Ende?“</p>
7 Kinder erzählen - kontextunabhängige Erzählinteraktion	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgewählte Kinder der Gruppe erzählen einem uninformierten Zuhörer (Handpuppe) das Geschehen aus dem Zoo. 	<p>Andere Tiere aus dem Zoo möchten auch gerne wissen, was heute passiert ist. Einer wird als Zuhörer gewählt, dem das Kind erzählt. Die Fachperson übernimmt die Rolle des Tieres, damit sie angemessene Zuhörerunterstützung anbieten kann.</p>
8 Dokumentation der eigenen Erzählung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Dokumentation ermöglicht jedem Kind seine Geschichte zu fixieren, sie anderen (Mitschülern oder Eltern) zu zeigen und dabei erneut zu erzählen 	<p>Kleine Skizzenbilder zu Einführung, Planbruch und Auflösung werden angefertigt und z. B. an einen roten Faden geheftet. Die Bilder sind bewusst nur rudimentär gestaltet und dienen als Erinnerungsstütze für das Kind. Sie machen das Erzählen aber immer noch erforderlich!</p>
9 Metareflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Allmähliche Loslösung von den Wichten als Repräsentanten für die Erzählstruktur • Abstraktere Darstellung der Erzählstruktur über Symbole 	<p>Anstelle der Wichte werden drei Symbole gewählt, die die Erzählstruktur veranschaulichen wie z. B. Fragezeichen für Einführung, erstauntes Gesicht für Planbruch und Daumen hoch oder Haken für Auflösung.</p>

Tab. 84 Teil 2: Übersicht über die neun Förderangebote von DO-FINE zum Thema Zoo

Es ist jedoch nicht erforderlich, dass mit jeder Gruppe alle neun Förderangebote durchlaufen werden. Für Kinder aus dem ersten und zweiten Schulbesuchsjahr oder solche mit umfassendem Unterstützungsbedarf können z. B. Schwerpunkte in den Förderangeboten 1 bis 5

gesetzt werden. Für Kinder, die bereits eine Förderung mit DO-FINE durchlaufen haben oder in ihren Erzählfähigkeiten schon wichtige Kompetenzen erworben haben, können Schwerpunkte in den Förderangeboten 3 bis 7 gesetzt werden. Grundsätzlich sollten immer die Förderangebote 1 und 2 auch angeboten werden, wobei sie bei besseren Kompetenzen auch schneller und weniger differenziert durchlaufen werden können.

Wie viele Stunden für ein Förderangebot geplant werden, richtet sich nach den individuellen Förderbedarfen der Kinder. In den Förderangeboten, in denen Schwerpunkte gesetzt werden, wird eine Einzelstunde in der Regel nicht ausreichen. Förderangebote, zu denen bereits gute Vorkenntnisse bestehen, können kombiniert in einer Stunde bearbeitet werden (z. B. 1 und 2 oder 1 bis 3).

Transfer auf das Fallbeispiel Nina (6 Jahre):

Im Folgenden wird das skizzierte Fördervorgehen nach DO-FINE nun auf Nina, das Kind aus dem Fallbeispiel in Kapitel 2.2.5 übertragen.

Förderziel globalstruktureller Kompetenz:

- Erhöhung der interaktiven Selbstständigkeit und damit gleichzeitig weniger Zuhörerunterstützungen

Förderziel globalsemantischer Kompetenzen:

- Nennung aller relevanten Basisinformationen (Einführung, Planbruch und Auflösung), damit die Geschichte vollständig und für Außenstehende verständlich wird

Förderziel (global)-formaler Kompetenzen:

- An sich wären hier Verwendung von Pronomen für die Referenzfortführung und Markierung des Höhepunktes Förderziele. Da aber die Geschichte von Nina noch rudimentär und unvollständig war, sind zunächst die Vervollständigung der Geschichte und damit die Erhöhung der Komplexität der Geschichte wesentlich, bevor die anderen beiden Ziele angegangen werden können.

Da Nina einen Förderbedarf in ganz grundlegenden Erzählfähigkeiten zeigt, wird für sie der Schwerpunkt der Förderung auf die Förderangebote 1 bis 6 gelegt.

Drei weitere Kinder aus Ninas Klasse nehmen ebenfalls an der Erzählförderung teil. Ein Mädchen zeigt bereits bessere Erzählfähigkeiten und kann die Basisinformationen schon nennen. Für dieses Kind liegt das Förderziel vornehmlich in der Förderung der selbstständigen Erzählung und damit dem Abbau der Zuhörerunterstützung. Zwei andere Mädchen sind schwächer in den Erzählleistungen als Nina. Ihr vornehmlicher Förderbedarf besteht darin, relevante Informationen zu erkennen und benennen zu können.

Alle vier Mädchen interessieren sich sehr für Tiere. So wird das Thema Bauernhof festgelegt. In den Förderangeboten 1 und 2 werden Tiere, Personen, Orte und Werkzeuge, die auf dem Bauernhof wichtig sind, ausführlich besprochen und in verschiedenen Spielen immer wieder benannt. Mit Tüchern, Tischen und Stühlen werden Wohnhaus und Ställe für die Tiere „gebaut“. Anschließend übernehmen die Kinder mithilfe von Requisiten verschiedene Rollen und üben alltägliche Handlungen und sprachliche Muster.

Als Planbruch entscheiden sich die Kinder dafür, dass die Kuh, Elsa, aus dem Stall ausbricht. Alle suchen Elsa, und die kleine Tochter des Bauern ist schließlich so schlau, dass sie die Kuh mit Heu wieder in den Stall zurück lockt (Auflösung). Die Kinder spielen die Geschichte und wechseln anschließend die Rollen (Förderangebot 3).

Die Fachperson übernimmt bei einem weiteren Durchgang des Rollenspiels zu der erdachten Geschichte die Rolle des Beobachters. Passend zum Thema könnte das die Rolle eines Fuchses sein. Er darf natürlich nicht auf dem Bauernhof wohnen, ist aber sehr neugierig, was dort passiert. Daher schaut er ab und zu zum Bauernhof hinüber.

Die Fachperson verwendet ein akustisches Signal, eine Glocke, um den Kindern anzuzeigen, dass sie das Spiel nun kurz unterbricht (quasi einfriert), damit die Kinder die Aufmerksamkeit auf die nun folgende Versprachlichung der Lehrperson richten können. Das Signal ertönt immer dann, wenn eine der Basisinformationen (Einführung, Planbruch oder Auflösung) gerade gespielt wurde. Darauf gibt die Lehrperson sehr kurz (!) nur diese Basisinformation wieder. Damit entsteht natürlich noch keine Erzählung, aber gerade das soll hier auch noch nicht passieren. Die Kinder sollen hier erleben, wie Sprache auf ihre unmittelbar zuvor gespielte Handlung bezogen wird. Wichtig für Nina ist hier, dass sie die Basisinformationen rezeptiv kennenlernt.

In einem weiteren Durchgang könnte Nina die Beobachterrolle unterstützen, indem sie die Rolle des kleinen Fuchskindes (Assistentin des Beobachters) übernimmt. Die Fachperson übernimmt zwar weiterhin die Fuchsrolle, allerdings stellt sie nun Fragen an das Fuchskind, statt die Informationen selbst zu nennen. Sie läutet wie im ersten Durchgang die Glocke, um an den richtigen Stellen das Spiel zu unterbrechen. Aber dann fragt der Fuchs sein Fuchskind nach der jeweiligen Basisinformation (Wer ist da? Was ist passiert? Wie ging es zu Ende?).

Nina übt sich so in der aktiven Verwendung der Basisinformationen, allerdings hier noch mit einem strikten Kontextbezug und mit Zuhörerunterstützung. Den beiden schwächeren Kindern bietet sie damit ein Modell für die Verwendung der Basisinformationen. Sie müssen allerdings die Beobachterrolle noch nicht übernehmen (Förderangebot 4).

Das modellhafte Erzählen der Fachperson findet ohne Kontextbezug statt. Dies bedeutet, dass alle Requisiten, Orte und Figuren, die für das Rollenspiel genutzt wurden, nun weggeräumt werden. Die Kinder und die Lehrperson sitzen im Kreis/an einem Tisch. Die Lehrperson führt eine Eulenhandpuppe ein. Da die Eule tagsüber schläft, hat sie nicht mitbekommen, was passiert ist. Sie fragt daher die Fachperson. Auf diese Weise soll eine Situation kreiert werden, in der es kommunikativ sinnvoll erscheint, dass die Lehrperson die Geschichte erzählt, die alle nun mehrfach gespielt haben.

Für Nina wird somit ein rezeptives Modell gegeben, wie die geübten Basisinformationen in eine ganze Erzählung eingebettet werden können. Damit die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder nicht überfordert wird und die Basisinformationen erkennbar werden, ist es auch hier wichtig, dass die Erzählung kurz (!) ist (Förderangebot 5).

Drei Erzählwichte aus dem Erzählland kommen zu Besuch: Ori, Bruni und Alois. Sie haben gehört, dass die Kinder eine tolle Geschichte erfunden haben. Weil die Wichte Geschichten lieben, möchten sie diese gerne hören. Jeder Wicht möchte aber etwas ganz Bestimmtes von den Kindern erfahren. Ori möchte immer wissen „Wer war dabei? Wo war das?“, Bruni möchte immer wissen „Was ist passiert? Was war das Besondere?“ und Alois möchte immer wissen „Wie ging es zu Ende?“. Jedes Kind kann einem Wicht die Frage beantworten. Damit die Wichte nichts vergessen, malen die Kinder für jeden Wicht ein Skizzenbild, das zu seiner Frage passt.

Die Wichte können noch ein paar Mal wiederkommen, damit die Kinder den Umgang mit den Fragen und den dazu gehörigen Informationen lernen. Insbesondere Nina sollte hier eine aktive Rolle bekommen, damit sie die Verwendung der Basisinformationen üben kann (Förderangebot 6).

Das stärkere Kind der Gruppe könnte noch in Förderangebot 7 zum Erzählen angeregt werden, so dass Nina und die beiden anderen Kinder nochmals ein Modell für eine Erzählung erhalten. Die drei müssen allerdings nicht mehr erzählen.

Während die Figuren für die Beobachterrolle (hier Fuchs und Fuchskind) und für die Zuhörerrolle (Eule) je nach Thema der Geschichte geändert werden können, bleiben die Erzählwichte immer dieselben. Denn an ihnen sollen die Kinder feststellen, dass sich auch bei wandelndem Inhalt (nächstes Mal wird vielleicht eine Geschichte zum Einkaufen auf dem Markt erzählt) die Wichte, also die Erzählstruktur, nicht ändert.

5.5 Sprachtherapeutische Maßnahmen bei Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Susanne Papenbrock

Zunehmend mehr Kinder und Jugendliche in Deutschland wachsen mehrsprachig auf. Der überwiegende Teil dieser Kinder und Jugendlichen profitiert von sprachlichen Bildungsangeboten, in ihrer sprachlichen Entwicklung gefährdete Kinder und Jugendliche zusätzlich von sprachfördernden Maßnahmen (vgl. Kapitel 1.2.2).

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit einer diagnostizierten Spracherwerbsstörung bedürfen darüber hinaus spezifischer sprachtherapeutischer Maßnahmen. Sie profitieren nicht in dem erforderlichen Umfang von einem breit angelegten (schulischen) Förderangebot (Berg, 2014b). Sprachtherapeutische Maßnahmen können im Einzelfall auch für solche mehrsprachigen Kinder und Jugendliche notwendig und sinnvoll sein, deren sprachliche Entwicklung gefährdet erscheint oder gar stagniert, bzw. deren sprachliche Entwicklung gefährdet erscheint, ohne dass der Befund einer genuinen Spracherwerbsstörung vorliegt (Chilla, 2014; Kannengieser, 2015).

Wenn eine „langfristige Behinderung in selbstbestimmtem und zweckdienlichem Sprachgebrauch“ (Kannengieser, 2015, S. 434) zu erwarten ist, sind neben der Gestaltung sprachfördernder, alltagsintegrierter Situationen, spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen förderlich. Dies auf der Basis einer Diagnostik, die an dem Sprachförderbedarf ansetzt und individuelle Entwicklungsbedingungen berücksichtigt (Chilla, 2014).

Sprachtherapeutische Maßnahmen können außerschulisch erfolgen (logopädisch/sprachtherapeutisch) und/oder Bestandteil schulischer Angebote im Unterricht und/oder Einzel- bzw. Kleingruppenförderung sein (vgl. Kapitel 1.2.2).

Homa und Elias, die beiden Kinder aus dem in Kapitel 2.3 beschriebenen Fallbeispiel, erwerben Deutsch auf einem, ihrem Kontakt (Dauer und Intensität) mit der deutschen Sprache entsprechendem unterschiedlichen Niveau. Sie zeigen deutliche Abweichungen im Gebrauch des Wortschatzes und der Grammatik. Beide Kinder würden bei einer Beeinträchtigung des schulischen Lernens durch fehlende bzw. mangelnde Kenntnisse im Deutschen von allgemeinen und gezielten sprachfördernden Maßnahmen im Unterricht, insbesondere in den beiden genannten Bereichen (vgl. Kapitel 5.3.2.2 und 5.3.2.3) profitieren. Beispielhaft seien hier für allgemein sprachfördernde Maßnahmen der bewusste Einsatz der Lehrersprache, das handlungsbegleitende Sprechen und die Möglichkeit der Textadaption genannt (vgl. Kapitel 5.3.1).

Sollte der Spracherwerb stagnieren, wären eine Diagnostik und entsprechende sprachtherapeutische Intervention durchzuführen. Dabei sollte die Diagnostik nicht nur den erreichten sprachlichen Status ermitteln, sondern im Rahmen eines dynamischen Vorgehens das Lernpotenzial und die Sprachverarbeitungsfähigkeiten (Arbeitsgedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit) des Kindes sowie die individuellen Erwerbsbedingungen umfassen (siehe Kapitel 3.5).

Sprachtherapeutische Maßnahmen für mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen unterscheiden sich nicht grundlegend von denen für monolinguale Kinder und Jugendliche. Nach Berg (2014b, S. 110) stellen monolinguale therapeutische Maßnahmen „eine wichtige Basis zur Verbesserung der Teilhabe“ von Kindern und Jugendlichen dar. Sie sollten „unter Berücksichtigung der kindlichen Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Handlungsfähigkeit“ (Chilla, 2015c, S. 100) geplant und durchgeführt werden.

Intentionen

Ziel sprachtherapeutischer Maßnahmen sollte sein, mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit einer Spracherwerbsstörung in ihrer sprachlichen Entwicklung so zu fördern, dass sie in ihrem individuellen Alltag, auch Schulalltag, zurechtkommen und sie einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss erreichen. Nach Stitzinger (2009, S. 59) sollte die Frage „welche sprachlich-kommunikativen Strategien mobilisiert werden können, um eine erfolgreiche Interaktion und Teilhabe an Gesellschaft und Bildung zu ermöglichen“ bei der Auswahl von Zielsetzungen in Förderung und Therapie leitend sein.

Kannengieser (2015, S. 437) konstatiert, dass sprachtherapeutische Maßnahmen individuell festgelegte Ziele verfolgen sollten, „die den Spracherwerb anstoßen und Kommunikationshindernisse abbauen helfen“. Diese für außerschulische sprachtherapeutische Maßnahmen geltende Intention, lässt sich ebenso in unterrichtlichen Kontexten anstreben. In der Schule steht der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern auch um den Erwerb einer Bildungs- und Fachsprache. So hat „die sprachliche Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch [...] eine Schlüsselfunktion für den Schulerfolg, für das Erreichen guter Lernergebnisse und für die soziale Integration“ (Berg, 2014b, S. 106). Ausgelöste spezifische sprachliche Prozesse können dabei positive Auswirkungen auf weitere Sprachen des Kindes bzw. Jugendlichen haben (Kannengieser, 2015).

Darüber hinaus sollte im individuellen Fall „die Verbesserung des kindlichen Selbstwertgefühls, die Förderung der Motivation und der Resilienz analog zur Reduktion eines ggf. vorhandenen Störungsbewusstseins“ (Scharff Rethfeldt, 2014, S. 28) mit einbezogen werden.

Interventionen

Eine Intervention erfolgt aufgrund einer Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten und des Förderbedarfs eines mehrsprachigen Kindes oder Jugendlichen. Lautsprache, Semantik, Grammatik und Pragmatik können individuell verschieden von der Spracherwerbsstörung betroffen sein. Ausgehend von den Interessen des Kindes oder Jugendlichen, den kommunikativen und sozial-emotionalen Kompetenzen sollten sprachtherapeutische Maßnahmen geplant werden (Stitzinger, 2009). Das Augenmerk sollte sich auf Störungsschwerpunkte richten und den nächsten zu erreichenden Entwicklungsschritt, wenn möglich, unter Berücksichtigung der Kenntnisse über die Erstsprache, anvisieren. Anzustreben sind Fortschritte in allen Sprachen des Kindes oder Jugendlichen, auch dann, wenn die Förderung sich auf den Erwerb der deutschen Sprache richtet (Berg, 2014b). Die Hintergründe und Bedingungen, unter denen mehrsprachige Kinder und Jugendliche aufwachsen und Sprache erwerben, sollten dabei auch bedacht werden. Sie sind hinsichtlich des Spracherwerbs oft ungünstig, da das sprachliche Umfeld häufig nur eine Variante (Baselinesprache) der Erstsprache spricht, die deutlich von der im Herkunftsland gesprochenen Sprache abweicht (Gagarina, 2014).

Wie bei monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen stehen insbesondere morphologisch-syntaktische Störungen als Kernsymptomatik von Spracherwerbsstörungen (vgl. Kapitel 2.2.3) aber auch semantisch-lexikalische und phonologische Auffälligkeiten im Mittelpunkt von sprachtherapeutischen Maßnahmen.

Hinsichtlich der Förderung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten konnte in mehreren Interventionsstudien (Motsch & Schmidt, 2010; Motsch & Riehemann 2008b; Motsch & Berg 2003; in Motsch, 2017b) empirisch nachgewiesen werden, „dass mehrsprachige Kinder sowohl in der Einzel- und Gruppentherapie als auch im sprachtherapeutischen Unterricht bei unterschiedlichen grammatischen Therapiezielen unter Bedingungen der Kontextoptimierung vergleichbar profitiert haben wie monolingual deutschsprachige Kinder“ (Motsch, 2017, S. 245). Bei der **Kontextoptimierung** handelt es sich um ein evidenzbasiertes Vorgehen (vgl. Kapitel 5.4.3) zum Erwerb der deutschen Grammatik. Die Erstsprache der Kinder und Jugendlichen bleibt dabei unberücksichtigt. Die zugrundeliegende Annahme, dass „Kompetenzen, die mittels der einen Sprache erworben wurden, übertragen, angepasst und in der anderen Sprache verwendet werden können und umgekehrt“ (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 66) konnte in den genannten Studien bestätigt werden. So zeigten zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, mit der Erstsprache Türkisch, beim Erwerb des Kasus im Deutschen schneller einen Erfolg, wenn sie keine Probleme im Kasus der Herkunftssprache haben (Motsch & Riehemann, 2008b).

Die Förderung der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten kann mit Hilfe der Methode **Wortschatzsammler** (vgl. Kapitel 5.4.2) gelingen. Hierbei lernen die Kinder und Jugendlichen

nicht einzelne Wörter, sondern Strategien. Sie lernen „wie sie lexikalische Lücken eigenaktiv erkennen und füllen können. Zudem verbessern sie ihre Fähigkeit, neue Wörter in das mentale Lexikon einzuspeichern, wieder abzurufen und mit anderen Wörtern zu verknüpfen“ (Motsch & Marks, 2015).

In ihrer Studie konnten Motsch und Marks (2015) die Effektivität der Methode Wortschatzsammler bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spracherwerbsstörung im Deutschen nachweisen. Darüber hinaus ergaben sich Hinweise auf einen positiven (crosslingualen) Transfer (d. h. die Übertragung erworbener Strukturen) auf weitere Sprachen der Kinder (Motsch & Marks, 2016). Aufgrund ihrer Studie schlussfolgerten die beiden Autoren, dass den Kindern die Strategien und Ordnungsprinzipien in allen Sprachen zur Verfügung stehen und diese auch zum Erlernen neuer Wörter in einer weiteren Sprache führen können.

Daneben werden in der Literatur zwei weitere Ansätze beschrieben. Der **induktive Ansatz** nach Scharff Rethfeldt (2013) konzentriert sich auf zugrundeliegende Prozesse, wie z. B. die auditive Wahrnehmung, das verbale Gedächtnis, semantisch-lexikalische Organisationsprinzipien und Aneignungsstrategien. Über einen monolingualen Zugang (Deutsch) sollen Sprachverarbeitungsprozesse in allen zu erwerbenden Sprachen angestoßen werden. Dies geschieht unter Berücksichtigung des individuellen kulturellen und sprachlichen Hintergrundes eines Kindes.

Die **Kontrastoptimierung** nach Schmidt (2014) fokussiert eine metasprachliche Auseinandersetzung der strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zu erlernenden Sprachen (jeweilige Erstsprache und Deutsch). Der Ansatz basiert auf der Kontextoptimierung. Phonologische, semantische und grammatische Interferenzen als auch grammatische Regeln (wie Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbstellung, Kasus) bilden dabei den Ausgangspunkt sprachtherapeutischer Interventionen. Im Hinblick auf das Erlernen der Schriftsprache ist z. B. die kontrastive Betrachtung phonologischer Prozesse bedeutsam (Stitzinger, 2009).

In jedem Fall sollten Lehrkräfte über ein basales Wissen in Bezug auf Regeln und Besonderheiten der Sprachen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen verfügen, um positive Transfers und Interferenzen identifizieren zu können. Entsprechende Informationen zu den Sprachen finden sich bei Benholz und Gürsoy (2012).

Weitere mögliche sprachtherapeutische Maßnahmen, die sich sowohl auf die einzelnen Sprachebenen als auch auf das Sprachverständnis beziehen, werden in Kapitel 5.4 dieser Handreichung ausführlich beschrieben.

Damit Kinder und Jugendliche im Spracherwerb Fortschritte machen können, sollten sie mit ihrer gesamten mehrsprachigen Kompetenz wahrgenommen und bereits vollzogene Spracherwerbsprozesse beachtet und wertgeschätzt werden (Kultusministerkonferenz, 2013).

Gleichzeitig sollten sie in ihrem Spracherwerb nicht mit monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen gleichen Alters hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen verglichen werden. Die Mehrsprachigkeit an sich sollte als Ressource gelten, Anerkennung und Wertschätzung erfahren. So können in Kommunikationssituationen verschiedene Sprachen genutzt werden. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche profitieren dabei hinsichtlich ihrer metasprachlichen und kognitiven Fähigkeiten. Darüber hinaus wird die Entwicklung einer mehrsprachigen Identität positiv unterstützt (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013).

Daneben sollten Kinder und Jugendliche mit ihrer Herkunftssprache aufwachsen können. So ist die Entwicklung der Fähigkeiten in einer weiteren Sprache (in diesem Falle Deutsch) abhängig von der Entwicklung der Fähigkeiten in der Erstsprache. Je besser die sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache sind, desto besser sind die Voraussetzungen für den Erwerb weiterer Sprachen und desto einfacher deren Aneignung. Die Erstsprache sollte weiter gefördert werden, da sie sowohl für die schulische Bildung als auch die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bedeutsam ist. Im Unterricht sollten Kinder und Jugendliche z. B. die Möglichkeit erhalten, Begriffe der Erstsprache im Fachunterricht zu nutzen (mündlich/schriftlich). Dabei werden Kompetenzen hervorgehoben, die positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung nehmen können (Stitzinger, 2009).

Lehrkräfte sollten zudem über eine interkulturelle Kompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht Entscheidungen, Verhaltensweisen u. a. auf dem jeweiligen Hintergrund zu verstehen und selbst angemessen zu reagieren.

Die Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder ist nicht nur hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Erstsprachen als heterogen zu betrachten, sondern u. a. auch hinsichtlich ihrer Kultur und Ethnien. Kannengieser (2015, S. 438) stellt fest, dass „in der Zusammenarbeit mit Menschen anderer Herkunft und Sprache [...] die Kunst darin (besteht), mit Ungewohntem zu rechnen, kulturelle Besonderheiten zu berücksichtigen, ohne die Menschen auf ihre vermeintliche „Kultur“ zu reduzieren“. So sollten Kenntnisse über Unterschiede bei der Verwendung von Ritualen (z. B. beim Begrüßen), Verschiedenheiten im Hinblick auf Einstellungen hinsichtlich der Lebensgestaltung, des Rollenverständnisses, des Verständnisses von Erziehung bzw. der Einstellung zur Sprachentwicklung u. a. vorhanden sein und ein sensibler, reflektierter Umgang angestrebt werden. Inhalte, Interaktionsformen (z. B. die Verwendung von Mimik und Gestik, Verhaltensregeln) und kulturell angemessene Materialien (z. B. Bücher, Geschichten, Bilder, Wortauswahl u. a.) sollten entsprechend ausgewählt werden (Kannengieser, 2015; Neumann, Meinus, Verdon & McLeod, 2016).

Über direkt fördernde und sprachtherapeutische Maßnahmen im Unterricht oder in der Einzel-(Kleingruppen-)förderung hinaus, kann im Einzelfall die positive Beeinflussung von aufrechterhaltenden oder ungünstig beeinflussenden Faktoren von Spracherwerbsstörungen

über z. B. Eltern, Peers oder Partner in der sprachlichen Community sehr sinnvoll sein. So schlägt Chilla (2015b, S. 99) die „Manipulation des sprachlichen Angebots oder der Sprachumgebung“ vor. Im Rahmen von individuellen Fördermaßnahmen oder Elterntrainings sowie Schulungen von pädagogischen Fachkräften sollte die Optimierung sprachlicher Interaktionsmuster angestrebt werden.

Stitzinger (2009, S. 58) schlägt vor, „wirksame innerfamiliäre und außerfamiliäre Kräfte zu nutzen und einzubeziehen“. Dazu zählen u. a. Hospitationen durch Eltern im Unterricht, Seminare für Eltern, Hausbesuche, Gesprächskreise, Zusammenarbeit von Fachkräften aber auch die Förderung von Kontakten zwischen Kindern und Jugendlichen mit entsprechenden Erstsprachen sowie deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen.

5.6 Förderung der Redefähigkeit

Katja Subellok

So wie die diagnostische Abklärung von Störungen der Redefähigkeit (selektiver Mutismus, SM) und Redeflussstörungen (Stottern und Poltern) niemals in die Hände einer Lehrkraft alleine gelegt werden kann (siehe Kapitel 3.6), so ist für deren gezielte Behandlung auch immer die sprachtherapeutische bzw. logopädische Expertise gefragt. Im Idealfall kooperiert die Schule/Klassenlehrkraft eng mit einer außerschulischen Fachkraft. Die therapeutische Fachkraft bringt das logopädische Knowhow für die Behandlung von Stottern, Poltern oder SM ein, die Lehrkraft das pädagogische Knowhow für den Umgang mit der Störung im sozialen Kontext. Gerade bei den Störungen der Redefähigkeit ist die (situative) Symptomausprägung in hohem Maße davon abhängig, wie das Umfeld auf die Unflüssigkeit resp. das Schweigen reagiert, inwieweit Kommunikation überhaupt möglich ist und Interaktionen (mit Peers) entspannt und erfolgreich stattfinden können. Dies liegt dann wiederum im Zuständigkeitsbereich der Lehrkraft.

Die folgenden Ausführungen referieren **keine sprachtherapeutischen Konzeptionen**. Hingegen werden überblickshaft solche Unterstützungsmaßnahmen fokussiert, die Lehrkräfte im Unterrichts- oder Schulkontext beachten können. Diese Maßnahmen sind hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Wohlbefinden eines stotternden, polternden oder mutistischen Kindes/Jugendlichen in einer Klassengemeinschaft oder Lerngruppe nicht zu unterschätzen. Hiervon wiederum wird es zum großen Teil abhängen, inwieweit therapeutische Maßnahmen überhaupt greifen, die Lernmotivation erhalten bleibt, Kontakte zu Peers erfolgreich sind und das Kind überhaupt sich als „normal“ und handlungskompetent erleben kann. Mit anderen

Worten: Eine hinreichend gute soziale Partizipation im Schulkontext ist elementar für die gesamte weitere sozial-emotionale Entwicklung und Bildungsbiographie eines re(de)fluss)gestörten Kindes! In Kombination mit einer gut koordinierten Vernetzungsarbeit zwischen Schule und therapeutischer Instanz kann sich dann auch ein nachhaltiger Fördererfolg einstellen (Subellok & Bahrfeck-Wichitill, 2016).

5.6.1 Selektiver Mutismus

Der Weg vom Schweigen ins Sprechen kann sehr langwierig und hartnäckig sein. Lehrkräfte haben vielfältige Möglichkeiten, das Kind auf diesem Weg zu unterstützen. Hier werden die wichtigsten Maßnahmen - systematisiert für die Bereiche (1) SM verstehen, (2) Schule als sicherer Ort, (3) angstreduzierende Maßnahmen, (4) Förderung der sozialen Partizipation, (5) Nutzung nonverbaler Kommunikationsformen sowie (6) Förderung lautsprachlicher Kommunikation - überblickshaft vorgestellt (vgl. dazu ausführlicher Bahrfeck-Wichitill et al., 2013; Subellok & Starke, 2012; Starke & Subellok, 2015; Bahrfeck-Wichitill & Subellok, 2016; Bahrfeck-Wichitill, Subellok & Starke, 2017).

(1) Selektiven Mutismus verstehen

Wenn festgestellt wurde, dass ein SM den Hintergrund für das Schweigen eines Kindes bildet, dann wird sich eine Lehrkraft sehr intensiv mit diesem seltenen Phänomen auseinandersetzen müssen. Tagtäglich ist sie gefordert, mit einem nichtsprechenden Kind, das sich womöglich auch nicht nonverbal äußert, zu kommunizieren, es in die Klassengemeinschaft zu integrieren und es zu unterrichten. Dabei ist es oft schwierig zu verstehen, **WARUM** es nicht spricht, wo es doch grundsätzlich sprechen **KANN**. SM zu verstehen bedeutet in erster Linie zu begreifen, dass jedes mutistische Kind so normal wie alle anderen Kinder sein will und es auch sprechen **MÖCHTE**. Allerdings **KANN** es das momentan noch nicht. Eine große Herausforderung besteht für Lehrkräfte dann darin, gelassen zu bleiben und den Kommunikationsdruck zu reduzieren. Dieser Druck ist nicht nur beim Kind selbst, sondern kann sich auf die gesamte Klassensituation übertragen. Lehrkräften wird empfohlen, eine so genannte **Noch-Nicht-Haltung** (*Noch spricht das Kind nicht. Doch bald wird es das bestimmt tun.*) (Subellok et al., 2015) aufzubauen und zu vermitteln.

(2) Schule als sicherer Ort

Entlastung und Druckabbau sind wichtige Voraussetzungen, dass schweigende Kinder die Schule als für sie selbst sicheren und nicht bedrohlichen Ort erleben können. Weiterhin gehört dazu, dass die anderen Kinder altersgemäß über das Schweigen informiert werden, so dass sich die o. a. Noch-Nicht-Haltung auch in der Klasse etablieren kann: *Natürlich kann Leonie sprechen! Zuhause tut sie das auch. Mit uns kann sie jetzt noch nicht reden, doch sie*

wird es bestimmt lernen. Wir helfen ihr dabei. Auch können Rituale und Transparenz hinsichtlich von Tagesabläufen eine zeitliche Orientierung geben. Andere Kinder können vorübergehend als Sprachrohr fungieren und Sicherheit vermitteln. Allerdings muss das schweigende Kind sukzessive selber aktiv werden. Wichtig ist, irgendeine Form (auch nonverbal, über Bildkarten etc.) zu finden, damit schweigende Kinder ihre Bedürfnisse (Durst, Bauchschmerzen, Toilettengang etc.) äußern können, denn genau dabei haben sie Schwierigkeiten (Starke & Subellok, 2016). Ein Kind, das sich in der Schule nicht mitteilen kann, wird diesen Ort als bedrohlich und nicht sicher erleben. Zielrichtung ist, dass sich Kinder in der Klasse wohlfühlen können und gerne zur Schule kommen – auch schweigend (Bahrfeck-Wichitill, Subellok & Starke, 2017).

(3) Angstreduzierende Maßnahmen

Zur Noch-Nicht-Haltung (s. o.) gehört auch, das schweigende Kind niemals zum Sprechen zu zwingen. Durch diese Form der Druckausübung könnte genau das Gegenteil bewirkt werden, nämlich komplette Erstarrung und Rückzug. Das kann auch schon bei direkter Ansprache passieren. Wenn die Kinder hingegen das Gefühl erfahren, auch ohne Lautsprache erfolgreich kommunizieren zu können (etwa über Schrift oder Gestik, s. u.), werden sie sich immer mehr entspannen. Dieses Gefühl kann ihnen in erster Linie von einer erwachsenen Person wie der Lehrkraft übermittelt werden. Auch gibt es einzelne sprechende Kinder, die mit dem Schweigen sehr natürlich umgehen. Diese Kontakte sind auf jeden Fall zu unterstützen. Humor und Leichtigkeit – anstelle von Druck – haben sich immer als hilfreich im Kontakt mit schweigenden Kindern erwiesen (ebd.).

(4) Förderung der sozialen Partizipation

Sonderrollen – etwa über eine besondere Unterstützung – machen Kinder in Gruppen leicht zu Außenseitern. Kein Kind möchte diese Rolle. Eine Gleichbehandlung aller Kinder könnte wiederum ein schweigendes Kind manchmal überfordern. Im Grunde genommen gilt es hier für die Lehrkraft, ein ausgewogenes Maß zwischen notwendiger Zuwendung einerseits und Normalität, also Gleichbehandlung mit den anderen andererseits zu finden. So können durchaus alle Dienste in der Klasse übernommen werden. Aufgaben in Kleingruppen oder Teams haben den Vorteil, dass hier die Hemmschwelle für die Mitarbeit wesentlich niedriger als vor der Großgruppe ist. Wenn sich Kontakte zu einem anderen Kind anbahnen, dann können diese etwa über Partnerarbeit oder gemeinsame Aufgaben und Dienste forciert werden. Einer drohenden sozialen Isolation muss unbedingt entgegengewirkt werden. In den Pausen machen schweigende Kinder oft sehr leidvolle Erfahrungen, die sie als noch belastender als den Unterricht erleben (Bahrfeck-Wichitill & Kuhn, 2015). In der Grundschule finden sich noch schneller Kinder, die mit den schweigenden Kindern spielen oder zusammenarbeiten. Schafft es ein mutistisches Kind während der Primarschulzeit nicht, Kontakte zu

Gleichaltrigen anzubahnen und darüber Normalität im Umgang mit Peers zu etablieren, wird es in der Pubertät immer schwieriger werden. Schweigende Jugendliche werden für Gleichaltrige immer uninteressanter werden (Subellok & Bahrfeck-Wichitill, 2016). Deswegen ist bereits früh von einer Lehrkraft auf die soziale Integration schweigsamer Kinder zu achten.

(5) Nutzung nonverbaler Kommunikationsformen

Gestik, Mimik, Ankreuzsysteme, Bilder, Fotos, Piktogramme, Schrift – variantenreiche Mittel bieten sich für eine erfolgreiche Kommunikation an, die auch ohne Lautsprache erfolgreich sein kann. Beobachten Sie das Kind und fragen sich dabei, welche Möglichkeit im Unterricht, im Kontakt mit Ihnen selbst, im Kontakt mit den Kindern wohl am besten funktionieren kann. Bieten Sie dem Kind dann Alternativen an und finden Sie gemeinsam heraus, was am einfachsten ist. Manche nonverbalen Ausdrucksformen können auch als Klassenregel eingeführt werden. Etwa wird ein Stein weitergereicht an das Kind, welches für ein Spiel oder eine Aufgabe ausgesucht wurde. Je weniger das schweigende Kind eine Sonderrolle spürt, weil die Regel für alle Kinder gleichermaßen gilt, desto leichter wird ihm auch die Äußerung eines Bedürfnisses oder einer Absicht gelingen.



(6) Förderung lautsprachlicher Kommunikation

Es ist niemals die persönliche Aufgabe einer Lehrkraft, ein schweigendes Kind zum Sprechen zu bewegen! Das Kind wird seinen ganz individuellen Weg selbst machen. Außerdem braucht es, wie bereits ausgeführt, in der Regel die Unterstützung einer therapeutischen Fachkraft, mit der die Lehrkraft eng zusammenarbeitet.

Dennoch kann auch der Schul- und Klassenkontext zur Initiierung lautsprachlicher Äußerungen genutzt werden, wenn die Kinder zunehmend vertrauter werden und sie sich wohlfühlen. Wichtig ist, das Sprechen nicht forcieren zu wollen. Vielmehr hilft eine gelassene Haltung und positive Unterstellung: *Du wirst bestimmt bald sprechen!* Diese übermittelte Haltung wird das Kind irgendwann in sein Selbstbild übernehmen können: *Ich werde sprechen!* Dann werden von jüngeren Kindern nicht sprachbewusste Situationen wie nebenbei genutzt, um ins Sprechen zu finden (Subellok et al., 2012). Bei Schulkindern erfolgt der Übergang ins Sprechen weniger nebenbei, sondern eher über bewusste Schritte. Allerdings helfen auch hier entspannte Rahmenbedingungen oder Situationen:

- laute Geräusche oder Tierlaute, wenn einzelne Stimmen nicht zu identifizieren sind.

- Sing- und Bewegungsspiele in der ganzen Klasse oder Chorsprechen, wenn das Kind nicht im Mittelpunkt steht.
- Humorvolle Situationen, wenn alle lachen.
- Sichtschutze und Verstecke, wenn das Kind nicht gesehen wird.
- Aufgaben oder Spiele, wenn nur kurze Äußerungen gefordert sind (*stopp* oder Farben).
- Aufgaben oder Spiele, die das Kind gut bewältigen kann und bei denen das Kind sicher ist, keinen Fehler zu machen (Bahrfeck-Wichitill, Subellok & Starke, 2017).

Manchmal hilft es, sich vom Kind abzuwenden, wenn eine Antwort oder Reaktion erwartet wird. Sollte das Kind tatsächlich im Kontakt mit der Lehrkraft ins Sprechen finden, dann sind ein unmittelbar folgendes Lob oder Kommentare dringend zu unterlassen. Darüber würde eine außergewöhnliche Leistung des Kindes hervorgehoben. Doch für das Kind ist sein Sprechen ganz normal! Und es möchte, dass ganz selbstverständlich damit umgegangen wird.

Ein gelungenes Fallbeispiel für die Integration eines Grundschulkindes mit SM ist im Beitrag von Ruth Marosi (in Katz-Bernstein, 2015) aus der Sicht einer Klassenlehrerin nachzulesen.

5.6.2 Stottern

Wie bereits ausgeführt (siehe Kapitel 2.5.2) ist die Schule für viele stotternde Kinder und Jugendliche ein „sozialer Raum mit hoher Belastungsrelevanz“ (Weikert, 2014, S. 242). So muss es ein zentrales Anliegen von Lehrerinnen und Lehrern sein, im schulischen resp. Klassenkontext ein soziales Klima zu schaffen, das auch den stotternden Schülerinnen und Schülern trotz ihrer Redeflussproblematik eine angst- und schamfreie Kommunikation ermöglicht (ebd.). Hierfür gibt es viele Ansatzpunkte, die für die Bereiche (1) Umgang der Lehrkraft mit dem Stottern: Stottern thematisieren, (2) Kommunikationskultur im sozialen Miteinander, (3) Mündlichkeit im Unterricht sowie (4) Kooperation von Schule und Sprachtherapie überblicksartig vorgestellt werden.

(1) Umgang der Lehrkraft mit dem Stottern: Stottern thematisieren

Retrospektiv betrachtet hätten sich viele stotternde Jugendliche und Erwachsene einen offeneren Umgang ihrer Lehrerinnen und Lehrer mit dem Stottern gewünscht (Benecken & Spindler, 2002). Doch mit dem Stottern unerfahrene Lehrkräfte sind oftmals verunsichert, wie sie das tun könnten, wie sie das Stottern überhaupt bei einem Schüler oder einer Schülerin ansprechen können. Nichtsdestotrotz MUSS das **Stottern thematisiert** werden bzw. zur Sprache kommen, damit auch gemeinsam Wege für einen offeneren Umgang des Betroffenen mit seinem Stottern ausgelotet werden können. Das wird von einem Stotternden – wenn manchmal auch nur langfristig betrachtet - als sehr entlastend erlebt.

Es empfiehlt sich immer ein **Vier-Augen-Gespräch**. Bei älteren Kinder kann/soll durchaus das Wort *Stottern* verwendet werden, bei jüngeren Kindern greifen auch Formulierungen wie „Hüpf- oder Stolperwörter“ (Thum, 2011, S. 39). Am besten werden eigene Beobachtungen mitgeteilt: „*Mir ist aufgefallen, dass du manchmal an den Wörtern hängen bleibst, ich habe den Eindruck, dass du manchmal stotterst*“ (ebd.).

Vorrangig ist es wichtig, Verständnis zu signalisieren und Absprachen zu treffen, wie sich die Schülerin bzw. der Schüler offener oder mehr am Unterricht beteiligen kann.

Sich vor der gesamten Klasse **als Stotterer erkennen zu geben**, ist für viele Kinder und Jugendliche oftmals sehr schambesetzt. Allerdings ist diese Herausforderung irgendwann zu meistern, um verbündete Peers zu finden und insgesamt selbstbewusster mit dem Stottern umzugehen. In vielen therapeutischen Konzepten gehört dieser Schritt deshalb unweigerlich dazu. Eine Kooperation zwischen Schule und Sprachtherapie kann hier helfen, diesen Prozess vorzubereiten und im richtigen Tempo mit dem Kind zu gehen (Bahrfeck & Fleischer, 2002). Dennoch ist in sozial schwierigen Klassenkonstellationen äußerste Vorsicht geboten. Hat ein stotterndes Kind hier ohnehin schon eine Außenseiterrolle, wird im Ausnahmefall und zum Schutz des Kindes besser auf ein Outing in der Klasse verzichtet (Thum, 2011).

(2) Kommunikationskultur im sozialen Miteinander

Allgemeine pädagogische Prinzipien schaffen Kommunikations- und Gesprächsstrukturen und helfen, eine Kultur des sozialen Miteinanders zu etablieren. Das ist (nicht nur) für stotternde Schülerinnen und Schüler elementar wichtig, um sich in einer Gruppe – auch mit ihrer Redeflussproblematik - wohlfühlen zu können. Dazu gehört in erster Linie, das **Stottern einfach zu akzeptieren** und gelassen damit umzugehen. Das trägt auf jeden Fall zum flüssigen Sprechen bei (Schindler, 1997). Die Besonderheit und das **Anderssein** einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers herauszustellen und darüber die Verschiedenheit jedes Einzelnen zu betonen, ist die beste **Mobbingprophylaxe**. Hier sind stotternde Kinder und Jugendliche besonders gefährdet (Subellok & Vinbruck, 2008). Die Sensibilität einer Lehrperson für erste Anzeichen von Mobbing in der Klasse und ein schnelles Agieren ist hoch bedeutsam, um etwaige tiefgreifende Folgen noch abwenden zu können. Hierzu gehören auch inadäquate Zuhörerreaktionen etwa im Unterricht, die unterbunden werden müssen. Beste Freunde oder **Buddys** sind nicht nur für die soziale Integration in die Klasse wichtig. Sie können vorübergehend auch – ähnlich wie bei SM – als Sprachrohr für die stotternden Kinder agieren und NUR mit vereinbarten Zeichen und Einverständnis etwa eine Antwort laut in die Klasse geben, die ihnen zugeflüstert wurde. Alle diese Absprachen müssen aber im Vorfeld miteinander vereinbart worden sein.

Es ist unstrittig, dass Lehrpersonen auch durch ihre **eigene Sprechweise** oder ihr Sprechvorbild positiven Einfluss auf Gesprächssituationen ausüben können (Schindler, 1997). Eine langsame, gut strukturierte, entspannte Sprechweise mit Pausen hilft auch einem stotternden Kind, selbst entspannter und mit reduziertem Sprechtempo zu reden. Diese Sprechweise könnte phasenweise für einzelne Unterrichtssequenzen in der gesamten Klasse eingeführt werden (etwa Gedichte oder Reden vorbereiten...), (Thum, 2011).

Auch mit dem **eigenen Kommunikationsverhalten** kann förderlich auf die Sprechflüssigkeit eingewirkt werden. Sprachliche Komplexität kann etwa über bestimmte Fragetechniken (keine offenen Fragen, sondern Alternativfragen) reduziert werden. Die geringeren inhaltlichen Anforderungen machen Kapazitäten der Kinder für die Sprechorganisation frei. In Fällen von starker Sprechhängstlichkeit helfen auch Ja-Nein-Antwortfragen.

Die Einhaltung allgemeiner **Gesprächsregeln** wie Zeit haben, ausreden lassen, nicht unterbrechen, sich melden etc. erleichtert, eine gute Gesprächskultur zu etablieren. Dazu zählt auch unbedingt, stotternden Menschen keine **gut gemeinten Ratschläge** wie „*hol erst mal Luft*“ oder „*langsam, langsam*“ zu geben (ebd.). Im Gegenteil, das erhöht den Sprechdruck und womöglich auch die Symptomatik. Der Fokus der Kommunikation gerät darüber auf die Form, nicht den Inhalt des Gesagten. Dies irritiert das interaktive Miteinander. Auch zählt dazu, das stotternde Kind **aussprechen zu lassen** und es nicht zu unterbrechen und dabei einen angemessenen und natürlichen **Blickkontakt** zu halten. Bei länger andauernden Sprechblockaden kann dies manchmal für alle Beteiligten – das stotternde Kind selbst, die Klasse und auch die Lehrperson – zu einer großen Herausforderung werden. Dann ist es wichtig, Ruhe und Zuhören zu signalisieren und zugewandt zu bleiben. Sollte der Block dennoch nicht überwunden werden können, könnte helfen: „Ich merke, dass das Wort gerade gar nicht herauskommen möchte. ... du hast Zeit. Oder möchtest du es später nochmals probieren?“ (Thum, 2011, S. 50). Im Nachgang dazu kann dann mit dem Kind individuell vereinbart werden, wie die Lehrperson in solchen Situationen helfen kann oder sie agieren soll.

(3) Mündlichkeit im Unterricht

Sprechen vor Gruppen – wie in der Klasse – ist für die meisten stotternden Kinder und Jugendlichen angstbesetzt und herausfordernd. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler hat schon die unangenehme Erfahrung gemacht, unerwartet aufgerufen zu werden. Dann noch die Kontrolle über das eigene Sprechen zu verlieren, ist schambesetzt und peinlich.

Thum benennt **klassische Unterrichtsformate**, über die Mündlichkeit eingefordert wird und die für stotternde Schülerinnen und Schüler extrem belastend sein können (Thum, 2011, S. 61 ff.). Er schlägt **Alternativen** vor, die in Absprache mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen vereinbart werden können. Dabei geht es insgesamt nicht um eine

Sonderbehandlung dieser Klientel – das möchte kein Kind – sondern um besondere Unterstützungsmaßnahmen, die leicht im Unterricht zu realisieren sind (siehe Tab. 87).

Unterrichtsformat	Mögliche Alternativen
Reihensprechen (z. B. Vorstellungsrunden)	Verzicht auf dieses Format „Fallschirm“: Schüler gibt Zeichen, wann er reden möchte oder ob er übersprungen werden möchte. Die Klasse muss über die Regel informiert werden. Der stotternde Schüler ist Erster. Kombination mit alternativer Kommunikation, etwa Schrift
Vorlesen	Unisono Lesen gemeinsam mit einer weiteren Person oder mehreren Personen; in Kleingruppen: jeweils eine Person stoppt zu lesen, bis der stotternde Schüler alleine liest Fade in: Ein Leser beginnt, das stotternde Kind blendet sich ein oder/und wieder aus (eigene Entscheidung) überschaubareres Setting: Das Kind liest zunächst nur der Lehrerin/ dem Lehrer vor, dann sukzessive immer mehr Schülern Audioaufzeichnungen: Das Kind fertigt zuhause – in Ruhe - Aufnahmen an (etwa Vorlesen eines Textes), die sich die Lehrkräfte anhört.
Aufrufen	Melden vereinbaren: Schüler wird nur bei Meldung aufgerufen. Dann kann gesteigert und vereinbart werden, wie oft der Schüler in einer Stunde/Woche aufgerufen wird. Melden und Antworten schriftlich geben Sprachliche Anforderungen reduzieren und kurze Antwortmöglichkeiten lassen.
Morgenkreis, Gesprächsrunden	Mehrere Impulse geben und Pausen setzen, keine Aufforderung zum Sprechen, sondern abwarten Nicht lautsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten nutzen: Bilder, Piktogramme, Schrift

Tab. 87: Klassische Unterrichtsformate und mögliche Alternativen für stotternde Kinder und Jugendliche (Thum, 2011, S. 61-64)

Auch für den Problembereich der **mündlichen Benotung** stellt Thum (2011) das typische Belastungserleben von stotternden Schülerinnen und Schülern innerhalb klassischer Formate wie Abfragen und Referate heraus und benennt Handlungsalternativen wie etwa mehr Zeit, Vier-Augen-Setting oder schriftliche Beantwortung. Diese entsprechen einem Nachteilsausgleich (siehe auch Kapitel 6), auf den stotternde Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Sprechbehinderung einen rechtlichen Anspruch haben (Rux & Ennuschat, 2010). Auf dieser Basis ist nur in wenigen Ausnahmefällen eine Befreiung von einzelnen mündlichen Aufgaben erforderlich.

(4) Kooperation von Schule und Sprachtherapie

Nicht zwangsläufig ist für jedes redeflussgestörte Kind eine Sprachtherapie erforderlich. Einige von ihnen, etwa mit einer leichten Symptomatik, können sehr unbeschwert damit umgehen. Sie sind gut in die Klassengemeinschaft integriert und die Leistungserbringung ist nicht beeinträchtigt. Für andere wiederum kann eine gezielte Stottertherapie sehr hilfreich sein. Hier werden ihnen Techniken vermittelt, die Stottersymptomatik zu kontrollieren, sie lernen unbeschwerter mit dem Stottern umzugehen und erlangen Freude, mit anderen zu kommunizieren (Schindler, 1997).

Gerade der Transfer von Sprechtechniken in den Alltag kann über eine Kooperation mit der Schule enorm erleichtert werden (Weikert, 2014). Sprechtechniken verändern in der Regel die Sprechweise, die sich zunächst einmal ungewohnt anhört. Viele stotternde Kinder befürchten, mit dieser Technik noch mehr aufzufallen als mit ihren Vermeidungsstrategien oder auch der Stottersymptomatik. So könnte etwa eine in der Sprachtherapie vorbereitete Audioaufnahme in der Schule – zunächst vielleicht in der Kleingruppe – angehört werden. Die Hürde wird dadurch für das stotternde Kind geringer, die Technik dann auch gezielt einzusetzen (Schindler, 1997). Das könnte nach Absprache dann etwa beim Vorlesen erfolgen. Auch könnte mit der Lehrkraft vereinbart werden, wann und wie oft sie (täglich, pro Woche...) das stotternde Kind an den Einsatz bestimmter Techniken erinnern oder sie diese einfordern darf. Die täglichen schulischen Sprechanforderungssituationen bieten ein breites Übungsfeld. Damit dieses allerdings auch genutzt werden kann, sind enge Kooperationen und wöchentliche Vereinbarungen zwischen Kind bzw. Jugendlichen, Lehrkraft und therapeutischer Fachperson (sowie ggfs. den Eltern) unverzichtbar.

5.6.3 Poltern

Anders als für das Stottern ist der Redeflussstörung Poltern sowohl im therapeutischen, doch insbesondere im schulischen Kontext erst wenig Beachtung geschenkt worden. Bekannt ist für die Therapie des Polterns, dass es oftmals nur schwer zu beeinflussen ist und immer die bewusste Mitarbeit des Betroffenen erforderlich ist (Sick, 2014; Spruit, 2015; Mannhard, 2005). Schneider (2014) benennt drei Aspekte, die sich häufig bereits in der Therapie als „Stolpersteine“ erweisen: „Struktur, Motivation und Transfer“ (ebd., S. 247). Selbst bei hoher Eigenmotivation eines polternden Kindes oder Jugendlichen ist bei gezielter therapeutischer Unterstützung bestenfalls davon auszugehen, dass das Sprechen situativ kontrolliert wird. Von einer vollständigen Überwindung der Störung kann nicht ausgegangen werden (Sick, 2014). Wie also kann dann im schulischen Setting Einfluss auf die Redeflussproblematik

genommen werden? Zu berücksichtigen sind ebenfalls etwaige Konzentrations- und Organisationsschwierigkeiten polternder Kinder.

(1) Klassen(raum)management

- Klare Strukturen und ritualisierte Tagesabläufe helfen polternden Kindern, sich zu orientieren und selbst zu strukturieren. Dazu zählen auch eine sinnvolle und transparente Ordnung im Klassenzimmer sowie konsequente Grenzen und ein Regelwerk des sozialen Miteinanders.

(2) Umgang der Lehrperson mit dem Poltern

- Wenn ein polterndes Kind wegen seiner überhasteten Sprechweise nicht verstanden wird, kann die Lehrkraft über gezielte Nachfragen versuchen, den Inhalt des Gesagten zu entschlüsseln. Keinesfalls soll ein Verstehen nur vorgetäuscht werden (Sick, 2014)!
- Unverständliche Sprechanteile können zusammengefasst werden und das Kind muss die Richtigkeit bestätigen bzw. selbst korrigieren (Zang & Metten, 2014).
- Das Kind kann aufgefordert werden, das Gesagte nochmals in anderer Form zu beschreiben (ebd.).
- Bei unstrukturierten und zusammenhangslosen Erzählungen kann dem Kind geholfen werden, auf das Thema zurückzukommen, indem etwa Alternativfragen gestellt werden (*Ist es so gewesen oder etwa so?*), (Sick, 2014).
- Metakommunikation (Schneider, 2014): Mit dem Kind kann abgesprochen werden, welche konkreten Strukturierungshilfen die Lehrperson etwa bei überhasteter Sprechweise geben darf, zum Beispiel: Finger heben, Stopp sagen etc.
- Die Lehrkraft kann über Beobachtung etwaige Situationen identifizieren, in denen sich das Poltern verstärkt oder reduziert und darüber etliche Sprechsituationen schaffen, in denen die Symptomatik weniger in Erscheinung tritt.

(3) Integration in die Klasse

- Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass Poltern nicht mit Störungsbewusstsein einhergeht, können unangemessene Reaktionen von Mitschülerinnen und Mitschülern auf unverständliche Äußerungen (auslachen, genervt sein...) verletzen und einen sprachlichen Rückzug bewirken. Deshalb ist unbedingt auf adäquate Zuhörerreaktionen in der Klasse zu achten (Zang & Metten, 2014).
- Bei jüngeren Kindern kann die Lehrkraft bei erfolglosen Kommunikationsversuchen auch zwischen den Kindern vermitteln, um einer Ausgrenzung des polternden Kindes vorzubeugen (Wiecha, 2012b).

Es könnte sein, dass die Poltersymptomatik die mündlichen Schulleistungen negativ beeinflusst. Auch können parallel Störungen beim Schriftspracherwerb auftreten. Hier ist immer die Rücksprache mit einer sprachtherapeutischen/logopädischen Fachkraft zu empfehlen.

5.7 Sonderpädagogisches Bildungsangebot in der Primarstufe

5.7.1 Deutsch

Karin Greßkämper & Anja Schröder

Fallbeispiele:

Jonas, Zeitpunkt: Einschulung

Jonas ist 6 Jahre alt und gerade in die Klasse 1 einer allgemeinen Grundschule eingeschult worden.

Bereits im Vorschulalter erhielt Jonas aufgrund umfassender Spracherwerbsstörungen Logopädie sowie gezielte Sprachförderung in der KiTa.

Leon, Zeitpunkt: Ende Klasse 1

Leon ist 7 Jahre alt und besucht seit einem Jahr die allgemeine Grundschule, er erhält sonderpädagogische Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache.

Prägnant sind bei ihm die noch bestehenden Auffälligkeiten im Bereich Aussprache, so werden viele Wörter aufgrund vorliegender phonologischer Prozesse fehlerhaft ausgesprochen. Aber auch auf weiteren Sprachebenen liegen erhebliche Entwicklungsauffälligkeiten vor.

Leon hat im Deutschunterricht die Anlauttabelle kennen gelernt und meistens gelingt ihm mit dieser Hilfe eine Zuordnung von Lauten und Buchstaben.

Beim lautgetreuen Schreiben („Schreibe, was du hörst“) schrieb Leon anfänglich nur einzelne Buchstaben auf, z. B. „n s“ statt Nase oder „r h“ statt Rose. Inzwischen schreibt Leon z. B. „schein“ statt Schwein oder „reda“ statt Regal, „haosch“ statt „Haus“.

Das Lesen einzelner Wörter fällt Leon noch sehr schwer. Liest er etwas laut vor, werden teilweise die einzelnen Laute abgehackt/fragmentiert benannt z. B. „N...a....s...e“, oder er benennt den Anfangsbuchstaben und dann sofort flüssig das korrekte Wort z. B. „R.....Regal“. Bei Zuordnungsübungen z. B. „Verbinde Wort und Bild!“ treten Fehler auf. Auf den ersten Blick ergibt sich für die beobachtende Lehrkraft somit ein heterogenes Bild der Lesekompetenzen.

5.7.1.1 Schriftspracherwerb und Spracherwerbsstörungen

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in der Grundschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008a) sieht vier Bereiche und Schwerpunkte vor:

- Sprechen und Zuhören
- Schreiben
- Lesen – mit Texten und Medien umgehen
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Bereiche Schreiben und Lesen gelegt, um daran die besonderen Herausforderungen für Kinder mit Spracherwerbsstörungen deutlich werden zu lassen. Einen besonderen Stellenwert nehmen für diese beiden Bereiche die phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten als eine der aussagekräftigsten Prädiktoren für den Schriftspracherwerb ein (Fricke & Schäfer, 2011).

Die Relevanz der beiden Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben wird schnell deutlich, wenn man bedenkt, dass 40% bis 75% der Schülerinnen und Schüler mit einer Spracherwerbsstörung Schwierigkeiten im Schriftspracherwerbsprozess ausbilden (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V., 2011) und 40% bis 50% der Kinder mit Aussprache- oder Spracherwerbsstörungen sogar eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) zeigen (Schnitzler, 2008). Der Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerbsproblemen besonders in frühen Stadien des Erwerbsprozesses wie der Entwicklung der phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten (zur Definition siehe unten) und der alphabetischen Strategie zeigen sich vor allem für Lernende mit Aussprachestörungen. So zeigen Kinder mit phonologischen Störungen (nicht mit phonologischen Verzögerungen(!) - zur Unterscheidung siehe Kapitel 2.2.1) meist Beeinträchtigungen in den phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten (Fox-Boyer, 2016a), weil für beide Bereiche ein Erkennen der Lautstruktur von Wörtern notwendig ist. Sie gehören damit zur Risikogruppe für die Ausbildung von Schriftsprachstörungen.

Folgende (Vorläufer-)Fähigkeiten sind für die alphabetische Strategie notwendig und stellen Kinder mit Spracherwerbsstörungen vor besondere Herausforderungen:

Notwendige Fähigkeiten für die Anwendung der alphabetischen Strategie	Herausforderungen für Kinder mit Spracherwerbsstörungen
Wortgrenzen müssen erkannt und Laute isoliert werden.	Metasprachliche Fähigkeiten sind beeinträchtigt (Fox-Boyer, 2016a).
Zur Verschriftung muss das Wort im Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) präsent gehalten werden. Zum Lesen müssen die erlesenen Buchstaben solange im Gedächtnis präsent gehalten werden, bis alle Buchstaben rekodiert sind und für die Synthese genutzt werden können.	Es bestehen Einschränkungen in der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses.
Zur Segmentierung eines Wortes in Einzellaute spricht die Schülerin bzw. der Schüler sich das Wort vor.	Durch das eigene Vorsprechen wird die Aussprachestörung Vorlage für die eigene Verschriftung.
Für die Verschriftung/das Erlesen ist das Unterscheiden ähnlicher Laute (z. B. /u/ und /o/) notwendig.	Die Diskriminationsfähigkeit ist bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen häufig eingeschränkt.
Beim Schreiben eines Wortes nach Bildvorlage (ohne Vorsprechen des Wortes) wird die innere Repräsentation des Wortes (Speicherform im Gedächtnis) genutzt.	Die innere Repräsentation, die bei Kindern mit Aussprachestörungen von der ziel sprachlichen Wortform abweicht, wird verschriftet.

Tab. 88: Herausforderungen für Kinder mit Spracherwerbsstörungen bei der Anwendung der alphabetischen Strategie

Der Schriftspracherwerbsprozess muss für Kinder mit Spracherwerbsstörungen nicht zwingend eine Lernhürde sein, sondern er kann – unter günstigen didaktischen Bedingungen – auch die phonologischen Fähigkeiten fördern (Osburg, 2003a). Umgekehrt können auch die visuelle Präsentation der Buchstaben und Übungen zu Phonem-Graphem-Korrespondenzen die phonologische Struktur der Wortformen für die Aussprachefähigkeiten trainieren.

Im Folgenden werden didaktisch-methodische Vorgehensweisen aufgezeigt, die sich auf die Förderung der phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten und die Anwendung der alphabetischen Strategie (Dimensionen Schreiben und Lesen) beziehen. Grundsätzlich gilt, dass sich die verwendeten Methoden, Medien und Materialien bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen nicht von denen in gängigen Lehrwerken zum Schriftspracherwerb

in der Schuleingangsphase unterscheiden. Allerdings ist es sehr wohl erforderlich, diese Übungsformate an die spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder mit Spracherwerbsstörungen anzupassen, damit sie förderlich wirken können.

5.7.1.2 Phonologische Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit (PB) wird die Fähigkeit verstanden, vom sprachlichen Inhalt abstrahieren zu können und die Aufmerksamkeit auf die lautliche Struktur einer Sprache zu lenken (Mayer, 2013). Unterschieden werden PB im weiteren und engeren Sinn.

PB im weiteren Sinn entwickelt sich vorrangig bereits im Vorschulalter und umfasst größere Einheiten wie Silben und Reime, also:

- die Silbensegmentation und Silbensynthese
- das Erkennen und Produzieren von Reimen.

Die Fähigkeiten der PB im engeren Sinn hingegen entwickeln sich in Interaktion mit dem schulischen Schriftspracherwerb und beziehen sich auf einzelne Laute, also:

- die Lautanalyse
 - Anfangs- und Endlaute von Wörtern bestimmen
 - Lautposition erkennen
 - Wörter in Einzellaute segmentieren
- die Lautsynthese
 - Laute in Wörtern zusammenziehen, z. B. d-o-s-e → Dose
- Lautmanipulationen:
 - Laute in Wörtern austauschen. z. B. Hose → Dose
(Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008)

Bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen, insbesondere mit phonologischen Störungen, sind die Fähigkeiten zur phonologischen Bewusstheit zum Zeitpunkt der Einschulung häufig (noch) nicht altersgemäß entwickelt. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen daher eine sehr engmaschige Lernverlaufsdagnostik sowie sprach(sonder)pädagogische Maßnahmen zur Erweiterung phonologischer Bewusstheitsfähigkeiten und zur Prävention von Lese-Rechtschreib-Störungen. Die in gängigen Lehrwerken der Klasse 1 vorhandenen Übungen zur phonologischen Bewusstheit sind in qualitativer und quantitativer Hinsicht für diese Zielgruppe nicht ausreichend. Für sprach(sonder-)pädagogische Maßnahmen zur Erweiterung der phonologischen Bewusstheitsfähigkeiten gelten folgende Prinzipien:

- differenzierte Berücksichtigung der aktuellen Lernausgangslage
- Orientierung an der Erwerbsreihenfolge (z. B. zunächst Übungen zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne vor Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne)

- systematischer, kleinschrittiger Aufbau entsprechend des Lernfortschritts
- Adaption der Medien und Materialien an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Sprachverarbeitungsdefizite)

Transfer auf das Fallbeispiel Jonas:

Die vorliegenden Informationen über Jonas (Spracherwerbsstörungen im Vorschulalter, Logopädie und Sprachförderung in der KiTa) geben Hinweise, dass bei Jonas ein Förderbedarf im Bereich phonologischer Bewusstheit bestehen könnte. Er könnte somit zur Risikogruppe für die Ausbildung von Schriftspracherwerbsstörungen gehören. Wegen dieser Gefährdung sind aus sprach(sonder)pädagogischer Perspektive für einen erfolgreichen schulischen Schriftspracherwerb folgende Maßnahmen erforderlich:

- *Eine gezielte, engmaschige Diagnostik ist indiziert. Zum Zeitpunkt der Einschulung ist die Lernausgangslage im Bereich phonologischer Bewusstheit differenziert zu erheben. Im weiteren Verlauf des Schuljahres wird durch eine engmaschige Lernfortschrittsdiagnostik der Lernverlauf erhoben und die sprach(sonder-)pädagogischen Maßnahmen werden gezielt an den aktuellen Entwicklungsstand angepasst. Zur Diagnostik werden standardisierte Tests (z. B. Thephobe, vgl. Kapitel 3.3) sowie informelle Verfahren (u. a. Beobachtungen, Schriftproben) eingesetzt.*
- *Sprach(sonder-)pädagogische Fördermaßnahmen z. B. mit dem Material „Leichter lesen lernen mit Hexe Susi“ (Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008) werden entsprechend der genannten Prinzipien umgesetzt.*

Es liegen verschiedene Programme und Konzepte vor, die den schulischen Schriftspracherwerb unter dem Aspekt der phonologischen Bewusstheit unterstützen, z. B.

- Münsteraner Trainingsprogramm (Mannhaupt, 2006; Küspert & Schneider, 2008)
- „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008).

Exemplarisch wird auf das Konzept „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008) verwiesen, das in der schulischen Praxis in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Spracherwerbsstörungen weit verbreitet ist. Das Programm umfasst zahlreiche Übungen und Spiele, die sehr kleinschrittig, systematisch aufeinander aufbauend phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne fördern und zu einem sogenannten „Trainingsplan“ führen, der sich als Handlungsstrategie für die Phonemsegmentation bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen in der schulischen Praxis bewährt hat. Alle Übungen sind in eine kindgerechte, motivierende Rahmenhandlung um die Hexe Susi eingebaut (siehe Tab. 89).

Elemente der Rahmenhandlung	Förderbereiche
Geräusche im Hexenhaus hören und erkennen Wörter und Hexensprüche, die sich reimen	Schulung der auditiven Wahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> • Geräusche erkennen • Geräusch-Reihenfolge merken Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Reime) <ul style="list-style-type: none"> • Reime erkennen
Rabe Kunibert erklärt Susi die Silbensprache	Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Silben) <ul style="list-style-type: none"> • Segmentieren von Wörtern in Silben • Synthetisieren von Wörtern aus Silben • Vergleich von Wörtern nach ihrer Länge (Silbenanzahl)
Kater Niko wird Susis Trainer <ul style="list-style-type: none"> • Lesetraining mit Kater Niko • Schreibtraining mit Kater Niko 	Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne: Aufgaben zu Phonemen (Phonem-Graphem-Zuordnung) <ul style="list-style-type: none"> • An-, In-, Endlaute erkennen • Erlernen und Anwenden des „<i>Trainingsplans</i>“, einer Strategie zur Lautanalyse und -synthese
Elemente der Rahmenhandlung	Förderbereiche
In der Hexenschule: Aufgaben zum schnellen Lesen im Hexenbuch	Erweiterung der Lesekompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> • Gliederung von Wörtern in Silben • Gliederung von Wörtern in Wortbausteine

Tab. 89: Elemente der Rahmenhandlung in dem Konzept „Leichter lesen und schreiben lernen mit Hexe Susi“ und entsprechende Förderbereiche (modifiziert nach Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008, S. 20 ff)

5.7.1.3 Schreiben

Um Wörter lautgetreu aufzuschreiben (alphabetische Strategie), müssen Schülerinnen und Schüler ein Wort in Einzellaute zerlegen und diese dann Buchstaben zuordnen.

Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen zeigen im Schulalltag häufig große Schwierigkeiten beim Erwerb des lautgetreuen Schreibens („Schreibe, wie du sprichst“). Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit phonologischen Störungen (vgl. Kapitel 2.2.1).

Für den erfolgreichen Erwerb des lautgetreuen Schreibens muss daher eine Adaption gängiger Methoden und Materialien des Schriftspracherwerbs (Dimension: Schreiben) an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen erfolgen:

- **Auswahl der Anlauttabelle**

Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Anlauttabellen, die sich in der Auswahl der Anlautbegriffe und der Gestaltung wesentlich unterscheiden. In vielen Grundschulen wird aus organisatorischen Gründen die zum im Fach Deutsch eingeführten Lehrwerk veröffentlichte Anlauttabelle auch für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verwendet.

Bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen ist aus sprach(sonder)pädagogischer Sicht aber eine Anpassung der Anlauttabelle notwendig, um vorhersehbare störungsspezifische Probleme zu reduzieren und die Handhabung der Anlauttabelle zu erleichtern (Kruth & Thul, 2003). Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- phonetisch-phonologische Kriterien (u. a. Vermeidung von Mehrfachkonsonanz bei den Anlautbildern: „K wie König“ ist besser geeignet als „K wie Krokodil“)
- semantisch-lexikalische Kriterien (u. a. Auswahl von Anlautbildern, die die Schülerinnen und Schüler eindeutig benennen können: „Ö wie Öl“ ist besser geeignet als „Ö“ wie „Ölsardinen“.)
- graphische Kriterien (u. a. eindeutige Darstellung der Anlautbegriffe: „Ö wie Öl“ wird für Kinder meist besser als Speiseöl anstatt als Motoröl oder Ölkännchen dargestellt.)
- individuelle Aspekte (Berücksichtigung der spezifischen Lernausgangslage des Kindes z. B. bestimmte Wortfelder)

Eine weiterführende Übersicht und ausführliche Erläuterung wesentlicher sprach(sonder)pädagogischer Kriterien für die Konzipierung von Anlauttabellen bieten Mayer (2013); Reber (2009); Kruth & Thul (2003).

- **Einsatz von Handzeichen**

Handzeichen helfen Schülerinnen und Schülern mit Defiziten in der auditiven Sprachverarbeitung. Sie entlasten den auditiven Kanal und bieten visuelle Unterstützung, um Wörter in Einzellaute zu zerlegen (alphabetische Strategie). Sinnvoll aus sprach(sonder-)pädagogischer Sicht sind Handzeichen, die sich an der Lautbildung orientieren (vgl. Kapitel 5.3.2.1).

Der Einsatz der Handzeichen zur Unterstützung der Phonemsegmentation im Anfangsunterricht des Faches Deutsch sollte sich am konkreten Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientieren und somit gezielt erfolgen.

Bei Schülerinnen und Schülern, die große Probleme haben, auch leichte Wörter mit einfacher Silbenstruktur auditiv zu durchgliedern, ist es sinnvoll, *ALLE* Laute als Handzeichen darzustellen. So müsste die Lehrkraft im Anfangsunterricht z. B. die Artikulation des Wortes „Wal“ mit den drei entsprechenden Handzeichen begleiten, damit der Schülerin bzw. dem Schüler deutlich wird, aus wie vielen und welchen Lauten das Wort besteht.

Bei Schülerinnen und Schülern, die bereits die Phase der sogenannten Skelettschreibungen überwunden haben und die viele Laute richtig aufschreiben, ist es sinnvoll, nur *EINZELNE* Laute, die Schwierigkeiten bereiten, mit Handzeichen zu unterstützen. Dabei kann es sich, je nach individuellem Entwicklungsstand, um unterschiedliche Laute handeln:

Es könnten bei entsprechendem Förderbedarf klangähnliche Laute mit Handzeichen begleitet werden (z. B. sch – s oder p – b). Es könnte für einzelne Kinder sinnvoll sein, die Wahrnehmung von Auslauten mit Handzeichen visuell zu unterstützen. Ein anderes Beispiel könnte die Durchgliederung von Mehrfachkonsonanz mit Hilfe von Handzeichen sein.

Um Handzeichen gezielt entsprechend dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen einzusetzen, ist eine kontinuierliche, differenzierte Lernverlaufsdagnostik (qualitative Analyse der Schreibproben) unerlässlich. Eine Auflistung verschiedener Handzeichensysteme findet sich bei Schäfer & Leis (2008).

- **Vermittlung einer Strategie zur Lautanalyse**

Tipps wie „Schreibe, wie du sprichst!“ bieten Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen oftmals keine Orientierung und sind daher zu Beginn des Schriftspracherwerbs in Klasse 1 zu pauschal und nicht zielführend. Diese Kinder benötigen gezielte, handlungsleitende Hilfen zur Lautanalyse in Form einer systematischen Strategie: „Welche einzelnen Schritte muss ich nacheinander tun, um ein Wort lautgetreu aufzuschreiben?“

Ein in der Praxis bewährtes und weit verbreitetes Material mit einer Handlungsstrategie zur Lautanalyse ist der „Trainingsplan“ aus dem Konzept „Leichter lesen und schreiben lernen mit Hexe Susi“ (Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008).

Der Trainingsplan visualisiert die einzelnen Schritte der Lautanalyse und bietet durch die Einbettung in die kindgerechte Rahmenhandlung einen motivierenden Lernanlass (ebd., 2008, S. 48ff):

Analyse-Handlung:

1. Sprich das Wort deutlich und höre genau hin!
2. Sprich das Wort ganz langsam (gedehnt)!
3. Sprich das Wort immer wieder und lege für jeden Laut einen Stein!

Kontroll-Handlung:

1. Tippe jeden Stein an und sprich dazu!
2. Sprich noch einmal: Stimmt es?

Auch bei Mayer (2015) finden sich in Anlehnung an Schuerle & Boudreau (2008) einzelne Schritte, um das Handlungsverfahren der Lautanalyse zu erfassen.

- **Auswahl des Wortmaterials**

Für gezielte Maßnahmen zum Erwerb des lautgetreuen Schreibens sind Wörter geeignet, die lautgetreu verschriftlicht werden, also Wörter mit regelhaften Phonem-Graphem-Korrespondenzen, sogenannte „Mitsprechwörter“ (Reber, 2009). Eine linguistische Analyse zeigt den Schwierigkeitsgrad des Wortmaterials hinsichtlich der Phonemanalyse auf:

- Lange Vokale sind leichter zu analysieren als kurze Vokale z. B. lila – Fisch.
- Dehbare Konsonanten (Nasale, Frikative, etc.) sind leichter zu analysieren als Plosive z. B. Lama – Papa.
- Wörter mit wenigen Silben sind leichter zu analysieren als Wörter mit vielen Silben z. B. Wal – Elefant.
- Wörter mit einfacher Silbenstruktur (z. B. Konsonant-Vokal-Konsonant) sind leichter zu analysieren als Wörter mit Mehrfachkonsonanz z. B. Hut – Kran.

Zu Beginn der Förderung sollten Wörter möglichst aus dehnbaren Konsonanten sowie aus 1-2 Silben mit einfacher Silbenstruktur (keine Mehrfachkonsonanz) aufgebaut sein. Neben dem Schwierigkeitsgrad hinsichtlich der Phonemanalyse ist dabei der individuelle Förderbedarf (z. B. Wortschatzdefizite oder Artikulationsschwierigkeiten) zu berücksichtigen.

Ein in der Praxis bewährtes Computerprogramm zur ökonomischen Erstellung von Lernmaterialien und zur Unterstützung der Wortauswahl auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus ist „zabulo“ (Reber & Steidl, 2008). Mit Hilfe linguistischer Suchfunktionen (z. B. lautgetreue Wörter, Wörter mit nur einer Silbe, Wörter mit bestimmten Buchstaben) können verschiedenste Arbeitsmaterialien (z. B. Arbeitsblätter, Lernspiele, Bildkarten) erstellt werden.

- **Systematisches, kleinschrittiges Vorgehen:**

- *Fremd- vor Eigenhören*

In der Fremdwahrnehmung, also wenn ein Wort (gedehnt) von der Lehrkraft vorgesprochen wird, fällt die Phonemanalyse leichter als in der Eigenwahrnehmung, also wenn eine Schülerin oder ein Schüler sich selber ein Wort (gedehnt) vorspricht. Dieses Prinzip (Fremd- vor Eigenwahrnehmung) entspricht dem systematischen Vorgehen gängiger sprachtherapeutischer Ansätze im Bereich Artikulation (vgl. Kapitel 5.4.1).

Die Nutzung innerer Repräsentationen (Speicherform im Gedächtnis) ohne Vorsprechen fällt Schülerinnen und Schülern am schwersten.

- *Phonemanalyse in laut- und schriftsprachlicher Modalität*

Um Wörter lautgetreu aufzuschreiben, werden Fähigkeiten der Phonemanalyse (Was hörst du?), der Phonem-Graphem-Zuordnung (Welche Buchstaben können den gehörten Lauten zugeordnet werden?) sowie der Graphomotorik (Schreibe die Buchstaben!) benötigt. Zudem werden hohe Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis (Speichern und Verarbeiten der Informationen während der einzelnen Handlungsschritte) gestellt.

Die Fähigkeiten zur Phonemanalyse können vorbereitend auch durch Übungen in der lautsprachlichen Modalität gefördert werden. In der Praxis hat es sich bewährt, Handlungsschritte zur Lautanalyse (z. B. Trainingsplan von „Hexe Susi“, siehe oben) auch in der lautsprachlichen Modalität vorbereitend zu trainieren (vgl. Mayer, 2015). Dazu eignet sich auch das Sprechen von Wörtern in „Robotersprache“ (Phonemsegmentation) als Leitidee für verschiedene Spielformate. Analog kann mit der Identifikationsfigur der Schnecke (oder auch anhand der „Kaugummi-“ oder „Gummiband-“Sprache) das langsame, gedehnte Sprechen erarbeitet und so die Grundlage der Phonemsegmentation geübt werden.

- **Integration sprachtherapeutischer Elemente in den Schriftspracherwerb bei Schülerinnen und Schülern mit phonetisch-phonologischen Störungen**

Bausteine der phonetisch-phonologischen Therapie können in den Schriftspracherwerb integriert bzw. mit diesem vernetzt werden (vgl. Kapitel 5.4.1). Abhängig von den konkreten Inhalten der sprachtherapeutischen Intervention können Elemente wie z. B. der Einsatz von Referenzbildern (zur Überwindung phonologischer Prozesse) aufgegriffen werden. Für die Schülerinnen und Schüler mit Aussprachestörungen ergeben sich auf diese Weise zusätzliche Möglichkeiten zur Erweiterung der Kompetenzen in den Bereichen Aussprache sowie Schriftsprache.

Transfer auf das Fallbeispiel Leon:

Bei den von Leon geschriebenen Wörtern wird deutlich, dass er gelernt hat, Wörter mit einfacher Silbenstruktur zu durchgliedern. Er erkennt viele Laute richtig und kann diesen die Grapheme zuordnen. Die verschriftlichten Wörter geben Hinweise, dass ihm u. a. folgende Aspekte noch Schwierigkeiten bereiten:

- die Differenzierung klangähnlicher Laute
Leon schreibt „haosch“ statt „Haus“ (sch – s) sowie „reda“ statt Regal (d – g)
- die Durchgliederung mehrsilbiger Wörter bzw. hierbei die Erkennung von Konsonanten im Auslaut
Leon schreibt „reda“ statt Regal
- die Durchgliederung von Mehrfachkonsonanz
Leon schreibt „schein“ statt „Schwein“

In den geschriebenen Wörtern bilden sich vermutlich die auch in der Lautsprache deutlich werdenden phonologischen Störungen ab. Entsprechend des aktuellen Entwicklungsstandes ergeben sich aus sprach(sonder-)pädagogischer Sicht für die weitere Förderung des Schriftspracherwerbs bei Leon somit folgende Aspekte:

- Anlauttabelle
Hinsichtlich der Anlauttabelle ist zunächst eine weitere, differenzierte Diagnostik nötig: Bildet Leon die Laute phonetisch korrekt? Benennt er die Anlautbilder/den Anlaut jeweils phonetisch korrekt? Bei welchen Lauten verwendet er die Anlauttabelle? Kann Leon alle Anlautbilder begrifflich benennen (semantisch-lexikalischer Aspekt)?
- Handzeichen
Es sollten nicht ALLE Laute mit Handzeichen dargestellt werden. Entsprechend des aktuellen Entwicklungsstandes könnte das nächste Förderziel die Unterscheidung klangähnlicher Laute oder die Wahrnehmung von Endlauten bei zweisilbigen Wörtern sein. Es sollte somit z. B. ein gezielter Einsatz von Handzeichen bei den klangähnlichen Lauten erfolgen, die Leon nicht unterscheiden kann z. B. s – sch, d – g
- Auswahl geeigneten Wortmaterials
Zunächst sollte die Durchgliederung zwei- bzw. mehrsilbiger Wörter und die Erkennung von Konsonanten im Auslaut fokussiert werden, bevor Leon Wörter mit Mehrfachkonsonanz analysiert. Entsprechend dieser Kriterien sind geeignete Begriffe wie z. B. Salat, Lineal, Telefon auszuwählen.

- **Fremd- vor Eigenhören**
Das Vorsprechen von zwei-/mehrsilbigen Wörtern bzw. Wörtern mit Konsonanten im Auslaut kann durch die Lehrkraft oder durch eine Mitschülerin oder einen Mitschüler erfolgen. Eine besondere Hervorhebung (u. a. gedehntes Sprechen, Betonung des Auslautes) kann die Phonemanalyse erleichtern.
- **Vernetzung Sprachtherapie und Schriftspracherwerb**
Sinnvoll für Leon im Deutschunterricht wäre u. a. das Aufgreifen von Begriffen/Referenzbildern, die er aus der Sprachtherapie kennt z. B. zur Überwindung des phonologischen Prozesses Alveolarisierung (z. B. „vorne/hinten“, Abbildung des See-hundes mit Ball vorne – hinten). Die Lehrkraft könnte im Deutschunterricht Leon mit Hilfe der Begriffe z. B. „Regal – das g wird hinten gebildet.“ oder durch Zeigen auf die Referenzbilder, die z. B. auf dem Schülertisch kleben, individuelle Hilfestellung geben.
- In der Sprachtherapie könnte Leon anhand von Schriftbildern seine Aussprache überprüfen und ggfs. verbessern.

5.7.1.4 Lesen

Der Erwerb der alphabetischen Strategie in Bezug auf die Dimension Lesen umfasst den Erwerb des phonologischen Rekodierens: Die einzelnen Buchstaben eines Wortes werden in Laute umgewandelt und zu einer Lautfolge synthetisiert („zusammengezogen“). Diese Fähigkeit, auch als „indirekte Lesestrategie“ bezeichnet, bildet die Basis für die spätere Automatisierung des Leseprozesses (Mayer, 2013).

Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen zeigen im Schulalltag häufig große Schwierigkeiten beim Erlernen des phonologischen Rekodierens.

Fallbeispiel: Leon

Auch bei Leon liegen deutliche Hinweise auf Schwierigkeiten beim Erwerb des phonologischen Rekodierens vor:

Er liest Wörter abgehackt/fragmentiert vor z. B. „N...a...s...e“, die fehlende Lautsynthese wird deutlich. Er benennt den Anfangsbuchstaben von Wörtern und dann sofort flüssig das korrekte Wort z. B. „R...Regal.“ Dies deutet daraufhin, dass Leon aufgrund der fehlenden Lautsynthese als Kompensationsstrategie Wörter anhand des Anlautes/Anfangsbuchstabens errät. Auch die Beobachtung, dass bei Zuordnungsübungen z. B. „Verbinde Wort und Bild!“ Fehler auftreten, bestätigt diese Hypothese.

Um diagnostisch abzuklären, ob Leon die Strategie des phonologischen Rekodierens anwenden kann, könnte Leon aufgefordert werden, sinnfreie Graphemfolgen vorzulesen

(„Lies diese Zauberwörter vor: sifu, narofe, pumi, krito ...!). Bei dieser Aufgabenstellung wäre die Möglichkeit des Ratens als Kompensationsstrategie weitgehend ausgeschlossen, und die Lesefertigkeit könnte bei Graphemfolgen ansteigenden Schwierigkeitsgrads (entsprechend linguistischer Kriterien) erhoben werden.

Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen benötigen eine systematische Förderung im Anfangsunterricht, um die „indirekte Lesestrategie“ zu erlernen. Für den erfolgreichen Erwerb des phonologischen Rekodierens muss eine Adaption gängiger Methoden und Materialien des Schriftspracherwerbs (Dimension: Lesen) an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen erfolgen (vgl. Mayer, 2013 und 2015).

Folgende Methoden und Materialien wurden bereits in Bezug auf den Erwerb der Phonemsegmentation (Dimension: Schreiben) genannt. Sie gelten ebenso in Bezug auf die Dimension Lesen, werden allerdings in diesem Zusammenhang anders akzentuiert, um entsprechend dem Ziel „Erwerb der Phonemsynthese“ eingesetzt zu werden:

- **Phonemsynthese in laut- und schriftsprachlicher Modalität**

Um Wörter synthetisierend zu erlesen, werden Fähigkeiten der visuellen Differenzierung (Welche Buchstaben sehe ich?), der Phonem-Graphem-Zuordnung (Welche Laute können den abgebildeten Buchstaben zugeordnet werden?) sowie der Phonemsynthese (Wie klingen die Laute zusammen?) benötigt. Zudem werden hohe Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis (Speichern und Verarbeiten der Informationen während der einzelnen Handlungsschritte) gestellt.

Die Fähigkeiten zur Phonemsynthese sollten vorbereitend intensiv und systematisch durch Übungen in der rein lautsprachlichen Modalität unterstützt werden. Dazu eignet sich das Synthetisieren von Wörtern aus „Robotersprache“ als Leitidee für verschiedene Spielformate. Beispielsweise kann die Lehrkraft Schülernamen in „Robotersprache“ sprechen und die Schüler müssen herausfinden, wer gemeint ist, indem sie die Laute synthetisieren. Analog kann mit der Identifikationsfigur der Schnecke (oder auch anhand der „Kaugummi-“ oder „Gummiband-“Sprache) das langsame, gedehnte Sprechen erarbeitet und so eine Grundlage der Phonemsynthese geübt werden.

- **Handzeichen**

Handzeichen unterstützen effektiv den Erwerb des phonologischen Rekodierens, indem Schülerinnen und Schülern die Übergänge zwischen den einzelnen Lauten und somit deren Verschmelzung durch Handbewegungen sichtbar gemacht werden. Die koartikulatorischen Effekte bei der Synthese der Laute werden visualisiert.

Handzeichen haben sich in der Praxis als im Schulalltag ökonomisch einzusetzende und sehr effektive Hilfe beim Erwerb der Phonemsynthese bewährt.

Verschiedene Übungen zum synthetisierenden Lesen mit Hilfe von Handzeichen finden sich in den Veröffentlichungen von Mayer (2013 und 2015).

- **Auswahl des Wortmaterials**

Analog zu den Ausführungen in Bezug auf den Erwerb der Phonemsegmentation gilt auch für den Erwerb der Phonemsynthese die systematische Auswahl des Wortmaterials anhand linguistischer Kriterien (siehe oben).

Weitere Methoden, Materialien und Ideen zum Erwerb der Phonemsynthese bei Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen, z. B. Übungen mit sinnfreien Graphemfolgen, Silbenteppiche oder Lesepefeile finden sich bei Mayer (2013, 2015) und Reber (2009).

5.7.2 Mathematik

Sabine Schillack & Anja Schröder

Spracherwerbsstörungen stellen ein Entwicklungsrisiko ersten Ranges für schulisches Lernen dar, und das, obwohl Kinder mit umschriebenen Spracherwerbsstörungen im kognitiven Bereich durchschnittliche Leistungen zeigen. Dieses Risiko ist aber keineswegs auf die eindeutig mit Sprache assoziierten Fächer wie Deutsch und Sachunterricht beschränkt, sondern wirkt sich auch auf mathematisches Lernen aus.

Mathematische Schwierigkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen zeigen sich bereits im Vorschulalter, z. B. beim Erwerb der Zahlwortreihe. Gerade diese vorschulischen mathematischen Kompetenzen aber sind es, die die Entwicklung späterer schulischer Mathematikleistungen vorhersagen können (Krajewski & Schneider, 2007). Das bedeutet, dass sich die Schwierigkeiten im mathematischen Lernen aus dem Vorschulalter im Schulalter weiter fortsetzen (Fazio, 1996).

Weitere Schwierigkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen im mathematischen Lernen im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern ohne sprachliche Auffälligkeiten sind:

- Produktion einfacher Rechenaufgaben (Fazio, 1996)
- Schwierigkeiten im Aufbau, in der Speicherung und im Abruf von mathematischem Faktenwissen

- Schwierigkeiten im Verständnis des Stellenwertsystems (Donlan, Cowan, Newton & Lloyd, 2007; Nys, Content & Leybaert, 2013)
- Schwierigkeiten im Zahlenschreiben (Fazio, 1996)
- Schwierigkeiten beim Rechnen unter Zeitdruck (Fazio, 1996)
- längeres Verharren an der Zählstrategie

Sprachliche Herausforderungen im mathematischen Lernen werden schnell augenfällig, wenn man sich vergegenwärtigt, dass im Verlauf der Grundschulzeit ca. 500 Fachwörter im Mathematikunterricht erworben werden müssen (Lauter, 1997). Rein quantitativ betrachtet, stellt das schon eine hohe Anforderung an das semantisch-lexikalische Lernen dar gerade von Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen. Aber auch qualitativ stellen diese Fachwörter eine hohe Herausforderung dar, weil mathematische Begriffe in ihrer Wesensart von Alltagsbegriffen deutlich verschieden sind (Steinbring, 2000). Wenn ein Begriff neu erworben wird, bedarf es dafür grundsätzlich des Erwerbs des Inhalts, also der Bedeutung, und zum anderen des Erwerbs der Wortform (des Lexems). Im Gegensatz zu alltagssprachlichen Begriffen, die sich (häufig) auf die Umwelt, also auf Dinge, Tätigkeiten oder Eigenschaften von Dingen beziehen, sind mathematische Begriffe selbst Zeichen, die nicht stellvertretend für etwas konkret Anschauliches stehen. So ist beispielsweise der Begriff einer Zahl nicht identisch mit den konkreten Objekten, die für das Zählen o. ä. genutzt werden, sondern der Zahlbegriff ist gekennzeichnet über die Beziehungen der Zahlen zueinander (siehe auch Schröder, 2014).

Damit bedarf die Förderung mathematischer Begriffe für Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen besonderer didaktischer Aufmerksamkeit (näheres siehe unten).

Eine weitere hier als zentral herausgestellte sprachliche Kompetenz für mathematisches Lernen ist die Diskursfähigkeit. Erst durch die sprachliche Interaktion mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrperson stellt ein Lerner fest, ob die eigenen Konzepte zu einem mathematischen Inhalt (z. B. Zahlwissen) mit denen der anderen übereinstimmen. So können Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler verglichen, bewertet, verworfen, erweitert oder umstrukturiert werden (zusammenfassend siehe Schröder, 2014). Für die mathematische Entwicklung ist es daher wichtig, dass sich die Kinder an den Interaktionen aktiv sprachlich und handelnd beteiligen können, damit sie ihre Wissensbestände in der genannten Weise bearbeiten und weiterentwickeln können. Das bedeutet, dass mathematische Diskurse der Motor für die Entwicklung mathematischen Wissens sind. Kinder mit Spracherwerbsstörungen erwerben Diskursfähigkeiten jedoch nicht genauso schnell und genauso umfangreich wie altersgleiche Kinder (Schröder, 2010). Daher bedarf auch die Förderung der Diskursfähigkeiten besonderer didaktischer Aufmerksamkeit (siehe unten).

Grundsätzlich werden laut Lehrplan NRW für die Grundschulen im Fach Mathematik (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008c) mathematische Kompetenzen in inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen unterschieden.

Zu den prozessbezogenen Kompetenzen gehören:

- Problemlösen, kreativ sein
- Modellieren
- Argumentieren
- Darstellen und Kommunizieren.

Mit all diesen Kompetenzen sind ganz entscheidend sprachliche Handlungen verbunden, die in vielen Fällen Diskurse wie Beschreiben, Erklären oder Argumentieren erfordern. Damit sind Diskursfähigkeiten zentrale in den Lehrplänen geforderte Kompetenzen des Mathematikunterrichts.

Für die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden die folgenden Bereiche genannt:

- Zahlen und Operationen
- Raum und Form
- Größen und Messen
- Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten.

Im Folgenden sollen die sprachlichen Herausforderungen, die sich im Mathematikunterricht stellen können, konkret an zwei dieser Inhaltsbereiche aufgezeigt werden, nämlich Zahlen und Operationen sowie Raum und Formen.

In der Tabelle auf der nächsten Seite wird zunächst auf den Bereich Zahlen und Operationen Bezug genommen. Die sprachlichen Herausforderungen sind entlang der Systematik der linguistischen Sprachebenen (siehe Kapitel 1.2) angeordnet. Da diese natürlich nicht alle ausführlich dargestellt werden können, wird exemplarisch anhand der diskursiven Ebene die Relevanz der diskursiven Fähigkeiten für mathematisches Lernen aufgezeigt und ein Beispiel für die Förderung dieser vorgestellt. Dieses Beispiel bezieht sich auf ein neu entwickeltes Vorgehen, das bislang noch nicht in den Förderschulen Sprache etabliert ist, aber eine Anregung für die Gestaltung des Mathematikunterrichts unter Berücksichtigung diskursiver Fähigkeiten bieten kann.

Ein Beispiel für in der Schulpraxis bereits etablierte und viel verwendete Vorgehensweisen ist das zweite Beispiel zur Wortschatzförderung im Geometrieunterricht, das sich an das erste anschließt. Für weitere Vorschläge zur Berücksichtigung sprachlicher Herausforderungen im Mathematikunterricht sei auf den Förderkommentar zum Zahlenbuch von Götze & Hang (2017) verwiesen.

Beispiele für sprachliche Herausforderungen für den Inhaltsbereich: Zahlen und Operationen

Sprachliche Herausforderungen	Zahlvorstellungen	Operationsvorstellungen	Schnelles Kopfrechnen	Zahlenrechnen	Ziffernrechnen	Überschlagendes Rechnen
Lexikalisch (Wortform bezogen)	Zahlwörter kennen, ähnlich klingende Zahlwörter unterscheiden (vierzehn, vierzig) Kardinal- und Ordinalzahl unterscheiden (vier vs vierter) Genus kennen (die 4)	Plus, minus, mal, geteilt*				ungefähr
semantisch	Funktion/Sinn des Zählens erfassen Zahlen in der Umwelt finden, Zahlbegriffsentwicklung: Ordinal: Die kleinere/die größere Kardinal: Mehr/weniger als Gleich viele, genauso viele wie Zahlbeziehungen: Nachbarzahl Vorgänger/Nachfolger* Doppelt so viele, halb so viele*	Aufgabe, Ergebnis, Plusaufgaben sind verbunden mit folgenden Verben: Dazukommen, dazulegen, zusammenzählen Minusaufgaben sind verbunden mit folgenden Verben: Wegnehmen, abziehen, weggehen, wegfliegen...) Übrig bleiben Zusammen, insgesamt	Automatisierter Abruf (semantischen) Zahl- und Operationswissens		Kennen der Funktionen von Summanden, Summe (Addition), Subtrahend und Minuend, Differenz (Subtraktion) Faktoren, Produkt (Multiplikation) Dividend, Divisor (Division)	Semantische Trennung von „ungefähr“ und „gleich“
morphologisch	Kasusbildung: <i>Zeige den zweiten Jungen</i> (nicht die zwei Jungen) Partizipbildung: Die Zahlen sind vertauscht.					

Syntaktisch	<p>Verstehen von Präpositionalphrasen: Zähle vorwärts (rückwärts), beginne mit der 6! Welche Zahl steht auf dem Schild/auf der Uhr? Ordne die Zahlen nach der Größe/der Größe nach/der Reihe nach! Verwendung von Präpositionalphrasen: Die 5 steht vor der 6! Die 5 kommt vor der 6! Die 5 ist der Vorgänger von der 6! Verstehen und Verwenden von Vergleichspartikeln: Da sind mehr rote Bälle als blaue. Es sind gleich viele Kinder wie Bälle. Es sind doppelt so viele rote Bälle wie gelbe. Als erster. Passivkonstruktion: Die 5 wurde zerlegt in 2 und 3. Die Zahlen wurden vertauscht.</p>	<p>Trennung von Zusammengesetzten Verben: Dann kommen 3 Kinder dazu. Erlernen der Syntax von Plusaufgaben: 3 plus 2 gleich 5</p>				
diskursiv	<p>Diskurse führen zu: dem Vorgehen beim Zählen (z. B. Wie hast du gezählt? Woher weißt du, dass das richtig war? Was war dein Trick? Diskurse zur Entwicklung eines Verständnisses zu Mengenrelationen (z. B. Wie hast du herausgefunden wo mehr/weniger ist? Was war dein Trick?)</p>	<p>Verwendung und Verstehen temporaler Adverbien wie Zuerst, dann, zum Schluss (bei Rechengeschichten) Produktion und Verstehen von Rechengeschichten: Wie heißt die passende Rechengeschichte zu der Aufgabe? <i>Wie heißt das Ergebnis</i> (zur Rechengeschichte)?</p>		Beschreiben eigene Rechenwege in mündlicher und schriftlicher Form	Erläutern der schriftlichen Rechenverfahren (in allen Grundrechenarten), indem die Rechenschritte an Beispielen nachvollziehbar beschrieben werden	

Tab. 90: Sprachliche Herausforderungen für den Inhaltsbereich Zahlen und Operationen

Förderung früher arithmetischer Kompetenzen durch Diskurse

Ausgangspunkt des Fördervorgehens ist die Annahme, dass verstehens- und verständigungsorientiertes mathematisches Lernen in Interaktionen stattfindet. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler in längere, das heißt übersatzmäßige Einheiten, von Interaktionen (Diskurse) involviert, um eigene Sichtweisen auf mathematische Aufgaben und eigene Lösungsansätze handelnd und sprachlich auszutauschen. Dabei lernen sie die Bedeutungen und Verwendung mathematischer Begriffe. Anders als alltagssprachliche Begriffe weisen mathematische einen deutlich höheren Abstraktionsgrad auf (Steinbring, 2000), so dass für den Erwerb anders vorgegangen werden muss als beim allgemeinen Wortschatzerwerb. Aus dieser Sicht sind Interaktionen der Motor für mathematisches Lernen.

In dem Fördervorgehen, FintmaL Sprache (Schröder et al., 2016) werden dazu die mathematischen Diskurse entlang einer festgelegten Struktur mit den Kindern durchlaufen und zunächst implizit und dann explizit geübt. Die Diskursstruktur ist dabei die folgende:

Problem: ein mathematisches Problem, eine Aufgabe wird gestellt

Lösungsfindung: die Kinder setzen sich zunächst handelnd und sprachlich mit dem Problem auseinander

Ergebnis: das Ergebnis wird genannt

Reflexion: rückblickende Auseinandersetzung mit der Lösungsweise, Gründe für dieses Vorgehen, denkbare Alternativen

Erarbeitet wird die Diskursstruktur für die arithmetischen Inhalte:

- Mengen bilden
- Zählen (auf enaktiver und ikonischer Ebene)
- Mengen vergleichen und
- Mengen zerlegen.

Das Fördervorgehen FintmaL Sprache ist für Kinder mit Spracherwerbsstörungen im arithmetischen Anfangsunterricht konzipiert, die Schwierigkeiten in den oben genannten arithmetischen Inhaltsbereichen zeigen.

Pro Fördereinheit werden also zwei Zielsetzungen miteinander verbunden, eine sprachlich-diskursive und eine mathematische. Damit die Kinder ausreichend Gelegenheit haben, die Zielsetzung zu erkennen und zu bearbeiten, steht nur jeweils eine für die Kinder erkennbar im Vordergrund, die andere wird implizit bearbeitet. Daher ist die Förderung zweigeteilt. Im ersten Teil steht die Erarbeitung des mathematischen Inhalts im Vordergrund.

Das Vorgehen der Lehrperson orientiert sich hierfür bereits an der Diskursstruktur:

- ein Thema wird eingeführt,
- das Problem wird genannt,
- die Problembearbeitung erfolgt handelnd und explorativ durch jedes Kind in Einzelarbeit,
- die Kinder werden dann aufgefordert, der Lehrperson ihre eigene Lösung zu zeigen und zu versprachlichen,
- das Ergebnis wird dabei genannt,
- die Kinder stellen ihre Lösungswege vor, dabei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten erarbeitet und Strategien des Vorgehens (Tricks) herausgestellt

Im zweiten Teil erarbeiten die Kinder mit der Lehrperson explizit die Diskursstruktur für die Versprachlichung des zuvor gelernten mathematischen Inhalts. Damit die Schülerinnen und Schüler diese metasprachliche Reflexion leisten können, werden die Diskursstrukturelemente anhand von vier Mathewichten (Figuren) personifiziert. Der Wicht Paul fragt nach dem Problem (Worum geht es, was willst du herausfinden?), der Wicht Luis fragt nach dem Lösungsweg (Wie kannst du das herausfinden? Was brauchst du dazu?) der Wicht Elvis fragt nach dem Ergebnis (Was kommt raus?) und der Wicht Bert fragt nach der Reflexion (Warum hast du das so gemacht? Was war dein Trick? Gibt es noch einen anderen Trick?). Ziel ist hier, dass die Kinder lernen, dass die Wichte unabhängig von dem jeweiligen Inhalt (Mengenbilden, Zählen, Mengenvergleich, Mengenerlegen) immer dieselben Fragen stellen, also bemerken, dass die zugrundeliegende Diskursstruktur gleich bleibt.

Diskursstruktur für die Versprachlichung des mathematischen Inhalts:

Diskursstruktur	1. Teil: Erarbeitung des mathematischen Inhalts	2. Teil: Erarbeitung der Diskursstruktur/metasprachliche Reflexion
Problem	Das Thema wird eingeführt	Wicht Paul: Worum geht es, was willst du herausfinden?
	Das Problem wird genannt	
Lösungsfindung	Die Problembearbeitung erfolgt handelnd und explorativ durch jedes Kind in Einzelarbeit	Wicht Luis: Wie kannst du das herausfinden? Was brauchst du dazu?
	Die Kinder werden dann aufgefordert, der Lehrperson ihre eigene Lösung zu zeigen und zu versprachlichen	
Ergebnis	Das Ergebnis wird dabei genannt	Wicht Elvis: Was kommt raus?
Reflexion	Die Kinder stellen ihre Lösungswege vor	Wicht Bert: Warum hast du das so gemacht? Was war dein Trick? Gibt es noch einen anderen Trick?
	dabei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten erarbeitet und Strategien des Vorgehens (Tricks) herausgestellt	

Tab. 91: Erarbeitung der Diskursstruktur in der Förderung mit FintmaL Sprache

Inhaltsbereich Raum und Form unter besonderer Berücksichtigung der lexikalisch-semantischen Sprachebene

Weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels sind die sprachlichen Herausforderungen des Inhaltsbereichs Raum und Form unter besonderer Berücksichtigung semantisch-lexikalischer Aspekte.

In der Tabelle auf der nächsten Seite wird der Blick zunächst auf alle Sprachebenen des geometrischen Inhaltsbereichs gerichtet und mit Beispielen erläutert.

Beispiele für sprachliche Herausforderungen im Bereich Raum und Form

Sprachliche Herausforderungen	Raumorientierung und Raumvorstellung	Ebene Figuren	Körper	Symmetrie	Zeichnen
Lexikalisch (Wortform bezogen)	Grundformen benennen/kennen: der Kreis, das Viereck, das Dreieck Lagebeziehungen: Rechts, links	Material: Geobrett, Gummi, spannen/umformen	Körper kennen und benennen: der Würfel, der Quader, der Zylinder, die Kugel	Grundbegriffe: Symmetrieachse, Spiegelachse, spiegeln, falten, symmetrisch	...
Semantisch (Wortbedeutung)	Präpositionen für Lagebeziehungen: oben, unten, über, unter, neben, zwischen Wissen zu Gestalt der Formen/Figuren	Seite, Ecke Muster: immer abwechselnd, regelmäßig immer wieder, immer so weiter Erst- Dann	Bestandteile der Figuren benennen/kennen: die Ecke, die Formen, rollen, kippen	Zusammengesetzte Nomen verstehen/bilden: Symmetrie-, Spiegel, Falt-Achse, Doppelspiegel, Zauber Spiegel, Spiegelbild Präpositionen: auf, neben, gegenüber oben/unten, rechts/links Verblexikon: spiegeln, falten mit Vorsilben: ein-, ab-, vorzeichnen Eigenschaften: symmetrisch spiegelverkehrt, <i>gleich</i> (Abstand, Länge: im Sinne von symmetrisch)	Zusammengesetzte Nomen verstehen/bilden: Zweier-/Dreier-Viererturm, Bauplan Präpositionen: Übereinander, links, rechts, Mitte Verblexikon: bestehen, eintragen

Morphologisch	Kasusbildung in Präpositionalphrasen: Auf der rechten/linken Seite... Ich schreibe mit der rechten Hand. A. steht rechts von der M. und links von dem L. Wo steht der Teddy? Auf dem Tisch/Unter dem Stuhl...	Kasusbildung: „Gegenüber“ erfordert den Dativ gegenüber dem anderen blauen Punkt	...
Syntaktisch	Präpositionalphrasen: Rechts von/links von Nach rechts/nach links, zwischen der/dem	Ich lege immer abwechselnd ein rotes und zwei blaue Plättchen. Erst rot, dann blau und immer so weiter. Das ist ganz regelmäßig.	Einfache Hauptsatzstruktur: Die Schachtel ist ein Quader. Die Dose ist ein Zylinder. Komplexe Verbalphrase: Der Zylinder kann rollen.	links/rechts von der Faltlinie/Spiegelachse... genauso viele wie, genauso groß wie Die gleiche Farbe wie, der gleiche Abstand wie Der ... ist symmetrisch.	Links liegen 5 Würfel übereinander. Links ist ein Dreierturm.
Pragmatisch-kommunikativ	Beschreiben: Der Abstand ist dort genauso groß wie auf der anderen Seite. Begründen: Das ist (nicht) symmetrisch, weil/wenn... Planen: Zuerst vergleichen wir die Höhe, dann messen wir den Abstand...	Beschreibungen des Gebäudes: Links ist ein Dreierturm. In der Mitte ist ein Zweierturm. Rechts ist ein Vierturm. Das Gebäude besteht aus einem Dreierturm, einem Zweierturm und einem Vierturm.

Tab. 92: Sprachliche Herausforderungen im Bereich Raum und Form

Fördermöglichkeiten mathematischer Kompetenzen auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene am Beispiel des Themas Symmetrien

Am Beispiel des Themas „Symmetrie“ soll aufgezeigt werden, wie sprachliche Barrieren abgebaut und mathematische und sprachliche Förderung verbunden werden können. Begriffe aus diesem Bereich weisen die sprachlichen Herausforderungen auf, die für (mathematische) Fachsprache typisch sind: mehrsilbige Wörter (symmetrisch), Komposita (Spiegelbild), zusammengesetzte Verben mit bedeutungsunterscheidenden Präfixen (abzeichnen, einzeichnen, vorzeichnen), viele Begriffe haben in der mathematischen Fachsprache eine andere Bedeutung als im Alltag: *gegenüber*. Alltagssprache: Er wohnt *gegenüber*. Mir *gegenüber* war sie sehr höflich, aber in bei Thema Symmetrie: *gegenüber*: *gleicher Abstand zur Spiegelachse, gegengleich*

Neue Begriffe sollten hochfrequent angeboten und benutzt werden. Dafür sind methodisch-didaktisch eher kurze, aber intensive Einheiten sinnvoll. Ein ritualisierter Stundenbeginn bietet die Möglichkeit den Fokus klar auf den Fachwortschatz zu lenken. Das Lernen an Stationen oder an einer Lerntheke kann dazu genutzt werden, dass Schülerinnen und Schüler sich mit der Elaboration des Fachwortschatzes beschäftigen. Hier sollte möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit gearbeitet werden und es sollten Aufgaben angeboten werden, die eine intensive expressive und rezeptive Verwendung der Begriffe erforderlich machen.

Angebote zum Erwerb neuer Begriffe wie Wörtersammlungen oder Rätsel („Kuckucksei“ = Welches Wort passt nicht zu den anderen?), Fachwort-Entdeckerspiele sowie zur Speicherung („Power-Learning“, „Rhythmicals“ (Moderne Form des Chorsprechens) „Wauschtörter“ (s. u.) und zum Abruf (Rätsel und Sprachspiele wie Tik-Tak-Bumm s. u.)) sollten als Elemente in der mathematischen Unterrichtsreihe immer wieder auftauchen.

Neben inneren Differenzierungsmöglichkeiten, die beispielsweise o. g. Settings bieten, kann der Förderunterricht nicht nur zur Vertiefung fachlicher, sondern gerade zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe zur Erarbeitung der Fachsprache genutzt werden.

Die folgenden Einheiten stellen beispielhaft Möglichkeiten zur semantischen und phonologischen phonematischen Elaboration in Bezug auf das Thema „Symmetrien“ vor.

Erwerb: Phonologische Elaboration

Sprechspiele

Phonologisch herausfordernde Wörter werden im spielerischen Umgang immer wieder angeboten und wiederholt. Dazu bietet sich Chorsprechen an. Die Schüler artikulieren mit unterschiedlicher Akzentuierung (sehr laut, sehr langsam, mit verstellter Stimme) den entsprechenden Begriff immer wieder. Die Symbole für die Sprechweise sollten eingeführt sein und

fächerübergreifend eingesetzt werden. Symbolisch gut darstellen lassen sich Aufforderungen in „Robotersprache“ oder langsam/gedehnt „wie eine Schnecke“ zu sprechen, zu Flüstern „wie eine kleine Maus“, zu brüllen „wie ein Löwe“, zu piepsen „wie ein Vogel“ etc. .

Beim Sprechen von „Rhythmicals“ (Seiffert, 2012) werden die Begriffe in Silben zerlegt schriftlich auf Karten angeboten: „Dop-pel-spie-gel“, „sym-me-trisch“. Schülerinnen und Schüler sprechen sie sich dann mehrmals mit und ohne Vorlage vor.

Erwerb: Semantische Elaboration

Arbeit mit Wörtersammlungen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten Begriffe zu Unterrichtsthemen zu sammeln. Hier bieten sich unterschiedlich Formen an: Wörter-Kiste „Symmetrie“, Plakate, Nutzung von Pinnwänden bzw. Magnettafeln für Wortkarten, Plakate, Wörterkisten, Hefte: Schülerinnen und Schüler erstellen gemeinsam mit der Lehrkraft eine Sammlung von Wörtern. Es werden alle Begriffe notiert, die im fachlichen Zusammenhang mit dem Thema Symmetrie stehen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass nicht nur Nomen, sondern auch andere Wortarten zum Tragen kommen: falten, abzeichnen, spiegeln, gegenüber, rechts, oben, genauso, symmetrisch, unsymmetrisch, gleich. Die Begriffe können in unterschiedlichen Situationen wie Unterrichtsgespräch, bei der Bearbeitung von Aufgaben oder in der Partnerarbeit zusammengestellt werden. Das Entdecken für die Schülerinnen und Schüler neuer, semantisch noch nicht erarbeiteter Begriffe sollte durch die Lehrkraft verstärkt werden.

Speicherung

Die Begriffe können nach verschiedenen Kategorien sortiert werden. Neben der inhaltlichen Sortierung nach Unter-/Oberbegriffen, Synonymen etc. kann hier auch auf metasprachlicher Ebene gearbeitet werden. Die Einteilung in „schwere“ und „leichte“ Wörter kann sich auf Inhalt (symmetrisch, gegengleich), Wortform (Doppelspiegel), graphemische Aspekte (Spiegelachse) beziehen. Durch ein verstärktes Angebot der herausfordernden Begriffe können sie erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Wahl eines Wortes als „Wort der Woche“ (naheliegend „Symmetrieachse“), um dieses besonders intensiv zu erarbeiten.

In verschiedenen Situationen werden die Begriffe immer wieder benannt und erklärt. Zum Beispiel wählen Schülerinnen und Schüler Begriffe aus, indem sie Wortkarten aus der Wörter-Kiste „Symmetrie“ ziehen. Zur Erarbeitung werden viele Darstellungsebenen verwendet: verbale Erklärungen, bildliche Darstellungen, handelnd durch Demonstration: falten, gegenüber einzeichnen, Spiegel auf die Spiegelachse stellen etc.

So werden Fach- und Förderziele eng verknüpft.

Festigung

Spiegelsymmetrien in Partnerarbeit herstellen

In Partnerarbeit werden Spiegelsymmetrien hergestellt. Dazu eignen sich Steckspiele, das Spannen von Mustern auf dem Geobrett, Magnete auf Magnettafeln etc.

Ein Partner gibt eine Aktion auf seiner Seite vor, der andere gestaltet die gegengleiche Seite. Durch die Partnerarbeit werden die Begriffe im Dialog eingesetzt und sollen die Speicherung im mentalen Lexikon unterstützen,

Im Dialog kommen die Begriffe zum Einsatz: *Setze den roten Stein 3 Felder nach links, der blaue Stein muss höher. Rechts sind weniger Steine. Es ist symmetrisch, weil/wenn... Das ist noch nicht symmetrisch, weil diese Seite länger/kürzer/höher ist. Beide Seiten sind jetzt gleich.*

Die Speicherung der fachlichen und sprachlichen Inhalte wird hier durch den handlungsorientierten Schwerpunkt, den spielerischen Umgang sowie die ästhetischen Aspekte unterstützt. Der ästhetische Aspekt bei der Erstellung von Symmetrien und damit verbundene Erfolgserlebnisse stellen zudem einen emotionalen Bezug her und unterstützen somit Fach und Förderziel.

Abruftraining

„Tik-Tak-Bumm“

Es bieten sich Spiele und Übungen an, bei denen Schülerinnen und Schüler schnell einen Begriff erkennen und nennen sollen. Dies kann in Form von Ratespielen sein, z. B. „Wauschtörter“ (Seiffert, 2012, S. 78): Buchstaben innerhalb des Wortes werden vertauscht, das Wort muss korrigiert benannt werden (Mein Wauschtort heißt *Breogett*). Eine weitere Übungsform zum Abruf bietet das Spiel Tik-Tak-Bumm: Während ein eingestellter Kurzzeitmesser (Handy, Wecker, Eieruhr) im Kreis herumgegeben wird, müssen möglichst viele Begriffe genannt werden. Wer die Uhr in der Hand hält, während sie klingelt und keinen Begriff nennen kann, hat verloren, darf aber mit der neuen Runde beginnen.

5.7.3 Sachunterricht

Karin Greßkämper

Spracherwerbsstörungen stellen ein Entwicklungsrisiko für schulisches Lernen dar, da Sprache in Bildungskontexten gleichzeitig Wissensgegenstand als auch Wissensträger und somit Werkzeug zum Aufbau von neuem Wissen ist (vgl. Glück & Spreer, 2015; Sallat & Schönauer-Schneider, 2015).

Für das Fach Sachunterricht gilt dies in besonderer Ausprägung: Das Unterrichtsfach Sachunterricht ist in hohem Maße durch „das Erreichen sprachlich kodierter inhaltlicher Lernziele“ (Seiffert, 2017, S. 29) gekennzeichnet.

Im Fach Sachunterricht wird von Schülerinnen und Schülern über allgemeine sprachliche Kompetenzen hinaus die Verwendung von Fach- und Bildungssprache erwartet:

Alle Schülerinnen und Schüler werden im diesem Fach mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert, welche die der Alltagssprache weit übertreffen. Zunehmend komplexere und abstraktere Sachverhalte werden sprachlich erfasst. Im Austausch beim Lernen über Gelerntes ist die Verwendung von „Bildungssprache“ (Lange & Gogolin, 2010) Voraussetzung für den Lernerfolg.

Die Verwendung von (Bildungs-)Sprache als Wissensgegenstand und Wissensträger im Fach Sachunterricht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen mit spezifischen semantisch-lexikalischen, morphologisch-syntaktischen und diskursiven Anforderungen der (Bildungs-)Sprache konfrontiert werden, über deren Voraussetzungen sie (noch) nicht verfügen (vgl. Sallat & Schönauer-Schneider, 2015) und bei deren Erwerb sie aufgrund gestörter Sprachverarbeitungsmechanismen stark beeinträchtigt sind. Sie sind somit in diesem Unterrichtsfach Sprach- und Lernbarrieren ausgesetzt.

Die spezifischen (bildungs-)sprachlichen Anforderungen, die mögliche Lernbarrieren im Fach Sachunterricht darstellen, werden im Folgenden exemplarisch an zwei Schwerpunkten im Bereich „Natur und Leben“ aus dem Lehrplan aufgezeigt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008c).

Beispiel 1:

Bereich: Natur und Leben

Schwerpunkt: Tiere, Pflanzen, Lebensräume

Klassenstufe: Schuleingangsphase

Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase:

Die Schülerinnen und Schüler beobachten und benennen ausgewählte Pflanzen, deren typische Merkmale und beschreiben deren Lebensraum (z. B. im schulischen Umfeld).

(Ein typisches Unterrichtsthema für diesen Schwerpunkt in Klasse 1 ist das Thema „Frühblüher“.)

Beispiele für sprachliche Herausforderungen:

<p>semantisch-lexikalisch</p> <p>(rezeptiv und produktiv)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe: Frühblüher, Tulpe, Narzisse, Hyazinthe, Schneeglöckchen, Krokus, Blüte, Stängel, Zwiebel, Jahreszeit, austreiben, Energie speichern, Nährstoffe speichern, erblühen, gefrorener Boden, frieren, den Frühling ankündigen... • Kategorienbildung (Oberbegriff, Unterbegriffe): Frühblüher und konkrete Pflanzennamen • mehrdeutige Fachwörter/Begriffe: <ul style="list-style-type: none"> ○ z. B. frieren: Ich habe gefroren. Der Boden ist gefroren. ○ z. B. ankündigen: Die Tulpe kündigt den Frühling an. Die Lehrkraft kündigt etwas an. Der Arbeitgeber kündigt dem Handwerker.
<p>morphologisch-syntaktisch</p> <p>(rezeptiv und produktiv)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kasusmarkierung z. B. Das Schneeglöckchen wächst <i>in dem</i> Beet / <i>in dem</i> Wald / <i>in dem</i> gefrorenen Boden. • Verbzweitstellung in Sätzen, in denen das Subjekt erst <i>nach</i> dem Verb folgt (Subjekt-Verb-Inversion) z. B. Im Frühling wachsen Tulpen. Im gefrorenen Boden wachsen Schneeglöckchen. • Nebensatzkonstruktionen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Beobachtungen (z. B. typische Merkmale der Pflanze): <ul style="list-style-type: none"> - Ich sehe/beobachte, dass... ○ Begründungen <ul style="list-style-type: none"> - Frühblüher wachsen im Frühling, weil... (Kausalsatz) ○ Wissensdarstellung: <ul style="list-style-type: none"> - Ich weiß schon, dass... - Frühblüher wachsen im Frühling, obwohl... (Konzessivsatz) - Frühblüher wachsen, bevor.... (Temporalsatz)
<p>diskursiv</p> <p>(rezeptiv und produktiv; in Klasse 1+2 noch vorwiegend mündlich)</p>	<p>satzübergreifende, sprachliche Strukturen (u. a. kohärenzbildende Redemittel wie Pronomen) sowie kontextunabhängige Sprachformulierungen zur Bewältigung folgender Aufgabenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zusammenhängende Beschreibungen einzelner Pflanzen (Aussehen und Lebensraum) • zusammenhängende Erklärung der charakteristischen Lebensweise der Frühblüher • Zusammenfassung von Arbeitsergebnissen, Unterrichtsphasen,...
<p>phonetisch-phonologisch</p>	<p>korrekte Artikulation auch von neu erlernten Fachbegriffen z. B. Hyazinthe</p>

Tab. 93: Beispiele für sprachliche Herausforderungen am Unterrichtsthema „Frühblüher“

Beispiel 2:

Bereich: Natur und Leben

Schwerpunkt: Magnetismus und Elektrizität

Klassenstufe: 3 und 4

Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4:

Die Schülerinnen und Schüler fertigen Modelle zum Stromkreislauf an, beschreiben, erklären und beachten Sicherheitsregeln im Umgang mit Elektrizität (z. B. Geräte, Steckdose).

Beispiele für sprachliche Herausforderungen:

<p>semantisch-lexikalisch</p> <p>(rezeptiv und produktiv; mündlich und schriftlich)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe, die durch zunehmende Komplexität (phonologische und morphologische Struktur, Grad der Abstraktheit) gekennzeichnet sind: <ul style="list-style-type: none"> Leiter, Nichtleiter, Kabel, Krokodilklemme, Fassung, Glühlampe, Schalter, Schraubendreher, Isolierung, abisolieren, verbinden, eine Verbindung herstellen, unterbrechen, geschlossener/offener Stromkreis, fließen, Parallelschaltung, Anschluss der Batterie, Reihenschaltung, Ressourcen, energiesparend, Stromquelle, Watt, umwandeln, Bewegungsenergie, chemische Energie, Lichtenergie, ... • zusammengesetzte Begriffe (Komposita): <ul style="list-style-type: none"> Lichtenergie, Bewegungsenergie, energiesparend, ressourcenschonend, Energieumwandlung, Sicherheitsregeln, Solarkraftwerk, Kohlekraftwerk, Steckdosenleiste, ... • komplexe Nominalphrasen z. B. „die langen, abisolierten Enden der Kabel“, „die metallenen Anschlüsse der Batterie“ • mehrdeutige Fachwörter/Begriffe, z. B. Der Stromkreis ist offen. Das Geschäft ist offen. Es ist ein offener Bruch.
---	---

Tab. 94 Teil 1: Beispiele für sprachliche Herausforderungen am Unterrichtsthema „Stromkreise“

<p>morphologisch-syntaktisch</p> <p>(rezeptiv und produktiv; mündlich und schriftlich)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Passivkonstruktionen z. B. <ul style="list-style-type: none"> ○ Das Kabel wird an der Krokodilklemme angeschlossen. ○ Elektrische Energie wird in Bewegungsenergie umgewandelt. ○ Der Stromkreis wird an dieser Stelle unterbrochen. • Nebensatzkonstruktionen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Beschreibungen: <ul style="list-style-type: none"> - Ich habe den Stromkreis geschlossen, indem... (Modalsatz) - Ich habe die Glühlampe zum Leuchten gebracht, indem... - Um den Stromkreis zu schließen, ... (Finalsatz) - Gegenstände, die Strom leiten, bestehen aus ... (Relativsatz) ○ Begründungen/Erklärungen: <ul style="list-style-type: none"> - Die Lampe leuchtet (nicht), weil... - Der Korke ist ein Nichtleiter, weil... - Die Lampe leuchtet, obwohl... - Die Lampe leuchtet, wenn... - Ich habe herausgefunden, dass... - Zu den Sicherheitsregeln im Umgang mit Strom gehört, dass...
<p>diskursiv</p> <p>(rezeptiv und produktiv; mündlich und schriftlich)</p>	<p>satzübergreifende, sprachliche Strukturen (u. a. kohärenzbildende Redemittel wie Pronomen) sowie kontextunabhängige Sprachformulierungen zur Bewältigung folgender Aufgabenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zusammenhängende Beschreibungen: <ul style="list-style-type: none"> ○ eines Stromkreis-Modells (Skizze) ○ eines Versuchsaufbaus ○ eines Versuchsprotokolls • zusammenhängende Erklärung von Sachverhalten (z. B. Begründung einer leuchtenden Glühlampe mit einem geschlossenen Stromkreis oder Darstellung von Unterschieden zwischen Reihen- und Parallelschaltung) • Zusammenfassung von Arbeitsergebnissen, Unterrichtsphasen etc.
<p>phonetisch-phonologisch</p>	<p>korrekte Benennung von Fachbegriffen, deren Artikulation aufgrund der Silbenanzahl oder Silbenstruktur schwierig ist z. B. Elektrizität</p>

Tab. 92 Teil 2: Beispiele für sprachliche Herausforderungen am Unterrichtsthema „Stromkreise“

Die im Laufe der Grundschulzeit im Fach Sachunterricht gestellten Sprachverarbeitungsaufgaben bauen aufeinander auf und differenzieren sich immer weiter aus (zunehmende Vernetzung und Differenzierung von Begriffen, zunehmende Komplexität der grammatischen Strukturen, zunehmende satzübergreifende sprachliche Anforderungen). Für Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen, denen bereits zu Beginn des schulischen Bildungsweges die nötigen allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen fehlen, ist dies eine erhebliche Erschwernis beim Erreichen der „sprachlich kodierte[n] inhaltliche[n] Lernziele“ (Seiffert, 2017, S. 29).

Welche Möglichkeiten bestehen nun, den (bildungs-)sprachlichen Anforderungen im Fach Sachunterricht zu begegnen?

Eine grundsätzliche Vereinfachung (bildungs-)sprachlicher Anforderungen im Fach Sachunterricht würde dazu führen, dass Schülerinnen und Schülern auch fachliche Inhalte z. B. des Themas „Modelle zum Stromkreis“ vorenthalten werden. Ob bzw. in welchem Maße eine Reduktion der (bildungs-)sprachlichen Zielstrukturen für Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen zum Abbau von Lernbarrieren aber dennoch sinnvoll ist, ist im individuellen Fall abzuwägen.

Grundsätzlich gilt es zunächst für alle Schülerinnen und Schüler, die spezifischen (bildungs-)sprachlichen Anforderungen im Fach Sachunterricht zu analysieren und bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung Ansatzpunkte für die (bildungs-)sprachliche Förderung zu berücksichtigen.

Dieser Auftrag zur allgemeinen **sprachlichen Bildung** aller Schülerinnen und Schüler ist auch im Lehrplan verankert: Das Fach Sachunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung und Förderung. *„Von besonderer Bedeutung ist es, dass die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, die eigenen Lernergebnisse zu dokumentieren, sie anderen zu erklären und sie gemeinsam auch kritisch zu reflektieren. Sachliche Erschließung und sprachliche Durchdringung bedingen dabei einander“* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008c, S. 39).

Sowohl Ansätze zur allgemeinen sprachlichen Bildung als auch Konzepte zur weiterreichenden, gezielten **Sprachförderung** u. a. im Bereich Deutsch als Zweitsprache bieten für das Fach Sachunterricht etliche Impulse, Methoden und Materialien zum (bildungs-)sprachlichen Lernen.

Exemplarisch sei an dieser Stelle auf zwei umfängliche Konzeptionen verwiesen:

- „Durchgängige Sprachbildung“ (Lange & Gogolin, 2010)
- „Sprachsensibler Fachunterricht“ (Leisen, 2013)

Im Bereich der Sonderpädagogik existieren Konzepte für **sprachtherapeutische Maßnahmen**, die im Fach Sachunterricht umgesetzt werden können. Sprachtherapeutische Ansätze berücksichtigen im Gegensatz zu anderen Ansätzen in besonderem Maße die bei spracherwerbsgestörten Kindern zugrundeliegenden Sprachverarbeitungsdefizite.

Spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf *morphologisch-syntaktischer Ebene* bietet das Konzept der Kontextoptimierung (Motsch & Berg, 2010, sowie Berg, 2017, 2011, vgl. auch Kapitel 5.4.3). Es beinhaltet zahlreiche Ideen zur Unterrichtsgestaltung im Fach Sachunterricht. In den vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen wird der Erwerb grundlegender grammatischer Kompetenzen verfolgt (Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbzweitstellung im Hauptsatz, Kasuserwerb und Nebensatzerwerb). Konkret ausgearbeitete Unterrichtsphasen liegen zu zahlreichen Themen des Sachunterrichts vor (z. B. Obst, Wasser, Vögel im Winter, Ritter und Burgen, Wald, Zähne, Stadtplan, Werbung, Müll, Igel).

Spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf *semantisch-lexikalischer Ebene* können überwiegend sowohl in Kleingruppen als auch im Klassenverband durchgeführt werden.

Die in Kapitel 5.4.2 beschriebenen Maßnahmen sind deshalb gut für die Umsetzung im Fach Sachunterricht geeignet.

Das Fach Sachunterricht birgt einerseits aufgrund der hohen (bildungs-)sprachlichen Anforderungen im semantisch-lexikalischen Bereich (s. o.) Lernbarrieren für Schülerinnen und Schüler mit semantisch-lexikalischen Störungen (Glück & Spreer, 2015). Andererseits eignet sich das Fach Sachunterricht wiederum in besonderem Maße zur Umsetzung sprachtherapeutischer Maßnahmen auf semantisch-lexikalischer Ebene. Sprachtherapeutische Ziele (z. B. die Erweiterung des Wortschatzes am Wortfeld Obst) können eine hohe Überschneidung mit den curricularen Anforderungen (z. B. Obstsorten erkennen, benennen und beschreiben) haben. Dies bedeutet, dass die sprachlichen Anforderungen im Fach als Herausforderung und Chance für sprachliches Lernen genutzt werden können.

Konkrete Beispiele im Fach Sachunterricht zur Verknüpfung curriculärer Anforderungen mit sprachtherapeutischen Zielen (auf morphologisch-syntaktischer und semantisch-lexikalischer Ebene) finden sich auch bei Berg (2017b) oder Kutscher (2017).

5.8 Sonderpädagogisches Bildungsangebot in der Sekundarstufe I

Reinhard Winter

Grundsätzlich sind Kinder und Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen mit der Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Unterstützung im **Förderschwerpunkt Sprache** in sämtlichen Bildungsangeboten in der Sekundarstufe I zu finden. Entscheidend sind die Möglichkeiten vor Ort, diesen Schülerinnen und Schülern mit ihren spezifischen Lernvoraussetzungen und ihrem Lernvermögen gerecht zu werden. Die Förderung sollte sich anschließen an die schon im Primarbereich durchgeführten Fördermaßnahmen, ausgerichtet an den jeweiligen individuellen Förderplänen. Hier sind Abstimmungen zwischen der abgebenden und weiterführenden Schule notwendig (Kapitel 7.2).

Es gilt für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen, die Bildungsinhalte so zu vermitteln, dass auf die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in einem notwendigen Maße eingegangen und aufgebaut wird und sie trotz ihrer individuellen Beeinträchtigungen die vorgegebenen Bildungsziele erreichen können.

Konkret bedeutet das, dass eine separate isolierte Einzelförderung sowie Förderung in Kleingruppen nicht so entscheidend ist wie die sprachliche Förderung in **allen** Unterrichtsfächern.

Hierfür ist eine entsprechende Diagnostik dringend erforderlich. Auf dieser Grundlage sollte für jede Schülerin/jeden Schüler ein Förderplan erstellt und mit allen Beteiligten (Eltern und Schülerin/Schüler, evtl. beteiligten Therapeuten) besprochen werden (siehe Kapitel 3 und 4). Im Sekundarbereich wird es noch wichtiger, dass die Schülerin/der Schüler in ihrer/seiner Motivation, ihren/seinen Ängsten bei der Erstellung und Durchführung des Förderplans einbezogen wird. Kein Förderziel kann erfolgreich umgesetzt werden, wenn der die Schülerin/der Schüler nicht selbst vom realistischen Erreichen des Zieles überzeugt ist. Alle unterrichtenden Lehrpersonen sollten den Förderplan kennen und entsprechend im Unterricht berücksichtigen. (siehe Kapitel 2.4 und 4)

Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen geht insofern über bildungssprachlichen Unterricht hinaus, da er die Kompetenzen und Störungen der Schülerschaft mit Spracherwerbsstörungen berücksichtigt, ja sogar bewusst in den Blick nimmt.

Ziel ist es, die sprachliche Kommunikation der Schülerinnen und Schüler konstruktiv zu verändern.

Eine solche positive Entwicklung ist abhängig von einem Lehrerinnen- bzw. Lehrerverhalten, das auf Wertschätzung, Vertrauen, Offenheit, Akzeptanz und Eindeutigkeit basiert.

Folgende Aspekte bekommen durch ihre spezifische Ausgestaltung ein besonderes Gewicht für den Unterricht in der Sekundarstufe I:

- die Formen der Kommunikation im Unterricht, das Initiieren von kommunikativ-pragmatischen Situationen durch Bereitstellen von entsprechenden Rahmenbedingungen
- positives Kommunikationsverhalten
- der laut- und schriftsprachliche Anteil des Lerngegenstandes
- der methodische Zugang zum spezifischen Sprachlernen (handlungs- und erlebnisorientiert, mediengestützt)
- die Lehrersprache als methodisches Mittel (Sprache als Modell, Nutzung von Modellierungstechniken z. B. nach Dannenbauer (2002a), auch Kapitel 5.3.)
- das Multiperformanzprinzip: Sprache verstehen (Perzeption); Sprache nachgestalten (Reproduktion), Sprache gestalten (Produktion), Sprache reflektieren (Metasprache), Sprache lesen, Gesprochenes und Gedachtes aufschreiben (Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 2000, S. 2).

Förderziele können im Unterricht vom thematischen Unterrichtsgegenstand her gemeinsam geplant werden. Es könnte z. B. das Thema „Umweltschutz“ im Biologieunterricht mit dem Förderziel Artikelbildung verbunden werden oder im Deutschunterricht das Thema „Nacherzählung“ mit der Einübung von Zeilen, im Fach Mathematik im Bereich Bruchrechnung die korrekte Benutzung von Präpositionen. (siehe folgende Kapitel)

Wichtig ist vor allem, bei Partner- und Gruppenarbeit Sprech- und Schreibanlässe zu schaffen und zu strukturieren, die eine Kommunikation oder/und eine Verschriftlichung im Sinne der sprachlichen Zielsetzung erreichen.

Bei Bedarf ist es notwendig, Sprache sowie Schriftsprache auf die wichtigsten Anforderungen des Lehrplans zu reduzieren, damit komplexe Zusammenhänge verstanden werden.

Wenn es möglich ist, sollte man auf die Förderung in Kleingruppen oder Einzelförderung nicht verzichten. Dabei kann differenzierter auf die Störungsbilder Einzelner eingegangen und spezifischere Förderung angeboten werden. Die Unterstützung der Lernenden untereinander stellt bei Kleingruppen einen besonderen Wert dar.

Als Beispiel sei hier ein Förderangebot in einer Kleingruppe für Schülerinnen und Schüler mit Störungen in der syntaktisch/morphologischen Sprachebene genannt, in der ein besonders differenziertes Lernangebot gemacht werden kann.

Kleingruppen- oder Einzelförderung für Stotterer oder Mutisten kann außerschulische individuelle Therapieangebote nicht ersetzen, aber sinnvoll – in Absprache – unterstützen.

Im Folgenden wird beispielhaft für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch aufgeführt, wie sprachsonderpädagogische Förderung durchgeführt werden kann.

5.8.1 Deutsch

Reinhard Winter

Vorgaben:

Laut KMK-Empfehlungen sollten Rahmenbedingungen im Deutschunterricht geschaffen werden, die eine erfolgreiche Kommunikation für alle Beteiligten ermöglichen und sprachliches Lernen begünstigen.

Hierzu gehören u. a. ein sprachliches Vorbild, ein kindgemäßes sprachliches Umfeld, die Gestaltung einer anregenden kommunikativen Atmosphäre, sprachliche und nicht sprachliche Impulse zur Sprachanregung, das gegenseitige Zuhören und Verstehen und die inhaltliche Absicherung des Unterrichtsgegenstandes. Weiterhin spielt die Unterrichtssprache als spezielles Medium zur sonderpädagogischen Förderung eine wesentliche Rolle. (Kultusministerkonferenz, 1998). Diese Vorgaben sind besonders zu berücksichtigen bei Kindern und Jugendlichen mit Spracherwerbsstörungen (siehe auch Kapitel 2.4 und 5.3.1; Seiffert, 2015).

Unter „Aufgaben und Ziele des Kernlehrplans Deutsch NRW“ ist dieser Anspruch konkretisiert:

„Sprache als wichtiges Kommunikationsmittel steht im Fokus des Deutschunterrichts. Der Deutschunterricht soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, über Sprache zu verfügen und mit Sprachnormen kompetent umzugehen. Beim Erwerb von Sprachwissen steht die Funktionalität sprachlicher Phänomene im Vordergrund. Das konzentrierte Zuhören ist dabei ebenso wichtig wie das Erkennen und Anwenden von Argumentationsstrategien...

...Für die Erweiterung und Vertiefung der sprachlichen Kompetenz sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen arbeitet der Deutschunterricht als Leitfach. Schülerinnen und Schüler erfahren hier in besonderem Maße die Bedeutung und Wirkung von Sprache, indem sie lernen, sach-, situations- und adressatenorientiert zu sprechen und zu schreiben.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a, S. 9).

Wichtig ist hier jedoch der Hinweis, dass es sich durchgesetzt hat, dass jeder Fachunterricht auch Sprachförderung beinhalten sollte und gerade auch Schülerinnen und Schüler im

Förderbereich Sprache dringend sprach(sonder)pädagogische Maßnahmen in allen Fächern benötigen, um dort erfolgreich teilnehmen zu können.

Konkret wird unterschieden zwischen rezeptivem und produktivem Lernen. Die Rezeption steht für Lesen und Zuhören, die Produktion für Schreiben und Sprechen.

Sprachliche Barrieren im Fach Deutsch:

Die Jugendlichen begreifen ihre Sprach- und Sprechprobleme häufig als ein Versagen im Deutschunterricht, hier scheinen sie ihre Probleme besonders markant zu spüren.

Wenn man sie fragt, warum sie einen besonderen Unterstützungsbedarf *Sprache* haben bzw. eine Förderschule Sprache Sek I besuchen, ist oft zu hören: „...weil ich so viele Fehler beim Lesen und Schreiben mache.“ Diese Verkürzung der Beschreibung ihrer Schwierigkeiten bietet unterrichtlich eine Chance, weil Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit von Hilfen und Förderung im Umgang mit Schriftsprache einsichtig ist und sie somit zur Mitarbeit motiviert sein können. Diese Einstellung birgt jedoch aber auch die Gefahr, die Reichweite der Streuung der Störung auf andere Bereiche, andere Fächer und grundsätzliches schulisches Lernen nicht zu erfassen bzw. nicht wahr haben zu wollen. Zudem werden leicht sprachliche Misserfolge direkt an Zensuren bemessen und somit eingeeengt.

Es gilt, diese Sichtweise sensibel aufzubrechen.

Somit ist der Motivation und der Transparenz von sprach(sonder)pädagogischen Maßnahmen im Rahmen der Gestaltung des Unterrichtes ein hoher Stellenwert beizumessen.

„Bei den meisten sind Ängste, Hemmungen und vor allem Vermeidungsverhalten gegenüber dem Lerngegenstand, im Falle der Sprachtherapie also dem Fach Deutsch und im Speziellen eine verstärkte Vermeidung beim Lesen, festzustellen. Von daher ist es zu Beginn einer Therapieeinheit bzw. auch im weiteren Verlauf wichtig, sie wieder ins Boot zu holen, d. h. ihre Motivation, sich mit ihren Schwächen auseinanderzusetzen, wieder zu mobilisieren.“

Sehr oft ergibt sich aus den Akten und/oder der eigenen Diagnose ein insgesamt komplexes Störungsbild mit mehr oder weniger großen Defiziten in vielen sprachlichen Bereichen.“
(Bien, 2015, S. 172ff)

Bien (2015) geht davon aus, dass das Lesesinnverständnis einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf, denn häufig liegen die Lesefertigkeiten und/oder das Lesesinnverständnis mehr oder weniger weit unter dem eigentlichen Lebensalter.

Die Ursachen reichen von Wortschatzdefiziten, lückenhaftem Allgemeinwissen bis hin zu Problemen beim Verständnis von komplexen grammatischen Strukturen und Sinnzusammenhängen.

Mit dem Einsatz von leseleichten Texten ist sehr umsichtig umzugehen. Es ist die Gratwanderung zwischen einer motivierenden sinnvollen Reduzierung und Vereinfachung, die an die individuelle Lesefertigkeit angepasst ist, und auf der anderen Seite der (An-)Forderung an ein differenziertes Lesen und Verstehen und Interpretieren von Texten mit entsprechender Wortschatzerweiterung als Herausforderung. Zudem ist zu beachten, dass die zielgleichen bildungssprachlichen Anforderungen bedacht werden müssen. Diese Maßnahme ist möglichst individuell nach Förderplanung einzusetzen. (Siehe auch Kolonko & Seglias, 2008) sowie Kapitel 5.3.6.)

Grundsätzlich ist es somit wichtig für den Deutschunterricht, systematisch die Entwicklung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die die Lese- und Schreibfertigkeit in den Fokus nehmen. Hierbei kann es durchaus noch in den Stufen 5 und 6 nötig sein, Symbolverständnis, das Symbol- und Regelbewusstsein, die metasprachliche Reflexion, die phonematische Differenzierung, die rhythmische Gliederung von Sprache und auch feinmotorische Fähigkeiten der Schreibhand zu trainieren. Hilfreich sind die Einbindung von Programmen wie „Antolin“ als Leseförderung und Motivation sowie das „Elfe-Trainingsprogramm“.

Fördervorschläge:

Alle Inhalte des Kapitels 5 lassen sich auf den Deutschunterricht übertragen. Er sollte sowohl als **Sprachförderung** ausgerichtet sein als auch **sprachtherapeutische Maßnahmen** beinhalten.

Es ist für die Schülerinnen und Schüler klarer, wenn die Inhalte – zumindest noch in den Stufen 5 und 6 – schwerpunktmäßig den einzelnen Sprachebenen zugeordnet sind (phonetisch-phonologisch, morphologisch-syntaktisch, semantisch-lexikalisch und pragmatisch-kommunikativ).

Zum Beispiel könnte man beim Thema „Märchen“ besonderen Wert auf die semantisch-lexikalische Ebene legen, indem die jeweiligen Begrifflichkeiten (wie „die Hütte“, „die Höhle“, etc.) als Wortschatzerweiterung eingeübt werden.

Die jeweiligen Förderpläne können so deutlicher (und auch kleinschrittiger) formuliert werden und sind in der Umsetzung auch für die Kolleginnen und Kollegen leichter zu handhaben.

Kreativ sollten Gelegenheiten geschaffen und Hilfen angeboten werden zur Entwicklung und Ausdifferenzierung von sprachlichen Fähigkeiten und zur Verknüpfung der grundlegenden Entwicklungsbereiche Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion, Soziabilität und Kommunikation. Dieses fällt leichter, wenn man die Angebote in Sprachhandlungsprozesse einbaut, in denen sich die Schülerinnen und Schüler erfolgreich handelnd erleben können.

Angebahnte sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten im Unterricht durch wiederholtes, variationsreiches, individuell angepasstes Üben gefestigt und für neue Sprachsituationen verfügbar gemacht werden. Abwechslungsreiche Übungsformen bieten Gelegenheit, sprachliche Sicherheit und Erfolgserlebnisse zu erreichen.

Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte durch geeignete Medien, Arbeits- und Kommunikationshilfen unterstützt werden. Mit technischen Medien können z. B. Äußerungen aufgenommen und wiederholt angehört werden und somit eine Reflexion von Schüler- und Lehrersprache ermöglichen. Diese Übungsmöglichkeit dient der Speicherung, der Rückmeldung und der Selbstkorrektur und hilft z. B. bei der phonematischen Differenzierung, der Übung einer korrekten Lautbildung, der Erweiterung des Wortschatzes. Die Reflexion über eigenes Sprach- und Sprechverhalten kann z. B. der Erhöhung der Deutlichkeit und der Kontrolle des Sprechtempos dienen.

Für differenzierte Förderung gibt es vielerlei Übungsmaterialien sowie Computerprogramme.

Bei starker Rechtschreibschwäche und graphomotorischen Schwierigkeiten sollte man Textproduktion am PC sowie Rechtschreibkorrekturprogramme erlauben und ggf. Wortvorhersageprogramme wie „Sprint plus“ einsetzen.

Wortschatzarbeit ist durchaus auch in höheren Jahrgangsstufen nötig, ein Beispiel dafür ist in Praxis Sprache 2/2017 (Geuß, 2017, S. 108ff) ausgeführt.

5.8.2 Mathematik

Reinhard Winter

Auch in der Sekundarstufe I zeigt sich noch in vielfacher Hinsicht, wie stark Schülerinnen und Schüler durch ihre Spracherwerbsstörung im Begreifen, in Umsetzung und Anwendung von mathematischen Inhalten geprägt sind und diese sowohl ihre Motivation als auch ihr Lernvermögen in Bezug auf mathematische Denkprozesse und -strukturen beeinflusst (siehe Kapitel 2.4).

Die in Kap 5.7.2 beschriebenen Schwierigkeiten sind auch im Sekundarbereich wiederzufinden.

Bei der Entwicklung der Kinder zu Jugendlichen verändert sich auch vieles in ihrem Umgang mit dem Fach Mathematik als solchem, sowie mit dessen Inhalten. Grundlegende Verunsicherungen können sich verfestigt haben und den Zugang zum weiteren Auf- und Ausbau der Inhalte erschweren.

Somit bekommt die Schaffung von Motivation einen besonders hohen Stellenwert.

Auch hier gilt, dass es für die Entwicklung der mathematischen Fähigkeiten wichtig ist, die Schülerinnen und Schüler durch Interaktionsangebote aktiv sprachlich und handelnd zu beteiligen. Der mathematische Diskurs bekommt einen höheren Stellenwert bei der Entwicklung mathematischen Wissens als im Primarbereich.

Der Kernlehrplan Mathematik gibt Aufgabe und Ziel vor:

„...Er hat besonders die Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen Modellieren, Problemlösen und Argumentieren zum Ziel, um über die Auseinandersetzung mit Zahlen und Symbolen, mit ebenen und räumlichen Strukturen, mit Beziehungen und Veränderungen sowie mit Daten und Zufall zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Anforderungen von Ausbildung, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Alltag zu befähigen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012, S. 3)

Als Grunderfahrung sollen die Schülerinnen und Schüler u. a. in der Auseinandersetzung mit mathematischen Fragestellungen Kreativität und Problemlösefähigkeit, die über die Mathematik hinausgehen, erwerben und einsetzen. Mathematik wird gesehen als individuelle und kreative intellektuelle Tätigkeit (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012,).

Diese Ziele können nicht ohne sprachliche und kommunikativ entsprechend geschulte Fähigkeiten erreicht werden.

Dem „*sprachsensiblen Mathematikunterricht*“ ist im Kernlehrplan ein eigener Absatz gewidmet:

„Der Erwerb mathematischer Grundbildung ist in intensiver Weise mit der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten verknüpft. Kognitive Prozesse des Umgangs mit Fachwissen, der Begriffsbildung und der Einschätzung und Bewertung von mathematischen Sachverhalten und Problemstellungen sind ebenso sprachlich vermittelt wie die Präsentation von Lernergebnissen und der kommunikative Austausch darüber. Solche sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich nicht einfach auf dem Sockel alltagssprachlicher Kompetenzen, sondern müssen gezielt in einem sprachsensiblen Mathematikunterricht angebahnt und vertieft werden.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012, S. 3)

Diese Anforderungen sind eine besondere Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen; als Konsequenz gilt es dieser betroffenen Schülerschaft besondere Aufmerksamkeit und Hilfen zu gewähren.

Im Folgenden werden beispielhaft Schwierigkeiten und Hilfen für die Sprachebenen konkretisiert:

Schwierigkeit	Mögliche Hilfen
Phonetisch-phonologisch: Die Schülerinnen und Schüler haben Angst, Fachtermini falsch auszusprechen, zu lesen oder zu gebrauchen.	Chorales Sprechen Fachbegriffe auflisten und aushängen immer wieder (ev. ritualisiert) benennen bzw. lesen lassen
Bei der semantisch-lexikalischen Ebene bleibt die Auseinandersetzung mit neu zu lernenden Begrifflichkeiten und deren Gebrauch eine große Herausforderung. Vor den Klassenkameraden offen zu riskieren, Begriffe nicht zu wissen, falsch auszusprechen oder anzuwenden ist schwierig und könnte blamabel sein, führt zu Stress oder auch zu Vermeidung und Schweigen. Viele Begriffe haben im Alltag eine andere Bedeutung als in der Sprache der Mathematik, wie z. B. „kürzen“, „erweitern“, „rechter Winkel“. Oft lassen die Begrifflichkeiten andere Assoziationen zu und verwirren.	Einführen von Regeln z. B. bei Textaufgaben Reizwörter suchen und unterstreichen lassen, bestimmte Strukturen der Verschriftlichung vorschreiben, Fachbegriffe in verschiedenen Sinnzusammenhängen erläutern, Merksätze auswendig lernen lassen Merkheft führen.
Bei der syntaktisch- morphologischen Ebene tritt dieselbe Problematik auf. Die Differenziertheit der Begriffe in ihren grammatikalischen Zusammenhängen ist entscheidend für das Verstehen von mathematischen Sinnzusammenhängen und bedarf besonderer Aufmerksamkeit. Sie führt leicht zu Missverständnissen und Fehlschlüssen.	Antworten in ganzen Sätzen einfordern, Aufgabenstellungen in verschiedenen Ausdrucksweisen und unterschiedlicher Wortwahl anbieten, Satzmuster vorgeben, Aufgaben lesen und erklären lassen, Lösungsstrukturen vorgeben, mehrkanales Üben und Wiederholen, klare und eindeutige Anweisungen.
Pragmatisch-kommunikativ, diskursiv: Zielführend im Unterrichtsgespräch mathematische Begrifflichkeiten und Zusammenhänge zu entwickeln und einzuüben fällt Schülerinnen und Schülern oft sehr schwer. Zudem verhindert häufig zu komplizierte Versprachlichung oder zu lange und zu komplexe Verschriftlichung eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem eigentlich mathematischen Problem.	klare Gesprächskultur, eindeutige Strukturen und Regeln, in Partnerarbeit oder Zirkelsystemen Ergebnisse vergleichen lassen, mathem. Phänomene darstellen, Erklärungen suchen und diskutieren lassen, mit vorgegebenen Satzanfängen, etc. die Redehemmung überwinden helfen, regelmäßige Wiederholungen.

Tab. 95: Sprachebenen: beispielhafte Schwierigkeiten und mögliche Hilfen

Der Mathematikunterricht erfordert besonders von Schülerinnen und Schülern mit Spracherwerbsstörungen viel Konzentration und Durchhaltewillen. Oft setzen die Mathematikbücher zudem recht hohe Lesefertigkeit und gutes Sprachverstehen voraus.

Um Frustration, mangelnde Motivation und Konzentrationsschwächen entgegenzuwirken, ist es angebracht, Unterricht möglichst mit einem hohen Anteil an Anschaulichkeit problem- und handlungsorientiert zu gestalten.

Die Inhalte sollten eingebettet sein in die Lebens- und Realitätsbezüge der Kinder und Jugendlichen vgl. auch (Seiffert, 2015) und (Seiffert, 2012).

Beispiele sprachtherapeutischer Maßnahmen

Sprachliche Förderaspekte werden schwerpunktmäßig einzelnen mathematischen Inhalten zugeordnet und diese dann bei den jeweiligen im Schuljahr vorgegebenen Themen in den Mittelpunkt gestellt wie z. B. die *Lesefähigkeit* bei den Textaufgaben, *Begriffsklärung* bei Aufgaben der Geometrie (Winkel und Ecken) oder *Passiv verstehen und umformen* bei Arbeitsaufträgen. Diese Aufgabe kann von der Fachkonferenz Mathematik übernommen werden, indem für die einzelnen Stufen stringent sprachliche Förderziele an die Themenbereiche gekoppelt werden.

5.8.3 Englisch

Reinhard Winter

Im Kernlehrplan Englisch (Hauptschule) werden die Ziele und die gesellschaftliche Orientierung sowie Sinnhaftigkeit des Englischunterrichtes konkretisiert. Er baut auf die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen auf und legt die Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen im Fach Englisch fest.

Kompetenzerwerb

Die Kompetenzbereiche im Fach Englisch, die dem Förderschwerpunkt Sprache zugewiesen sind, können dem Kernlernplan Englisch NRW (Hauptschule) entnommen werden.

2.1 Kompetenzbereiche und inhaltliche Schwerpunkte

„Im Englischunterricht der Hauptschule stehen die Bewältigung kommunikativer Aufgaben und die Entwicklung kommunikativer Strategien im Mittelpunkt, wobei sich sprachliches Lernen und sprachliches Handeln ausdrücklich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren.“

Der Ausbau der Kompetenzen erfolgt in den folgenden Bereichen mit den dazugehörigen inhaltlichen Schwerpunkten:

- *Kommunikative Kompetenzen,*
- *Interkulturelle Kompetenzen,*
- *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und Sprachbewusstheit,*
- *Methodische Kompetenzen.*

Diese Bereiche und die ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkte sind verbindlich.“

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b, S. 11 ff)

Im Rahmen der kommunikativen Kompetenzen führt der Kernlehrplan aus:

„Hörverstehen und Hör-Sehverstehen, Leseverstehen

In zahlreichen Lebenssituationen sind Menschen mit englischsprachigen Texten, geschriebenen wie gesprochenen, konfrontiert. So wird von ihnen – auch mit Blick auf ihre zukünftige berufliche Handlungsfähigkeit – erwartet, dass sie zunehmend in der Lage sind, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textmaterialien Informationen und Aussagen durch den Einsatz verschiedener Lese- und Hörtechniken (detailliert, suchend bzw. selektiv und global) zu erschließen und zu verstehen.

Die gesprochene Sprache mit ihrer in der Regel stärkeren Einbindung in unmittelbare Handlungssituationen und der „Flüchtigkeit“ des gesprochenen Wortes stellt dabei eigene, spezifische Anforderungen an das Hörverstehen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b, S. 11 ff).

„Sprechen – an Gesprächen teilnehmen; zusammenhängendes Sprechen

Die Fähigkeit, in mündlicher Kommunikation direkt mit Gesprächspartnern in Interaktion zu treten, ist ein wichtiger Bestandteil von Sprachkompetenz. Gerade angesichts der Unmittelbarkeit der mündlichen Sprechhandlungen, die nicht in gleichem Maße wie beim Schreiben plan- und reflektierbar und ggf. auch revidierbar sind, stellen sich komplexe Anforderungen, die Zielsprache zunehmend sicher als Instrument zur Kommunikation und Verständigung nutzen zu können. Zielsetzung im Kompetenzbereich Sprechen ist, dass die Schülerinnen und Schüler – in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht und durch den aktiven Umgang mit der Sprache – vielfältige, auch authentische Sprachhandlungssituationen in für sie bedeutsamen Kontexten bewältigen können.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b)

Schon in der rein deutschen Sprachproduktion hat die Schülerschaft mit Spracherwerbsstörungen Schwierigkeiten, im Englischunterricht wird diese noch offensichtlicher.

„Schreiben

Beim Schreiben gilt es in noch größerem Maße als in der mündlichen Kommunikation, sich möglichst unmissverständlich und eindeutig mitzuteilen. Lassen sich in der gesprochenen Sprache viele Bezüge auch über außersprachliche Zeichen, Verweise und gemeinsame Situationskenntnisse herstellen, so erfordert der geschriebene Text mehr Genauigkeit in der Verknüpfung, Strukturierung und auch in der Lexik. Darüber hinaus kommt der Beachtung schriftsprachlicher Konventionen und Normen eine größere Bedeutung als in mündlichen Kommunikationszusammenhängen zu.

Schreiben als ein konstruktiver, mitteilungsbezogen angelegter Prozess unterstützt über die kommunikative Funktion hinaus ganz elementar die Sprachkompetenzentwicklung, da schriftliche Sprachverarbeitungsprozesse in der Regel planbar und revidierbar sind.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b)

In allen 3 Bereichen werden die Erwartungshaltung und der Anspruch an die Lernenden deutlich.

Die geforderte Leistungsfähigkeit und der dynamische Prozess der Aneignung setzt das adäquate Verstehen und Produzieren von Sprache in der Muttersprache voraus.

In der Sekundarstufe I haben Lernende mit Spracherwerbsstörungen schon verschiedenste Erfahrungen mit dem Englischunterricht gemacht.

Meistens fällt ihnen der Umgang mit der „Fremd“-Sprache schwer.

Um sich die neuen Strukturen und Begriffe einzuprägen, müssen die Schülerinnen und Schüler aufmerksam zuhören und sich auf Sprachlaute konzentrieren. Dies schult zwar ihre auditive Aufmerksamkeit und ihre Merkfähigkeit in besonderem Maße, sie benötigen aber dafür auch viel Konzentration, Ausdauer und Lerndisziplin. Zudem kommt eine oft gering entwickelte Strukturierungsfähigkeit in Bezug auf Sprachlernprozesse hinzu. Vor allem ein reduzierter Wortschatz erschwert das Lernen. Viele haben grundsätzlich Probleme beim sinnentnehmenden Lesen. Es ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden oft Schwierigkeiten haben in der auditiven Merkfähigkeit, der Differenzierungsfähigkeit sowie der Fähigkeit, Sprache zu segmentieren.

Im Kernlehrplan wird als ein Ziel definiert: *„Zielsetzung im Kompetenzbereich Sprechen ist, dass die Schülerinnen und Schüler – in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht und durch den aktiven Umgang mit der Sprache – vielfältige, auch authentische Sprachhandlungssituationen in für sie bedeutsamen Kontexten bewältigen können.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011b, S. 12)*

Wie kann der Englischunterricht mit diesen Vorgaben gestaltet werden?

Zunächst einmal gilt der Grundsatz der Einsprachigkeit, also der Gebrauch der englischen Sprache als Unterrichtssprache – jedoch sollte dieser nicht dogmatisch umgesetzt werden, um nicht Frustration in Resignation umschlagen zu lassen. Die Sicherung des Aufgabenverständnisses sollte immer erfolgen, ggf. auch in deutscher Sprache. Es sollte behutsam und konstruktiv mit Fehlern umgegangen werden. Kleinschrittiges Vorgehen und wiederholendes Üben, chorisches Sprechen sowie Segmentieren beim Vor- und Nachsprechen schaffen Sicherheit. Übungen der Mundmotorik und der Artikulation sind zudem wichtige Elemente des Unterrichts. Hilfreich ist die Visualisierung von grammatikalischen Strukturen und der Einsatz von Computerprogrammen. Hier ist z. B. die Internetseite „www.englisch-hilfen.de“ für differenzierte Angebote zu nennen. Oft ist auch auf den CDs der Lehrbücher differenziertes Übungsmaterial zu finden.

Die systematische Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten „Hörverstehen/-Sehverstehen“, „Sprechen“, „Leseverstehen“, „Schreiben“ und „Sprachmittlung“ sollten geschult werden.

Das ständige Gefühl des „Überfordertseins“ im Fach Englisch erzeugt bei vielen Schülern mit einer Spracherwerbsstörung eine hohe Frustration, die in Verweigerung münden kann. Die Reduzierung des Anforderungsniveaus fördert die Motivation. Es sollte aber trotzdem transparent kommuniziert sein, dass diese Reduktion dazu führen kann, dass das geforderte Leistungsprofil der jeweiligen Stufe nicht gehalten wird und somit Auswirkungen auf die Zensurung nach sich zieht. So muss mit den Differenzierungen wie der Verringerung der Menge der zu lernenden Vokabeln, des Umfangs der zu lesenden Texte, dem Weglassen optionaler Lernangebote und dem Anbieten von zusätzlichen Strukturierungshilfen sensibel und förderplanbezogen umgegangen werden.

Förderung der sprachlichen Fähigkeiten im Fach Englisch

In handlungsorientierten Situationen mit persönlichem Bezug und spielerischen Elementen schafft man multisensorisches Lernen und erzeugt authentische Sprechsituationen, wie z. B. bei einem Rollenspiel „Besuch in London“: Ticketkauf für die U-Bahn.

Durch musische und kreative Elemente wie Reime, Lieder, Bewegungsspiele, Tänze, Rollenspiele oder Zeichnungen werden gleichzeitig die rhythmisch-melodische Differenzierungsfähigkeit sowie die Lernmotivation gefördert. Der Einsatz vielfältiger Medien und Methoden ermöglicht für jeden Lerntyp eine individuelle Zugangsweise. Durch Portfolio-Arbeit kann z. B. selbstreflexives Lernen ermöglicht werden. Hilfreich und motivationsfördernd ist auch hier der Einsatz von computergestützten Lernprogrammen, in denen die Lernenden individuell Lerntempo und Schwierigkeitsgrad gestalten können.

Wichtig erscheint das „Eintauchen“ in die andere Kultur und diese haptisch begreifbar zu machen (z. B. durch die Herstellung von Plumpudding, Mints-Gelee). Dabei ist das Rezept sowie die gesamte Fertigung in englischer Sprache zu gestalten. Hierbei wird handelnd aktiv in der Spontansprache Wortschatz und Grammatik trainiert.

Durch wiederholte und unterschiedliche Darbietung englischer Wörter und Texte sowie deren Erarbeitung erreicht man eine Schulung der auditiven Wahrnehmung, der Differenzierung und der Merkfähigkeit. Die Einübung neuer Laute und Lautverbindungen („r“, „th“), die Förderung der Artikulation gelingt durch mundmotorische Übungen und den Einsatz von Modellierungstechniken.

Die Förderung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten erfolgt u. a. durch Visualisierung grammatikalischer Strukturen, durch die Arbeit mit vorgegebenen Satzmustern und Satzbausteinen und durch den Einsatz von Modellierungstechniken. Die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten werden durch Einsatz von Auswahllisten eines deutschen Grundwortschatzes beachtet. Diese können individuell festgelegt werden.

Durch Spiele und handlungsorientierte Dialoge mit individuellen Kommunikationsanforderungen kann man die kommunikativen Fähigkeiten fördern und dem Anspruch von sprach(sonder)pädagogischem Handeln gerecht werden.

In Kapitel 6 wird ausgeführt, nach welchen Kriterien Nachteilsausgleiche vergeben werden können.

6 Leistungsbewertung und Nachteilsausgleich

Sabine Schillack

Allgemeine Hinweise

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Situation von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache verdeutlicht. Bei der Leistungsbewertung sollten daher die erschwerten Bedingungen sensibel berücksichtigt werden.

Grundsätzlich ist die Leistungsbewertung im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, § 48 Grundsätze der Leistungsbewertung, geregelt. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018)

Zu beachten ist, dass Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache entweder im Bildungsgang der allgemeinen Schule (zielgleich) oder im Bildungsgang Lernen (zieldifferent) unterrichtet werden und daher unterschiedliche Ausbildungs- und Prüfungsordnungen gelten (vgl. Kapitel 1.3 Schulrechtliche Aspekte).

Leistungsbewertung bei zielgleicher Förderung

Bei zielgleicher Förderung gelten neben der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (AO-SF) die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der allgemeinen Schule:

- Grundschule: Ausbildungsordnung Grundschule – (AO-GS)
- Sekundarstufe I: Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I: (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I - APO-S I)

Alle Abschlüsse der Sekundarstufe I sind möglich.

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen finden Anwendung, unabhängig davon, ob die Schülerin/der Schüler im Gemeinsamen Lernen an einer allgemeinen Schule oder an einer Förderschule für Sprache unterrichtet wird.

In der Sekundarstufe II ist rechtlich keine sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache mehr vorgesehen. Die sonderpädagogische Förderung für diesen Schwerpunkt schließt mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht ab bzw. endet nach einem Schulbesuch von mehr als zehn Schuljahren nach dem Erwerb eines Abschlusses (AO-SF § 19 Abs. 1, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b).

Zeugnisse bei zielgleicher Förderung

Die Schülerinnen und Schüler mit zielgleicher Förderung erhalten Zeugnisse wie in der Ausbildungsordnung Grundschule bzw. Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I

angegeben (AO-GS, § 6 Zeugnisse, APO-S I, § 7 Zeugnisse, Lern- und Förderempfehlungen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, 2015 c).

Die Formulierungen und Bemerkungen zur sonderpädagogischen Förderung sind in den Anlagen 1 und 2 der Verwaltungsvorschriften zur AO-SF zu § 18 und § 21 zu finden. Sie beziehen sich auf sonderpädagogische Unterstützung, Aufhebung des Förderbedarfs, Wechsel des Förderschwerpunktes, Wechsel des Bildungsganges, Fortbestand des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung.

Bei bestehendem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache wird in den Klassen 1 – 10 folgende Formulierung gewählt: „_____ wurde im Förderschwerpunkt Sprache sonderpädagogisch gefördert und im Bildungsgang _____ unterrichtet.“

In den Klasse 1-9 wird dies durch folgende Bemerkung ergänzt: „Laut Beschluss der Klassenkonferenz vom _____ besteht gemäß § 17 AO-SF der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt _____ mit dem zielgleichen Bildungsgang _____ weiterhin.“

In Abschlusszeugnissen kann auf Wunsch der Eltern bei zielgleicher Förderung auf die Bemerkung verzichtet werden (AO-SF § 21 Abs. 6).

Nachteilsausgleich wird nicht auf dem Zeugnis vermerkt (siehe unten).

Nachteilsausgleich bei zielgleicher Förderung

Nachteilsausgleich kann im Förderschwerpunkt Sprache für diejenigen Schülerinnen und Schüler gewährt werden, die *zielgleich* gefördert werden. Bei Förderung im Bildungsgang Lernen entfällt der Nachteilsausgleich. Die Schülerinnen und Schüler werden zieldifferent gefördert, hier müssen daher keine Nachteile hinsichtlich einer Zielgleichheit kompensiert werden.

Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die in einem Bildungsgang der allgemeinen Schule unterrichtet werden, haben einen Anspruch auf Nachteilsausgleich.

Die rechtliche Grundlage ist im Schulgesetz verankert: „(...) „Das Ministerium erlässt (...) Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, die insbesondere Regelungen enthalten über (...) den Ausgleich von Nachteilen der Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, § 52 Abs. 1).

Die Ausbildungsordnung der Grundschule nimmt Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf: „Schülerinnen und Schüler werden durch die Grundschule individuell gefördert. Dies gilt vor allem für Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen,

um erfolgreich im Unterricht mitarbeiten zu können (...).“ (§ 4 Abs. 1 , Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014)

Auch in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sekundarstufe I wird auf den Nachteilsausgleich (APO S I § 6) hingewiesen. Individuelle Regelungen sind möglich: „Soweit es die Behinderung oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers erfordert, kann von einzelnen Bestimmungen abgewichen werden.“ (APO-S I § 9 Abs. 1, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015c).

Durch Nachteilsausgleich sollen die Beeinträchtigungen kompensiert werden, die durch die Behinderung bzw. den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf entstehen. Maßnahmen im Rahmen des Nachteilsausgleich dienen dazu, Chancengleichheit zu schaffen.

Das bedeutet also nicht, dass die Anforderungen reduziert werden und somit Vorteile verschafft werden. Daher steht bei der Entscheidung über den Nachteilsausgleich auch das „Ermessen in Abwägung der Notwendigkeiten des Nachteilsausgleich und der fachlichen Anforderungen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015b, S. 4) im Mittelpunkt.

Maßnahmen im Rahmen von Nachteilsausgleichen sind deutlich von Prävention und Intervention abzugrenzen, selbst wenn diese sich zum Teil inhaltlich decken (z. B. Bereitstellung eines Raums mit wenigen Störgeräuschen).

Verfahren

Nachteilsausgleich wird nicht automatisch für eine Schülerin/einen Schüler mit bestimmtem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf oder einer Behinderung vergeben, sondern die Vergabe wird in jedem Einzelfall individuell geprüft und ggf. gewährt.

Die Klassen- und Stufenkonferenz berät in Abstimmung mit Schülern und Eltern über einen zu gewährenden Nachteilsausgleich. Die Eltern oder Lehrkräfte stellen einen formlosen Antrag an die Schulleitung, die über den Nachteilsausgleich entscheidet. Die Eltern werden über die Entscheidung des Schulleiters informiert.

Die Maßnahmen müssen im Förderplan (AO-SF § 21 Abs. 7, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b) und in der Schülerakte zur Transparenz und Nachprüfbarkeit dokumentiert werden. Das hat insbesondere Bedeutung für die Gewährung von Nachteilsausgleichen in Zentralen Abschlussprüfungen³: Es muss nachgewiesen werden, dass entsprechende Nachteilsausgleiche nicht erst im Rahmen der

³ Für Abiturprüfungen gelten besondere Regelungen. Darauf wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf Sprache nach der Sekundarstufe I endet.

Prüfungen, sondern zuvor Bestandteil der Leistungsbewertung waren. Die Gewährung als solche sowie Art und Umfang müssen regelmäßig überprüft werden.

Der genehmigte Nachteilsausgleich ist für alle Lehrkräfte, die die Schülerin/den Schüler unterrichten, verbindlich. Es muss also an den Schulen für einen entsprechenden Informationsfluss gesorgt werden.

Bemerkungen über Nachteilsausgleich dürfen nicht auf dem Zeugnis erscheinen.

Zu detaillierten Informationen sei auf die Arbeitshilfen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und der Bezirksregierung Münster sowie auf den Inklusionsordner der Bezirksregierung Münster hingewiesen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015a, 2015 b; Bezirksregierung Münster, 2015 a, 2015 c)

Mögliche Formen des Nachteilsausgleichs im Förderschwerpunkt Sprache

Über Nachteilsausgleich wird in jedem Einzelfall entschieden. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache können folgenden Maßnahmen überlegt werden:

- Räumliche Voraussetzungen
- angemessene Raumakustik (wenig Störgeräusche, ablenkungsarm)
- separater Raum
- ...

- Technische Hilfsmittel:
- digitale Medien für Sprachaufnahmen, z. B. Vorlesen aufnehmen, vorspielen
- ...

- Zeitliche Modifikation
- Verlängerung von Vorbereitungs-, Pausen- und Prüfungszeit
- (im Rahmen der Vorgaben, bis zu 30 % der Prüfungszeit)
- ...

- Persönliche Hilfen
- Modifikation im Sinne von sprachangepasster Aufgabenstellung
- (außer bei Vergleichsarbeiten und ZP 10, siehe u.)
- Ausgleichsmaßnahmen (schriftlich statt mündlich u. U.)
- Vorlesen der Aufgabenstellung
- ...

- Inhaltliche Verständnishilfen
- Textaufbereitung im Sinne des Abbaus sprachlicher Barrieren in Bezug auf Wortschatz und syntaktische Strukturen

- Text durchgliedern
 - größere Schrift
 - größerer Zeilenabstand
 - inhaltlich begründete Zeilenumbrüche
 - Visuelle Angebote zur Unterstützung
 - Geben von Verständnishilfen und zusätzlichen Erläuterungen
 - Silbengliederung
 - ...
-
- Mündliche Leistungen/Prüfungen
 - Einzelfalllösungen: insbesondere bei Redeflussstörungen, Mutismus
 - Prüfung vor einzelner Person
 - Verzicht auf die Beurteilung mündlicher Leistungen
 - Schriftliche Ersatzleistung
 - ...

Zentrale Abschlussprüfungen (ZP 10)

Für die Zentralen Abschlussprüfungen stellt das Ministerium für Schule und Weiterbildung modifizierte Prüfungsaufgaben zur Verfügung.

Die Entscheidung über den Einsatz liegt bei der Schulleitung (APO-SI § 6 Abs. 9), Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015c). Alle Maßnahmen, die über die Aufgabenangebote hinausgehen, müssen von der zuständigen Schulaufsichtsbehörde genehmigt werden.

Lernstandserhebungen Jahrgang 3 und 8

Für die Vergleichsarbeiten (VERA) in Jahrgangsstufe 3 sowie für die Lernstandserhebungen im Jahrgang 8 gibt es für den Förderschwerpunkt Sprache ebenfalls textoptimierte Testhefte. Es ist zu prüfen, ob diese eingesetzt werden.

Die Teilnahme an der Lernstandserhebung für die nach den Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache ist freiwillig. Darüber entscheidet die Schule (Runderlass 2006 BASS 12-32 Nr. 4, Abs. 2.3, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016a).

Leistungsbewertung und Zeugnisse bei zieldifferenter Förderung

Bei zieldifferenter Förderung im Bildungsgang Lernen gelten für Leistungsbewertung und Zeugnisse die Bestimmungen der AO-SF zum „Zieldifferenten Bildungsgang Lernen“ der AO-SF §§ 31 - 37 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b). In diesem Zusammenhang sei auf die Veröffentlichung der Bezirksregierung Münster „Handreichung zur Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen“ sowie den Inklusionsordner (Bezirksregierung Münster, 2015a) hingewiesen.

7 Übergänge

7.1 Übergang Kindergarten – Schule

Ute van Ellen

Übergänge sind eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten. So auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Vielfältige neue Aufgaben und Herausforderungen, die es zu meistern gilt, kommen auf das Kind zu. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Grundschule und Elternhaus ist besonders wichtig, um den Kindern die Unsicherheit zu nehmen und am bisherigen Bildungsweg anzuknüpfen.

Die Sprache, die sich nun immer mehr auf fachliche, schulische Inhalte fokussiert, ist dabei von zentraler Bedeutung. Dies ist nicht nur beim Lesen- und Schreibenlernen zu beobachten, sondern auch in sämtlichen anderen Fächern. Das Verstehen von Aufgaben, das Speichern und Abrufen neuer Begriffe, das Zuhören und adäquat auf Redebeiträge reagieren können, das Formulieren eigener Redebeiträge und auch die Verständlichkeit des Gesagten sind nur einige Aspekte, die den Stellenwert der Sprachkompetenz verdeutlichen.

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016 belegen, dass schulische Maßnahmen einer frühzeitigen Sprachförderung basierend auf fundierter Diagnostik - und zwar für Kinder mit und ohne Zuwanderungshintergrund - von großer Bedeutung sind.

Um die bereits im Kindergarten begonnenen Bildungs- und Förderprozesse weiterzuführen, sollte beim Übergang in die Schule eine abgestimmte und transparente Informationsübermittlung stattfinden, bei der Eltern und Therapeuten mit einbezogen werden.

Bei der Anmeldung an der Grundschule bzw. beim Schuleingangsparcours ist es wichtig, dass Kinder mit (sonderpädagogischem) Unterstützungsbedarf Sprache erkannt werden und mit Schulbeginn entsprechende sprachbezogene Unterstützungsmaßnahmen (siehe Kapitel 1.2) an der Schule angeboten werden.

Daher sollte bei den informellen Verfahren im Rahmen des Schuleingangsparcours darauf geachtet werden, dass die individuelle Sprachkompetenz auf den einzelnen Sprachebenen überprüft wird.

Ein gutes Beispiel, wie sprachauffällige Kinder an Grundschulen erfasst werden können, findet sich auf der Homepage der „Brüder-Grimm-Schule, Förderschule Sprache“ in Gescher unter den Downloads für Grundschulen. Hier können Lehrkräfte eine Indikatorenliste Sprache herunterladen, mit der sie die Kompetenzen der Kinder in den einzelnen sprachlichen Bereichen (u. a. Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Arbeitsgedächtnis, Phonologische

Bewusstheit, Sprachgebrauch, Sprachverständnis, Redefluss) nach einem Ampelsystem einschätzen. Diese Einschätzung kann einen ersten Hinweis darauf geben, ob für das Kind eine Sprachförderung ausreicht oder ein sonderpädagogisches Bildungsangebot notwendig ist. Rückkoppelungsgespräche z. B. mit den Kindergarteneinrichtungen bieten sich an, um Informationen über die bisherige sprachliche Förderung und Entwicklung zu bekommen.

Für Kinder mit Spracherwerbsstörungen, also mit deutlich erkennbarem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache, müssen weitere Verfahren folgen. Hier ist eine fundierte Diagnostik (siehe Kapitel 3), gegebenenfalls im Rahmen eines „Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs“ (nach AO-SF) im Bereich Sprache, nötig. Ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass ein Kind nur mit sonderpädagogischer Unterstützung im Unterricht hinreichend gefördert werden kann, so sollte das Feststellungsverfahren gemäß AO-SF im Bereich Sprache beantragt werden.

Zusätzliche Anregungen und Hilfsangebote können Lehrkräfte über das Beratungshaus vom LWL, regionale Fachberaterinnen und Fachberater Sprache der Bezirksregierung Münster und die Förderschule Sprache bekommen.

7.2 Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I

Ute van Ellen

Neben dem Wechsel vom Kindergarten in die Schule, stellt ebenso der Übergang zur weiterführenden Schule für Kinder eine Herausforderung dar. Der Übergang ist durch zahlreiche Veränderungen charakterisiert, auf die die Kinder sich einlassen bzw. an die sie sich anpassen müssen.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache stellt sich daher die Frage, wie der Wechsel gestaltet werden sollte, damit die Kinder den Herausforderungen gewachsen sind und ein erfolgreicher Übergang gelingt.

Nach der Klasse 4 ist ein Wechsel in eine Schule des Gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I oder der Förderschule Sprache, Sek. I, möglich. Das Schulamt stellt im Rahmen einer Interessenabfrage zu Beginn des 4. Schuljahres fest, ob Eltern für ihr Kind im Folgejahr das Gemeinsame Lernen in der Sekundarstufe I oder die Förderschule wünschen. Diese Angaben sind - zusammen mit der Schulformempfehlung - Grundlage für das Bereitstellen von Plätzen in Schulen des Gemeinsamen Lernens. Bis zum Halbjahreszeugnis der Klasse 4 benennt die Schulaufsicht den Eltern mindestens eine allgemeine Schule, die für das

Gemeinsame Lernen personell und sächlich ausgestattet ist und der Bildungsempfehlung entspricht. An dieser Schule kann das Kind angemeldet werden. Es steht den Eltern darüber hinaus frei, ihr Kind an einer anderen Schule des Gemeinsamen Lernens anzumelden, ein gesetzlicher Anspruch besteht jedoch nur an der vorgeschlagenen Schule.

Wird das Kind mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache ziendifferent im Bildungsgang Lernen beschult, so kann die Beschulung an allen Schulformen realisiert werden. Die Eltern äußern einen Schulformwunsch. Generell besteht jedoch kein gesetzlicher Anspruch auf eine bestimmte Schulform im Gemeinsamen Lernen.

Ebenso haben die Eltern weiterhin das Recht die Förderschule Sprache, Sek. I, zu wählen.

Steht die weiterführende Schule für die Kinder fest, ist es von großer Bedeutung den Übergang sinnvoll zu gestalten. Während für die Kinder und Eltern die Hospitation bzw. "Schnuppertage" an der neuen Schule ein erster Schritt zum Kennenlernen des neuen Systems sind, sollte auch auf pädagogischer Seite ein enger Austausch stattfinden. Es sollten verbindliche Absprachen zwischen abgebender und aufnehmender Schule bezüglich des Übergangs getroffen werden.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte der weiterführenden Schulen sollten möglichst noch im 2. Schulhalbjahr der Klasse 4 mit den Grundschulen bzw. der Förderschule Kontakt aufnehmen. Hospitationen an der bisherigen Schule geben einen guten Eindruck über die Schülerin oder den Schüler in der vertrauten Lernumgebung. Klassenleitungen und sonderpädagogische Lehrkräfte der Grundschule/Förderschule sollten wichtige Informationen über das Kind übermitteln.

Dabei dient der Förderplan in diesem Gespräch als Leitfaden, um den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache für das Kind darzustellen und eine Kontinuität in der Förderplanung zu schaffen. Auch Informationen über Maßnahmen, wie z. B. festgelegter Nachteilsausgleich, sollten dann direkt weitergegeben werden.

Nach erfolgtem Übergang sollte gerade in der Eingewöhnungszeit ein Austausch zwischen den Lehrkräften der Schulen stattfinden, wenn es z. B. Fragen bezüglich der sprachspezifischen Förderung für ein Kind oder Verhaltensweisen im Unterricht gibt. Es sollten die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Grundschule/Förderschule zur Erprobungsstufenkonferenz der weiterführenden Schule eingeladen werden.

Rechtlich dürfen aus Datenschutzgründen (Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern - VO-DV I, 2017, 10-44 Nr. 2.1) neben den Individualdaten und Schulbesuchszeiträumen nur Daten über den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und die sonderpädagogische Förderung übermittelt werden. Dazu zählen nach der VO-DV I mit der Entscheidung über den sonderpädagogischen

Unterstützungsbedarf das „Datum, Art, Förderdauer, Förderort, Förderplan, Förderumfang, Datum und Ergebnis des zugrundeliegenden Gutachtens“ (Anlage 1 zur VO-DV I, Abschnitt C, Nr. IV).

Medizinische Gutachten und Atteste sind hiervon ausgenommen und dürfen nicht automatisiert verarbeitet werden. Die Eltern sind von der abgebenden Schule über die Übermittlung der Daten zu informieren (VO-DV I, 10-44 Nr. 2.1 § 6).

7.3 Übergang Schule – Beruf

Reinhard Winter

Grundsätzlich sind alle An- und Abschlüsse für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache möglich.

Damit ein erfolgreicher Übergang von der Schule in den Beruf gelingen kann, ist eine passgenaue Berufsorientierung und ein Übergangsmanagement, das möglichst eine angemessene Begleitung auch noch über die Schulzeit hinaus anbietet, erforderlich. Hierzu ist ein Netzwerk mit außerschulischen Partnern – im Besonderen mit der Agentur für Arbeit und ortsansässigen Organisationen und Betrieben unumgänglich.

Es gilt, differenziert und feinfühlig im Gespräch mit dem Jugendlichen und den Erziehungsberechtigten Anschlussmöglichkeiten an die Schule zu erkunden. Als große Hilfe erweist sich hier eine enge Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit und mit weiteren externen Beratern wie z. B. Berufseinstiegsbegleitung, die die Jugendlichen nach Möglichkeit auch im Anschluss an Schule weiter betreuen können. Häufig ist die Vermittlung in ausbildungsvorbereitende Maßnahmen sinnvoll, um bessere Voraussetzungen für eine Ausbildung zu schaffen.

KAoA (Kein Abschluss ohne Anschluss - Landesprogramm)

Die von den Schulen entwickelten Standardelemente zur Berufswahlorientierung müssen für Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Sprache u. U. erweitert und vor allem zeitlich intensiviert werden.

Diese Jugendlichen benötigen häufig einen intensiveren und längeren Prozess der Berufsvorbereitung, der über die Standardelemente, die in KAoA festgelegt sind, hinausgehen. Darum sollten diese Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, intensivere Begleitung durch Maßnahmen von „STAR“ in Anspruch zu nehmen (z. B. intensivere Potentialanalyse,

längere trägergestützte Berufsfelderkundung, individuelle Begleitung durch den Integrationsfachdienst, Teilnahme an Praxiskursen, einem Standardelement von KAoA für Schüler mit besonderem Förderbedarf).

KAoA STAR (Schule trifft Arbeitswelt)

Durch Einsatz von sogenannten Case-Managern (Fallberatern) soll die Berufsfindung erleichtert werden. Ziel von KAoA STAR ist es, die Chancen einer beruflichen Eingliederung für Schülerinnen und Schüler mit umfänglichen Beeinträchtigungen in den ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen. Träger der Maßnahme ist der Integrationsfachdienst (IFD⁴). Neben Schülerinnen und Schülern mit einer Schwerbehinderung können Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation, Sehen, Körperlich motorischer Entwicklung, Geistiger Entwicklung und Sprache Angebote von KAoA STAR in Anspruch nehmen. In enger Zusammenarbeit mit dem Integrationsfachdienst und der Agentur für Arbeit wird die Durchführung der vorgesehenen Module der Berufswegeplanung (u. a. Potentialanalyse, Organisation, Durchführung, Auswertung von Praktika, Berufswegekonferenzen) unterstützt.

Mit der Agentur für Arbeit sollte im Rahmen der Berufsberatung geprüft werden, ob eine Beratung und Förderung durch die Rehabilitationsabteilung nötig ist. Dies eröffnet mehr Unterstützung durch die Agentur bei der Berufsvorbereitung.

Berufseinstiegsbegleitung (BerEb)

Zur Unterstützung in der Schule und beim Start in eine Berufsausbildung werden Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassen von Sozialpädagogen begleitet, indem ihnen bei schulischen und persönlichen Schwierigkeiten geholfen wird, ihren Schulabschluss zu schaffen. Falls notwendig werden sie darüber hinaus noch ein Jahr auf ihrem weiteren beruflichen bzw. schulischen Weg unterstützt.

Informationen zum landesweiten Vorhaben „Kein Abschluss ohne Abschluss“ sowie zur Arbeit mit dem Berufswahlpass für den Übergang von der Schule in den Beruf können auf der Homepage des Ministeriums nachgelesen werden. Ansprechpartner bei der Bezirksregierung Münster ist das Büro der Bezirkskoordination.

⁴ Der Integrationsfachdienst (IFD) ist für Menschen mit umfänglichen Beeinträchtigungen gedacht, die eine personalintensivere Unterstützung bei ihrer beruflichen Eingliederung benötigen. Die Zielgruppen des IFD sind nach [§ 109 Abs. 2 SGB IX](#) gesetzlich geregelt.

Praxiskurse

Schülerinnen und Schüler, die im Prozess der Berufs- und Studienorientierung eine besondere Förderung benötigen, können an Praxiskursen teilnehmen. Das Standardelement "Praxiskurse – Fach- und Sozialkompetenz berufsbezogen vertiefen" ist Bestandteil der sogenannten "Praxisphasen" im Übergangsprozess, die verschiedene Formen praktischer Berufs- und Studienorientierungsangebote umfassen.

Was sind Praxiskurse?

Praxiskurse sind vertiefende Berufsorientierungsangebote, die ab Klasse 9 in Betrieben oder bei Bildungsträgern absolviert werden können. Sie richten sich an Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf und vertiefen - aufbauend auf Potenzialanalyse, Berufsfelderkundung und Betriebspraktikum - Praxiserfahrungen. Die Praxiskurse umfassen in Klasse 9 insgesamt bis zu 48 Stunden, in Klasse 10 bis zu 24 Stunden.

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf gewinnen durch die Praxiskurse einen vertiefenden Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt und können sich so besser auf die Berufswahl vorbereiten. Ziel ist es, durch fachpraktische Erfahrungen die erfolgreiche Aufnahme einer Berufsausbildung zu unterstützen, zu einer realistischen Anschlussperspektive zu führen und somit langfristig dazu beizutragen, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

Wer unterstützt die Schule bei der Auswahl von Betrieben bzw. Trägern und der Durchführung der Praxiskurse?

Die Kommunale Koordinierungsstelle organisiert und koordiniert die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Arbeitsagentur, Trägern und Unternehmen sowie kommunalen Einrichtungen, um ein abgestimmtes Angebot für Schulen sicherzustellen.

Die Schule nimmt die Anmeldung vor und entscheidet in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten, welche Schülerin bzw. welcher Schüler an den Praxiskursen teilnimmt.

Nachzulesen unter: (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW, 2017)

Umgang mit dem Förderbedarf Sprache im Sekundarbereich II

Der Förderbedarf Sprache im Sekundarbereich II unterliegt besonderen gesetzlichen Bedingungen, die in der „Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung AO-SF“ geregelt sind:

„Verfahren und Förderung in der Sekundarstufe II

(1) Sonderpädagogische Förderung aufgrund eines Verfahrens nach den §§ 11 bis 15 endet spätestens

- 1. mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht oder*
- 2. nach einem Schulbesuch von mehr als zehn Schuljahren mit dem Erwerb eines nach dem zehnten Vollzeitschuljahr vorgesehenen Abschlusses, soweit in den folgenden Absätzen nichts anderes bestimmt ist.*

(2) Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung entscheidet die Schulaufsichtsbehörde im Verfahren nach den §§ 11 bis 15 über einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der Sekundarstufe II allein dann, wenn die Schülerin oder der Schüler nach der Wahl der Eltern ein Berufskolleg als Förderschule besuchen soll.

*(3) In den Fällen des Absatzes 2 endet die sonderpädagogische Förderung im Berufskolleg als Förderschule spätestens mit dem Ende der Schulpflicht in der Sekundarstufe II. **Abweichend davon kann eine Schülerin oder ein Schüler auch dann ein Berufskolleg als Förderschule besuchen, solange sie oder er an einer von der Bundesagentur für Arbeit bewilligten Rehabilitationsmaßnahme zum Erwerb eines ersten Berufsabschlusses in einem Berufsausbildungsverhältnis teilnimmt** (§§ 19, 115 Nummer 2 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch - Arbeitsförderung - (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S. 594, 595), das zuletzt durch Artikel 10 des Gesetzes vom 20. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1722) geändert worden ist). In diesem Fall gilt ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als festgestellt; ein Verfahren nach den §§ 11 bis 15 findet nicht statt.“*
(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016b, § 19)

In diesem Abschnitt § 19 (2) wird festgelegt, dass nur noch im Förderschwerpunkt *Lernen* und im Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* die Schulaufsichtsbehörde über einen entsprechenden Bedarf entscheiden kann. Hier ist der Förderschwerpunkt *Sprache* nicht mehr genannt und somit ausgeschlossen. Er wird nur dann anerkannt, wenn dieser durch eine von der Bundesagentur für Arbeit bewilligte Rehabilitationsmaßnahme zum Erwerb eines Berufsabschlusses in einem Berufsausbildungsverhältnis legitimiert wird.

8 Berufsvorbereitung

Reinhard Winter

„Berufsvorbereitende Maßnahmen zielen darauf ab, benachteiligte Jugendliche psychosozial zu stabilisieren, ihre Entwicklung individuell zu fördern und den Übergang in die Arbeitswelt abzusichern. Indem die Jugendlichen in Lehrgängen spezifische Handlungskompetenzen erwerben, die ihnen ermöglichen sollen, die Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen, wirken berufsvorbereitende Maßnahmen zugleich als berufliche Sozialisationsinstanz.“ (Geßner, 2003, S. 344).

Ziel ist, die Jugendlichen zu befähigen, in der Arbeitswelt entsprechend ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten einen Platz zu finden, der ihnen entspricht, sie fordert und ihnen hilft, ihr Auskommen selbstständig zu sichern.

Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache haben oft besondere Schwierigkeiten, sich der fremden und zukünftig neuen Situation einer Berufsausübung zu stellen. Oft sind starke Ängste und Unsicherheiten vorherrschend. Sie neigen häufig dazu, sich anzupassen und sprachlich möglichst wenig aufzufallen und aktiv zu werden. Es ist oft schwierig, die spezifischen verdeckten Schwierigkeiten zu erkennen.

Im Förderplan werden auf den jeweiligen Lernenden bezogen Lern- und Entwicklungsschritte abgestimmt. In ihm wird dargestellt, in welchen konkreten Bereichen der entsprechende Förderbedarf liegt und wie man diesen kurz- und langfristig berücksichtigen und entwickeln kann. Im Rahmen der Berufsvorbereitung tritt die Verbesserung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund.

Erfordernisse der Unterrichtsgestaltung im Sinne von Sprach- und Kommunikationsförderung (vgl. Martin-Luther-King Schule LWL-Förderschule Sprache, 2016):

- Angebote zur Aneignung bzw. Erweiterung und Festigung von Wortfeldern aus der Berufs- und Arbeitswelt, die nicht als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt werden können.
- Hilfen bei der Erarbeitung und dem Umgang mit Fachliteratur.
- Grammatikalische Schwierigkeiten behindern oft ein konstruktives Verstehen und das Verfassen von Texten. Einüben von grammatikalischen Strukturen – sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Ausprägung.
- Kommunikative Kompetenzen wie Sprechen/Schreiben über eigene Wünsche, Fertigkeiten, Stärken, das Schreiben von Bewerbungen, Lebensläufen, Training von Bewerbungsgesprächen (z. B. durch Rollenspiele) müssen individuell, intensiv und langfristig erworben und geübt werden.

Mit Blick auf die Lern- und Entwicklungsfortschritte wird die Berufsorientierung als Prozess gestaltet.

Hilfreich ist eine klar festgelegte Strukturierung dieses Bereiches über die Dauer der gesamten Schuljahre beginnend in Klasse 6. Hierin enthalten sollten Projekte oder Angebote außerschulischer Kooperationspartner sein. Gerade diese Kontakte mit nicht vertrauten Personen - aber in einem motivierenden Setting - führen dazu, dass sich die Jugendlichen in ihrem Sprachvermögen trainieren und beweisen können.

Die eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen reduzieren auch die Auswahl der in Frage kommenden Berufe. Wunschberufe wie z. B. Verkäufer/in oder Erzieher/in kommen deswegen oft nicht in Frage. Sie können bei den Jugendlichen durchaus auch das Gefühl der Minderwertigkeit bewirken, sodass im Hinblick auf die Berufswahl große Ängste abzubauen und realistische Perspektiven mit Fokus auf die Stärken der Schülerinnen und Schülern zu entwickeln sind. So kann schon die erfolgreiche Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz oft nur durch intensive schulische Unterstützung gelingen (siehe Kapitel 7.3).

Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist unerlässlich.

Es gilt, die Jugendlichen möglichst früh mit den Themen der Arbeitswelt vertraut zu machen und vielerlei Möglichkeiten des praktischen Kennenlernens von Arbeitsfeldern in den Unterricht einzubauen. Hier sind Betriebserkundungen und –besichtigungen, Planspiele, Praktika und ähnliches entsprechend sukzessiv zu integrieren.

Für Schülerinnen und Schüler mit Spracherwerbsstörungen sind Bewerbertraining, Rollenspiele und Erkundungen von Berufsfeldern durch Internetrecherche unerlässlich und sehr hilfreich, um mehr Sicherheit im Umgang mit dem eigenen Sprachvermögen zu bekommen.

Hierbei ist grundsätzlich die individuelle Ausgangssituation der Schülerin/des Schülers mit den jeweiligen kommunikativen Fähigkeiten zu berücksichtigen.

Die Vermittlung der sogenannten „Softskills“ wie Belastbarkeit, Teamgeist, Sorgfalt, Pünktlichkeit, die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten tritt in den Vordergrund und vermittelt den Schülerinnen und Schülern Sicherheit. Sie sind unabhängig von einer späteren Berufswahl und für die Berufs- und Arbeitswelt zudem von großer Bedeutung.

Durch oft fehlendes Selbstvertrauen und mangelndes Selbstbewusstsein sind häufig Barrieren vorhanden, die sich als Verhaltensauffälligkeiten bis hin zur Verweigerung zeigen. Aufgrund der häufigen Störungen in der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene gilt es, den Schülerinnen und Schülern in ihrer Selbstdarstellung zu mehr Sicherheit zu verhelfen. Voraussetzung dafür ist, sie zu einer realistischen Selbsteinschätzung bezüglich ihrer

Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuleiten. Ziele und Perspektiven sollten adäquat dieser Vorgaben abgesteckt werden. Mit dem Erkennen von Stärken und Schwächen der eigenen Person werden im Rahmen der Förderplanarbeit individuelle Berufs- und Arbeitsplatzprofile erarbeitet, um die Wahl von Praktikums- und Ausbildungsberufen zu erleichtern.

Die Erprobung eigener praktischer Fähigkeiten im Rahmen von Hauswirtschafts- und Technikunterricht, Schülerfirmen und Arbeitslehreprojekten hat einen hohen Stellenwert, weil Schüler mit Spracherwerbsstörungen dabei oftmals ihre Stärken in nichtsprachlichen Handlungsfeldern erleben und ausbauen können.

Die Vielzahl an Praxiserfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler bereits während ihrer Schulzeit mit der Arbeitswelt machen, fördert zusätzlich ihre Ausbildungsreife und erhöht somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Auch in dem Bereich Berufsorientierung/Arbeitslehre ist es möglich, entsprechend konkret Sprach(sonder)pädagogische Förderung einzubauen.

Berg (2017) beschreibt im Rahmen von Kontextoptimierung ein Beispiel zum Therapieziel Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung:

„Im Rahmenthema „Berufsbilder“ erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt, auf dem „Ich brauche...“ steht.

Aus Katalogen (Baumarkt, Bürobedarf usw.) suchen sie jeweils drei Werkzeuge oder Materialien aus, die zu einem gedachten (oder zugewiesenen) Berufsbild passen und kleben diese auf ihr Arbeitsblatt. Diese Blätter werden ausgelegt. Die Aufgabe besteht nun darin, durch gezieltes Fragen herauszufinden, welcher Zettel wem gehört. Ein Beispiel für die korrekte Frage- und Antwortstruktur steht an der Tafel und lenkt durch die Gestaltung des Tafelanschriebs die Aufmerksamkeit auf die kritischen Merkmale:

Was brauchst du?

Ich brauche ...

Um die Struktur einzuführen und als Sprachmodell zu wirken, übernimmt zunächst der Lehrer die Rolle der Fragenden und setzt dabei mit einer deutlichen Pause nach dem Verb („Was brauchst ... du?“) das fraktionierte Sprechen ein, das die Wahrnehmung des Morphems unterstützt. Anschließend befragen die Schüler sich gegenseitig: „Was brauchst ... du?“ und bringen sich dabei sprachproduktiv ein. Entscheidend ist nun, dass der angesprochene Schüler nicht etwa direkt antwortet, sondern lediglich Tipps geben darf: „Ich brauche etwas aus Holz. Ich brauche etwas vom Baumarkt...“ Der Schüler wird so lange befragt, bis jemand den richtigen Zettel herausgefunden hat: „Du brauchst den Pinsel, die Farbe und die Leiter.“ (Berg, 2017, S. 238)

9 Beratung und Kooperation

Sabine Schillack

In der Schule nehmen Beratung und Kooperation insbesondere für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit (sonderpädagogischem) Unterstützungsbedarf Sprache einen hohen Stellenwert ein. Für eine umfassende, ganzheitliche und individuelle Förderung ist eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Partnern notwendig.

Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags gehören Beratung und Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern.

Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern „bewegt sich zwischen den Polen einer gezielten Beeinflussung und direkten Lenkung einerseits und einer Selbststeuerung und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits. Sie dient der Beantwortung einer Frage oder der Klärung und ggf. Lösung eines Problems.“ (Mutzeck, 2008, S. 14) In Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache findet Beratung von Eltern, Schülern, Lehrkräften innerhalb der Schule sowie durch außerschulische Partner statt.

Durch den Ausbau des Gemeinsamen Lernens kommt einer Zusammenarbeit verschiedener Experten eine besonders wichtige Rolle zu. An erster Stelle steht die Kooperation zwischen Allgemein- und Sonderpädagogen. Es wird mit außerschulischen Partnern wie Sprachtherapeuten/Logopäden, medizinischen und therapeutischen Fachleuten, Beratungseinrichtungen sowie stationären Einrichtungen zusammengearbeitet. Thematisch stehen Inhalte wie (Förder-)Diagnostik, Förderplanung, Unterrichtsplanung, -organisation, Beratung bezüglich additiver Therapie sowie Fortbildungsmöglichkeiten im Fokus. Unabhängig vom Förderort (Allgemeine Schule oder Förderschule) geben vielfältige Fragestellungen Anlässe für Beratung und Kooperation.

In der folgenden Tabelle wird ein Überblick über mögliche beteiligte Personen/Institutionen sowie Situationen in Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache gegeben.

Personen/Institutionen	Mögliche Inhalte für Beratungs-/Kooperationsanlässe
Eltern	Förderplanung Übergänge Schullaufbahn Umgang mit sprachlicher Situation häusliche Förderung außerschulische Förderung

Personen/Institutionen	Mögliche Inhalte für Beratungs-/Kooperationsanlässe
Schülerinnen und Schüler	vom Entwicklungsstand abhängige, mit dem Alter zunehmende Einbeziehung in: <ul style="list-style-type: none"> • Förderplanung • Umgang mit sprachlicher Situation/Selbstkonzept • Berufsfindung • ...
Allgemein- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen	(Förder-)Diagnostik Förderung Unterricht: Methoden, Medien, Inhalte, Organisation Fortbildung ...
Schulleitungen	Schulentwicklung Fortbildung ...
Allgemeine Schulen	Übergänge Information/Austausch über Förderschwerpunkt Sprache Schulentwicklung Gemeinsames Lernen Förderplanung ...
Schulaufsicht	Schulentwicklung im Förderschwerpunkt Sprache ...
Schulträger	Schulentwicklung Ausstattung ...
Fachberater für den Förderschwerpunkt Sprache	Fachliche Expertise Schullaufbahnberatung ...
Inklusionsfachberater	Einzelfallberatung Beratung von Schulen ...
Inklusionskoordinatoren	Einsatz von Sonderpädagogen Beratung/Information über Lernorte ...
Sprachtherapeuten Logopäden	Diagnostik fachliche Expertise Absprachen Zusammenarbeit ...

Personen/Institutionen	Mögliche Inhalte für Beratungs-/Kooperationsanlässe
Therapeuten	Diagnostik fachliche Expertise Absprachen Zusammenarbeit ...
Kinderärzte Pädaudiologen Phoniater	fachärztliche Diagnostik fachärztliche Therapie ...
Fachkliniken für Sprach- /Kommunikationsstörungen	fachliche Expertise Absprachen Zusammenarbeit ...
Kindertagesstätten	Übergänge Information/Austausch über Förderschwerpunkt Sprache ...
Agentur für Arbeit Berufsberater Berufseinstiegsbegleiter	Berufsvorbereitung Übergänge rechtliche Aspekte pädagogische Aspekte ...
Fortbildung: Kompetenzteams der Schulämter Regionales Fortbildungs- zentrum im Stift Tilbeck Fachverbände Hochschulen	Individuelle Fort- und Weiterbildung Schulentwicklung ...
Selbsthilfegruppen/- verbände	Information/Beratung zu spezifischen sprachlichen Situationen Stottern Mutismus Elternverbände ...
Fachverbände (z. B. Verband Sonderpäda- gogik (vds), Deutsche Ge- sellschaft für Sprachheilpä- dagogik (dgs))	Fortbildung Schulentwicklung ...

Tab. 96: Überblick über Beratungs- und Kooperationsanlässe und korrespondierende Akteure

Die Ausführungen beziehen sich auf spezifische Situationen in der Förderung für Kinder und Jugendliche mit (sonderpädagogischem) Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache. Für weitere, weniger sprachbezogene Fragestellungen sind Beratungssysteme der Jugendhilfe, regionale Schulberatungsstellen, Schulsozialarbeit etc. Ansprechpartner.

Für Fragen der Inklusion bietet die Bezirksregierung Münster verschiedene Unterstützungssysteme⁵ an. Für den Förderschwerpunkt Sprache sind dies neben der vorliegenden Handreichung weitere geplante Veröffentlichungen sowie die Installierung eines Arbeitskreises mit Fachberatern für den Bereich Sprache.

⁵ http://www.bezreg-muenster.nrw.de/de/schule_und_bildung/inklusion/unterstuetzungssysteme_inklusion/index.html

10 Literaturverzeichnis

- Achhammer, B. (2014). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Reinhardt.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart: Thieme.
- Adams, I., Struck, V. & Tillmanns-Karus, M. (2010). Kunterbunt rund um den Mund. Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung (9. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Allemand, I., Fox-Boyer, A. & Gumpert, M. (2008). Diagnostikverfahren bei kindlichen Aussprachestörungen - ein Überblick. Forum Logopädie, 22 (1), 14-21.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5 (5. Aufl.). Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003). Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen: Hogrefe.
- Arbeitsgemeinschaft der Anni-Braun-Schule. (2010). Bergedorfer Screening zur Sprach- und Lesekompetenz. Informelles Überprüfungsverfahren für das Fach Deutsch. 5. - 9. Klasse. Buxtehude: Persen.
- Arbeitsgemeinschaften der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. (Langen-Müller, U. de, Kauschke, C., Kiesel-Himmel, C., Neuman, K. & Noterdaeme, M., Hrsg.). (2011). Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Interdisziplinäre S2k-Leitlinie. Zugriff am 17.04.2017. Verfügbar unter https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2013-06-abgelaufen_01.pdf
- Baddeley, A. D. (1986). Working Memory. Oxford: University Press.
- Bahr, R. (2006). Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim selektiven Mutismus (4., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Bahrfeck, K. & Fleischer, N. (2002). Stottern und Schule. Enttabuisierung des Stotterns und Transfer von Sprachtechniken im schulischen Alltag. Ein gemeinsamer Therapiebericht von einer Sprachtherapeutin und ihrem 13-jährigen Patienten. Sprachheilarbeit, 47 (6), 267-273.
- Bahrfeck, K., Subellok, K. & Starke, A. (2017). Mutismus. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern (S. 472-511). München: Reinhardt.
- Bahrfeck-Wichitill, K. & Kuhn, M. (2015). "Kannst du überhaupt sprechen?" Eine Informationsstunde über selektiven Mutismus in der 7. Klasse der Realschule. Praxis Sprache, 60 (2), 100-109.
- Bahrfeck-Wichitill, K. & Subellok, K. (2016). Mutismus verstehbar machen - Tobias (14) outet sich in seiner Klasse. Praxis Sprache, 61 (3), 205-210.
- Bahrfeck-Wichitill, K., Subellok, K. & Winterfeld, I. (2013). "Julian spricht nicht!" - Selektiver Mutismus in der Schule. Mitglieder-Information dgs, Landesgruppe Westfalen Lippe, 6-9.

- Barlow, J. A. & Gierut, J. A. (2002). Minimalpaartherapie. *Sprache · Stimme · Gehör*, 26 (4), 175-182.
- 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*, 60 (3), 175-178.
- Bauckmann, M., Winterfeld, I. & Subellok, K. (2013). Mit Flo durch den Tag: Flo steht auf, wenn es 6.30 Uhr ist. Grammatikfördernder Mathematikunterricht und/oder mathematikfördernder Grammatikunterricht!? *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2 (1), 58-66.
- Baumeister, I. (2016). Genuserwerb und Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 40 (4), 193-195.
- Baur, S. & Endres, R. (1999). Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. *Die Sprachheilarbeit*, 44 (6), 318-328.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. et al. (2014). Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
- Benecken, J. (1996). Wenn die Grazie mißlingt. Stottern und stotternde Menschen im Spiegel der Medien (1. Aufl.). Köln: Demosthenes.
- Benecken, J. & Spindler, C. (2002). Mobbing und Stottern: Zur schulischen Situation stotternder Kinder. *Forum Logopädie*, 16 (6), 6-11.
- Benholz, C. & Gürsoy, E. (2012). Beschreibung von Einzelsprachen, Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 16.06.2017. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>
- Berg, M. (2007). Kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs bei spracherwerbsgestörten Kindern. Aachen: Shaker.
- Berg, M. (2011). Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten (2., überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Berg, M. (2014a). Diagnostik. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 342-346). Stuttgart: Kohlhammer.
- Berg, M. (2014b). Monolinguale Sprachtherapie mit bilingualen Kindern: Eine (Not-)Lösung mit Chancen. *Logos*, 22 (2), 105-111.
- Berg, M. (2015a). Grammatikverständnis und mathematische Fähigkeiten sprachbehinderter Kinder. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39 (2), 76-80.
- Berg, M. (2015b). MuSE-Pro - Überprüfung grammatischer Fähigkeiten bei 5- bis 8-jährigen Kindern. München: Reinhardt.
- Berg, M. (2017a). Kontextoptimierung im Sekundarbereich. In H.-J. Motsch (Hrsg.), *Kontextoptimierung* (S. 234-242). München: Reinhardt.
- Berg, M. (2017b). Der "Winterschlaf des Igels" im sprachheilpädagogischen Unterricht. *Praxis Sprache*, 62 (1), 34-38.
- Berg, M., Hatz, H. & Janke, B. (2016). Produktive und rezeptive Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES vor der Einschulung bis zum Ende der 2. Klasse - Ergebnisse der Ki.SSES-Studie. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lütke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion*

als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis (S. 255-256). Idstein: Schulz-Kirchner.

- Berg, M. & Janke, B. (2017). Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. *Logos*, 25 (1), 4-14.
- Berg, M., Sallat, S., Ulrich, T. & Werner, B. (2016). Inklusiver Mathematikunterricht als sprach- und kommunikationssensibler Fachunterricht. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Bergman, R. L., Piacentini, J. & McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41 (8), 938-946.
- Beushausen, U. (2014). Dysphonien bei Kindern und Erwachsenen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 294-299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beushausen, U. & Haug, C. (2011). *Stimmstörungen bei Kindern*. München: Reinhardt.
- Bezirksregierung Düsseldorf. (2013). *Inklusion. Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts*. Düsseldorf.
- Bezirksregierung Münster. (2015a). *Inklusion. Inklusiver Unterricht und sonderpädagogische Förderung*. Münster.
- Bezirksregierung Münster. (2015b). *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen*. Münster.
- Bezirksregierung Münster. (2015c). *Nachteilsausgleiche für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sowie für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf*. Münster.
- Biederbeck, J., Duchardt, L., Klemp, L. & Koch, A. (2016). Das Herz macht Urlaub. Kinder entdecken die Verbzweitstellung. *Praxis Sprache*, 61 (3), 227-228.
- Bien, A. (2015). Texte besser verstehen. *Praxis Sprache*, 60 (3), 172-175.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 39 (6), 879-891.
- Böhme, G. (2003). *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen (Klinik, Bd. 1, 4. Aufl.)*. München: Urban & Fischer.
- Bosshardt, H.-G. (2008). *Stottern*. Göttingen: Hogrefe.
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities. *Advances in Research and Implications for Clinical Practice. Topics in Language Disorders*, 28 (2), 99-114.
- Brüder-Grimm-Schule Gescher. (2017). Schulhomepage der Brüder-Grimm-Schule Gescher. Zugriff am 24.09.2017. Verfügbar unter <https://www.brueder-grimm-schule-gescher.de/>
- Burhop, U., Determann, N., Dirks, S. & Schmülling, R. (2005). *Mundmotorische Förderung in der Gruppe. Der Berliner Therapieansatz*. München: Reinhardt.

- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, language, and hearing research*, 45 (6), 1142-1157.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (1. Auflage, S. 57-71). München: Urban & Fischer.
- Chilla, S. (2015a). Bilingualer Spracherwerb. In J. Siegmüller, H. Bartels & S. Baumgartner (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (S. 46-51). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Chilla, S. (2015b). Sprachbehindertenpädagogische Intervention bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. *Praxis Sprache*, 60 (2), 95-101.
- Chilla, S. (2015c). Sukzessive Mehrsprachigkeit und spezifische Sprachentwicklungsstörung. In J. Siegmüller, H. Bartels & S. Baumgartner (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (S. 99-100). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Claussen, C. (2000). *Erzähl' mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule*. Donauwörth: Auer.
- Claussen, C. & Merkelbach, V. (2001). *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann.
- Cleave, H. (2009). Too anxious to speak? The implications of current research into Selective Mutism for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 25 (3), 233-246.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 47 (11), 1085-1097.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Roesch, S. C. & Stein, M. B. (2008). Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 37 (4), 770-784.
- Cohen, N. J., Vallance, D. D., Barwick, M., Im, N., Menna, R., Horodezky, N. B. et al. (2000). The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 41 (3), 353-362.
- Crundwell, R. M. A. (2006). Identifying and Teaching Children with Selective Mutism. *TEACHING Exceptional Children*, 38 (3), 48-54.
- Dannenbauer, F. (2002a). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (5. Aufl., S. 256-319). München: Reinhardt.

- Dannenbauer, F. (2002b). Prävention aus pädagogischer Sicht (inklusive linguistischer und pädagogischer Perspektiven). In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Diagnostik, Prävention und Evaluation (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, S. 100-111). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F. (2002c). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. Sprachheilarbeit, 47 (1), 10-17.
- Dannenbauer, F. (2009). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Erscheinungsformen und Störungsbilder (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, 3. Aufl., S. 50-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Daum, O. & Lindner-Thomas, D. (2011). Film ab! Wortschatzarbeit und -erweiterung anhand der Erstellung eines Trickfilms am Beispiel der Feuerwehr. Praxis Sprache, 56 (2), 18-22.
- Daum, O. & Pohl, A. (2013). Gelingensbedingungen schulischer Praxis im Förderschwerpunkt Sprache - ein Abschlussresümee zum Themenheft "Inklusion und Sprache". Praxis Sprache, 58 (4), 266-269.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). (2005). ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health (Deutschsprachige Übersetzung). Zugriff am 15.11.2017. Verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>
- Diehl, K. (2010). Lesen- und Schreibenlernen. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), Förderung in der schulischen Eingangsstufe (Schulpädagogik, S. 55-90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. & Schulte-Markwort, E. (2008). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F); klinisch-diagnostische Leitlinien (6., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. J. & Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: evidence from children with specific language impairments. Cognition, 103 (1), 23-33.
- Duindam, T., Konak, Ö. & Kamphuis, F. (Hrsg.). (2014). CITO Sprachtest Version 3. Digitale Sprachstandserhebung im Elementarbereich. Butzbach: CITO Deutschland GmbH.
- Dummit, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Asche, B., Martin, J. & Fairbanks, J. A. (1997). Systematic assessment of 50 children with selective mutism. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36 (5), 653-660.
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. Child development, 78 (5), 1441-1457.
- Ehlers, A., Hünninghake, R., Schrodtt, J. & Wirminghaus, S. (2016). Der verzauberte Begleiter - Akkusativförderung im schulischen Kontext. Praxis Sprache, 61 (2), 143-145.
- Elben, C. v. & Lohaus, A. (2000). Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK). Göttingen: Hogrefe.

- Elizur, Y. & Perednik, R. (2003). Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: a controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (12), 1451-1459.
- Esser, G. & Wyszkon, A. (2010). *Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fazio, B. B. (1996). Mathematical Abilities of Children With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 39 (4), 839.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 47 (6), 1301-1318.
- Fischer, R. (2014). *Linguistik für Sprachtherapeuten*. Köln: ProLog.
- Flexoft. Softwareentwicklung und -vertrieb für Therapie und Sonderpädagogik. (2011) *AudioLog 4 [Computer software]*. Berlin: flexoft.
- Ford, M. A., Sladeczek, I. E., Carlson, J. & Kratochwill, T. R. (1998). Selective mutism: Phenomenological characteristics. *School Psychology Quarterly*, 13 (3), 192-227.
- Forster, M., Martschinke, S. & Lindenberg, D. (2008). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Bd. 2, 6. Aufl.)*. Donauwörth: Auer.
- Fox-Boyer, A. (2013). *PLAKSS-II. Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen-II*. Frankfurt: Pearson.
- Fox-Boyer, A. (2016a). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie (7. Aufl.)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox-Boyer, A. (2016b). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (7. Auflage)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Franke, U. (2007). *Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. Diagnostik und Didaktik (Sprachtherapie, 7., überarb. Aufl.)*. München: Reinhardt.
- Fricke, S. & Schäfer, B. (2011). *Test für phonologische Bewusstheitsfähigkeiten (2., überarb. Aufl.)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Friede, S. & Kubandt, M. (2011). Diagnostik der Aphasie bei Kindern und Jugendlichen. Überblick, Möglichkeiten und Grenzen. *Forum Logopädie*, 25 (6), 18-25.
- Füssenich, I. (2002). Semantik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren (5. Aufl., S. 63-104)*. München: Reinhardt.
- Füssenich, I. (2004). Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Bildung, Erziehung und Unterricht (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5, S. 234-247)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gagarina, N. (2014). Diagnostik von Erstsprachkompetenzen im Migrationskontext. In S. Chilla & S. Habertzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit (1. Auflage, S. 73-84)*. München: Urban & Fischer.
- Geßner, T. (2003). *Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt*. Münster: Lit.

- Geuß, A.-L. (2017). Bilder mit Worten - Wortschatzarbeit im Wortfeld der Personenmerkmale in den Unterrichtsfächern Deutsch und Kunst in der Oberstufe. *Praxis Sprache*, 62 (2), 108ff.
- Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P. S. (2001). Children With a History of Expressive Vocabulary Delay. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10 (4), 358-369.
- Glück, C. W. (2008). Diagnostik semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter mit dem WWT 6-10. In M. Wahl, J. Heide & S. Hanne (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik* (Bd. 1, S. 39-55). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Glück, C. W. (2011a). Wörter als Bausteine und semantisch-lexikalische Störungen. *Praxis Sprache*, 56 (2), 3-8.
- Glück, C. W. (2011b). Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6 - 10 ; Handbuch (2. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Glück, C. W. (2012). Sprachheilpädagogik inklusiv: Sonderpädagogik zwischen sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (2), 132-144.
- Glück, C. W. (2013). SemLexKrit. Zugriff am 15.11.2017. Verfügbar unter <https://www.sprachdiagnostik.de/diagnostik/semlexkrit-kriterienkatalog-zur-semantisch-lexikalischen-analyse/>
- Glück, C. W. & Elsing, C. (2014). Semantisch-lexikalische Störungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 204-209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C. W., Janke, B., Becker, E., Berg, M., Butz, A., Hatz, H. et al. (2014). Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf "Sprache" bei separierender und integrativer Beschulung. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 402-415). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Glück, C. W., Reber, K., Spreer, M. & Theisel, A. (2013). Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation in inklusiven Bildungskontexten. *dgs-Positionspapier*. Berlin.
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39 (2), 81-85.
- Gogolin, I. (2007). Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013). DEMAT 5+. Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- Götze, D. & Hang, E. (2017). Das Zahlenbuch. Förderkommentar Sprache zum 1. Schuljahr. In M. Nührenböcker, R. Schwarzkopf, D. Götze & E. Hang (Hrsg.), *Das Zahlenbuch (Inklusion)*. Stuttgart: Klett.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (1993). *Grundlagen der Therapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern* (3. Aufl.). Berlin: Marhold.

- Grohnfeldt, M. (1995). Individualisierung der Lernanforderungen zur Unterstützung des kindlichen Spracherwerbsprozesses. *Sprache · Stimme · Gehör*, 19, 57-63.
- Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung* (7. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Grohnfeldt, M. (2012). *Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie*. München: Reinhardt.
- Günthert, M. & Brunner, M. (2010). LOGwords Pro Plus. Multilinguale Diagnostik zur Erfassung des Sprachstandes bei Kindern und Jugendlichen (PC-Ed.). Fröndenberg: Decision.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2016). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Hacker, D. (2002). Phonologie. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hacker, D. & Wilgermein, H. (2002). AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hacker, D., Wilgermein, H. & Schellenberg, M. (Hrsg.). (2006). *Aussprachestörungen bei Kindern* (2. Aufl.). plus CD-ROM mit dem AVAK-Test. München: Reinhardt.
- Hansen, B. & Iven, C. (2002). *Stottern und Sprechflüssigkeit. Sprach- und Kommunikationstherapie mit unflüssig sprechenden (Vor-) Schulkindern*. München: Urban & Fischer.
- Hansen, B. & Iven, C. (2010). Diagnostik des Stotterns bei Kindern: ein Diskussionsbeitrag zur Umsetzung der ICF. *Spracheheilarbeit*, 55 (2), 71-78.
- Hartmann, B. (Hrsg.). (2013). *Gesichter des Schweigens. Die systemische Mutismus-Therapie, SYMUT als Therapiealternative* (4., überarb. und erg. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hasselhorn, M., Schumann-Hengsteler, R., Gronauer, J., Grube, D., Mähler, C., Schmid, I. et al. (2012). AGTB 5-12. Arbeitsgedächtnisbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3., erweiterte Auflage mit Index und Glossar). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (2000). *Förderschwerpunkt Sprache. Positionspapier*. Zugriff am 10.11.2018. Verfügbar unter https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/positionspapier_sprache.pdf
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten* (Neuauf.). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht*. Stuttgart: Klett.
- Hobusch, A., Nevin, L. & Wiest, U. (2016). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD). Testverfahren für Grundschul Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. Hamburg: Persen.
- Hofmann, J. (2013). Kindliche Aphasie: Verlauf und Prognose. In M. Wahl, J. Heide & S. Hanne (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik* (Bd. 6, S. 99-113). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

- Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2006). Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule (3. überarb. Aufl.). Horneburg: Persen.
- Hopp, M. & Huber, F. (2011). Spiele zur Wortschatzelaboration zum Thema "Feuer(-wehr)". *Praxis Sprache*, 56 (2), 27-28.
- Huber, W., Poeck, K. & Springer, L. (2013). *Klinik und Rehabilitation der Aphasie. Eine Einführung für Therapeuten, Angehörige und Betroffene* (2. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Jahn, T. (2007). *Phonologische Störungen bei Kindern. Diagnostik und Therapie* (2., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Jedik, L. (2006). *Mehrsprachiger Anamnesebogen für sprachheilpädagogische Einrichtungen* (2. Aufl.). Rimpar: Edition von Freisleben.
- Jenker, L. & Wagner, S. (2012). Förderung semantisch-lexikalischer Kompetenzen über Tafelbilder. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1 (2), 95-104.
- Johansen, K., Kramer, J., Lukaschyk, J. & Talley, J. (2016). Diagnostik im Rahmen der Kooperativen Mutismustherapie. Der Deutsche Mutismus Test (DMT-KoMut) als Diagnostikverfahren im Rahmen der Kooperativen Mutismustherapie und mögliche Ableitungen für pädagogische und therapeutische Kontexte. *Praxis Sprache*, 61 (3), 171-177.
- Kannen, H. v. & Platz, N. (2011). Wortschatzarbeit im Rahmen eines Filmprojekts. *Praxis Sprache*, 56 (1), 29-31.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Katz-Bernstein, N. (2015). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie* (4., aktualisierte Auflage). München: Reinhardt.
- Katz-Bernstein, N. & Schröder, A. (2017). Erzählen - Eine Aufgabe für die Sprachtherapie und Sprachförderung?! Das Dortmunder Therapiekonzept zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-TNE). *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer: Schwerpunktthema Intensive Sprachtherapie*, 4 (1).
- Katz-Bernstein, N. & Zaepfel, H. (2004). Ali und sein Schweigen - aus der Gestalt-Integrativen Arbeit in der Kinder- und Jugendpsychotherapie. In M. Hochgerner, H. Hoffmann-Widhalm, L. Nausner & E. Wildberger (Hrsg.), *Gestalttherapie* (S. 369-390). Wien: Facultas.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2015). *Kaufman Assessment Battery for Children - Second Edition (KABC-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kauschke, C. & Ellger, K. (2018). SES - Nicht mehr spezifisch? Nicht mehr umschrieben? *Logos*, 26 (3), 196-199.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2009). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. PDSS* (2. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Kleber, E. W. & Fischer, R. (1994). *Anweisungs- und Sprachverständnistest (ASVT)*. Weinheim: Beltz.

- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung (2., aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.
- Knebel, U. v. (2007). Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 1082-1103). Göttingen: Hogrefe.
- Knebel, U. v. (2013). 100 Jahre Sprachheilschule - Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule. *Praxis Sprache*, 58 (4), 227-234.
- Kolb, A. & Patz, B. (2011). Projekt Wortschatzförderung "Arbeit/Beruf": Kann in einer förderbereichsgemischten, sozial/kulturell schwierigen Klassensituation eine gezielte Wortschatzarbeit zum Thema "Arbeit/Beruf" gelingen? *Praxis Sprache*, 56 (2), 14-17.
- Kolonko, B. & Seglias, T. (2008). *Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Kolonko, B. & Seglias, T. (2014). Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen - empirische Befunde und individuelle Profile. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 79-94). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Kopf, A. (2016). *DiFraMut. Diagnostische Fragebögen zum selektiven Mutismus*. Köln: ProLog.
- Kopp, S. & Gillberg, C. (1997). Selective mutism: a population-based study: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 38 (2), 257-262.
- Krajewski, K. (2007). "Entwicklung und Förderung der vorschulischen Mengen-Zahlen-Kompetenzen und ihre Bedeutung für die mathematischen Schulleistungen". In G. Schulte-Körne & A. Born (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie: aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft* (S. 325-332). Bochum: Winkler.
- Kramer, J. (2007). Mündliche Noten für Schülerinnen und Schüler mit selektivem Mutismus. Wie sind die Leistungen von Kindern zu bewerten, die unter bestimmten Bedingungen nicht sprechen? *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR*, 15 (4), 217.
- Krause, U. (2011). Musische Berufe - Wortschatzarbeit im Musikunterricht. *Praxis Sprache*, 56 (2), 32-33.
- Krause, U. (2011). Wortschatzerweiterung in der Primarstufe. *Praxis Sprache*, 56 (2), 34-35.
- Kristensen, H. (2000). Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (2), 249-256.
- Kruth, I. & Thul, I. (2003). Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl bei der Anpassung von Anlauttabellen für Schüler mit Spezifischen Spracherwerbsstörungen. *Sprachheilarbeit*, 48 (4), 157-163.
- Kultusministerkonferenz. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).

- Küspert, P. & Schneider, W. (2018). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (7., komplett überarbeitete Auflage). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kutscher, A. (2017). Raupen und Schmetterlinge im Klassenzimmer - Möglichkeiten zur sprachheilpädagogischen Förderung im Sachunterricht der ersten Jahrgangsstufen. *Praxis Sprache*, 62 (1), 42-46.
- Lammel, B. (2011). Wortschatztherapie zum Thema "Polizei". *Praxis Sprache*, 56 (1), 24-26.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg. (2009). Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 5: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt "Sprache". Ludwigsfelde-Struveshof.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung (FörMig-Material, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Lattermann, C. & Neumann, K. (2005). Stotternde Schüler - ratlose Lehrer: Anregungen zur Unterrichtsgestaltung. *PÄD Forum: unterrichten erziehen*, 33 (3), 159-162.
- Lauer, N. & Birner-Janusch, B. (2010). Sprechapraxie im Kindes- und Erwachsenenalter (2., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Lauter, J. (1997). Fundament der Grundschulmathematik. Pädagogisch-didaktische Aspekte des Mathematikunterrichts in der Grundschule (3. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Berufsbildungswerk für Hör- und Sprachgeschädigte. (2008). LTB-J: Leipziger Testbatterie zur Messung des formal-sprachlichen Entwicklungsstandes bei Jugendlichen. Leipzig: BBW Leipzig.
- Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart: Klett.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (1991). Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2016). Förderschwerpunkt Sprache. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 21-27). Düsseldorf.
- Mackowiak, K. & Lengning, A. (2010). BAV 3-11. Das Bochumer Angstverfahren für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Bern: Huber.
- Mahlau, K. & Jeschke, S. (2014). Welche Lernvoraussetzungen haben Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen? Eine deskriptive Beschreibung von Erstklässlern mit einem Risiko der Sprachentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (11), 416-424.
- Mannhard, A. (2005). Die Behandlung des Polterns bei Jugendlichen und Erwachsenen: Ein Leitfaden für die Praxis. *Forum Logopädie*, 19 (3), 18.25.
- Mannhaupt, G. (2006). MÜT. Münsteraner Trainingsprogramm. Ein Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für den Schulanfang. Berlin: Cornelsen.
- Martin-Luther-King-Schule LWL-Förderschule Sprache. (2016). Schulprogramm der Martin-Luther-King-Schule. Münster.

- Marton, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 38 (2), 143-162.
- May, P. (2014). *Hamburger Schreibprobe (HSP)*. Stuttgart: vpm.
- Mayer, A. (2009). Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (3), 108-118.
- Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Mayer, A. (2012a). Semantisch-lexikalische Störungen (Basisartikel). *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1 (2), 54-62.
- Mayer, A. (2012b). Grundwissen "semantisch-lexikalische Störungen". *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1 (2), 105.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen (2. Aufl.)*. München: Reinhardt.
- Mayer, A. (2015). *Schriftspracherwerbsstörungen. Ein Ratgeber für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Mayer, A. (2016). Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE) (3., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Mayer, A. & Motsch, H.-J. (2016). *Förderschwerpunkt Sprache*. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 28-32). Düsseldorf.
- McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. In K. N. Cole, P. S. Dale & D. J. Thal (Hrsg.), *Assessment of communication and language (Communication and language intervention series, Vol. 6, S. 121-141)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- McCabe, A. & Bliss, L. (2003). *Patterns of narrative discourse. Multicultural life span approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (6), 212-220.
- Melzi, G. & Caspe, M. (2008). Research approaches to narrative, literacy, and education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education (2. Aufl., S. 151-164)*. New York: Springer.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2017). *Praxiskurse*. Zugriff am 12.05.2017. Verfügbar unter <https://www.mags.nrw/praxiskurse>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008a). *Lehrplan Deutsch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalens*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008b). *Lehrplan Sachunterricht für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008c). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011a). Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011b). Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Zugriff am 07.11.2016. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/15/Engl_HS_KLP_Endfassung.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). Kernlehrplan und Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Mathematik. Zugriff am 17.11.2018. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/43/Mathe_HS_KLP.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule AO-GS) vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2014. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015a). Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Primarstufe - Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015b). Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I - Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015c). Verordnung über die Ausbildung und Abschlussprüfungen des Landes Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung in der Sekundarstufe - APO S I) vom 2. November 2012, geändert durch Verordnung vom 13. Mai 2015. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016a). Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016b). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF) vom 29. April 2005, geändert durch Verordnung vom 01. Juli 2016. Frechen: Ritterbach.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchG) vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018. Frechen: Ritterbach.
- Möhrle, C. & Spencer, P. G. (2007). Kinder und Jugendliche mit Aphasie. *Forum Logopädie*, 21 (6), 6-12.
- Motsch, H.-J. (2009). ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2011). ESGRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2013). Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos*, 21 (4), 255-263.
- Motsch, H.-J. (Hrsg.). (2017). Kontextoptimierung (4., völlig überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Becker, L.-M. (2014). Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen 4 und 9 Jahren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83 (1), 71-73.
- Motsch, H.-J. & Berg, M. (2003). Therapie grammatischer Störungen - Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (4), 151-156.
- Motsch, H.-J. & Berg, M. (2010). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht (3., völlig überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Brüll, T. (2009). Wortschatzsammler: Interventionsstudie zum Vergleich lexikalischer und Elaborationstherapie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 78, 346-347.
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2015). Wortschatzsammler. Effektivität lexikalischer Strategietherapie bei mehrsprachigen SchülerInnen. *Logos*, 23 (4), 256-268.
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2016). Cross-linguistische Transfereffekte lexikalischer Strategietherapie im Deutschen (L2) auf das Türkische (L1). *Sprache · Stimme · Gehör*, 40 (4), 196-201.
- Motsch, H.-J. & Mayer, A. (2012a). Kriterien zur Vereinfachung von Texten. Fortbildungsveranstaltung auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem MSW, NRW. Unveröffentlichtes Material. Köln.
- Motsch, H.-J. & Mayer, A. (2012b). Aspekte, die beim Erklären schulsicher Lerninhalte berücksichtigt werden müssen. Fortbildungsveranstaltung auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem MSW, NRW. Unveröffentlichtes Material. Köln.
- Motsch, H.-J. & Mayer, A. (2013). Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Anlauttabellen. Fortbildungsveranstaltung auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem MSW, NRW. Unveröffentlichtes Material. Köln.
- Motsch, H.-J. & Probst-Bauer, K. (2005). Begleitung und Unterstützung des Schriftspracherwerbs spracherwerbsgestörter Schüler. Anregungen für den Anfangsunterricht. Luxemburg: Éducation nationale.
- Motsch, H.-J. & Riehemann, S. (2008a). Effects of 'Context-Optimization' on the acquisition of grammatical case in children with specific language impairment: an experimental

evaluation in the classroom. *International journal of language & communication disorders*, 43 (6), 683-698.

- Motsch, H.-J. & Riehemann, S. (2008b). Grammatische Störungen mehrsprachiger Schüler. Interventionsstudie zum Therapieziel Kasus. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (1), 15-25.
- Motsch, H.-J. & Rietz, C. (2016). ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Schmidt, M. (2009). Frühtherapie grammatisch gestörter Kinder in Gruppen - Interventionsstudie in Luxemburg. *Frühförderung interdisziplinär*, 28 (3), 113-121.
- Motsch, H.-J. & Schmidt, M. (2010). Interlanguage-Effekte in der Therapie spracherwerbsgestörter Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 79 (2), 131-144.
- Mußmann, J. (2012a). Eckpunkte und Standards für den Förderschwerpunkt Sprache. *VDS - Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 50 (3), 24-27.
- Mußmann, J. (2012b). Förderschwerpunkt Sprache inklusiv? Veränderte Bedingungen für Methodik und Didaktik. *VDS - Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 50 (3), 2-23.
- Mußmann, J. (2012c). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Reinhardt.
- Mußmann, J. (2015). "Ich habe ein Buch gekauft" - Sprachbeeinträchtigungen bei mehrsprachigen Kindern. Der besondere Schüler als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter* (3), 28-42.
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Natke, U. & Alpermann, A. (2010). *Stottern. Erkenntnisse, Theorien, Behandlungsmethoden* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Neumann, S. (2011). *LKGSF komplex. Sprachtherapeutische Diagnostik bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung*. München: Reinhardt.
- Neumann, S. (2014). Rhinophonie/LKGS-Fehlbildung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 286-293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, K., Euler, H. A., Bosshardt, H.-G., Cook, S., Sandrieser, P., Schneider, P. et al. (2016). Pathogenese, Diagnostik und Behandlung von Redeflussstörungen. Evidenz und konsensbasierte S3-Leitlinie, AWMF-Registernummer 049-013, Version 1.2016, Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie. Zugriff am 15.11.2017. Verfügbar unter <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/049>
- Neumann, S., Meinus, M., Verdon, S. & McLeod, S. (2016). Mehrsprachige Kinder mit Aussprachestörung. *Logos*, 23 (3), 164-175.
- Nickisch, A. (1988). Motorische Störungen bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 49 (3), 147-152.
- Nickisch, A., Heber, D. & Burger-Gartner, J. (2016). *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) bei Schulkindern* (5. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

- Noterdaeme, M. (2010). Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern. In G. Frontzek (Hrsg.), *Zur Sprache bringen - Disziplinen im Dialog*. 29. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Dortmund 2010 (1. Aufl., S. 203-208). Hamm: Wilke.
- Nys, J., Content, A. & Leybaert, J. (2013). Impact of Language Abilities on Exact and Approximate Number Skills Development: Evidence From Children With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 56 (3), 956-970.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J. & Pick, J. L. (2004). Preschool Children's Narratives and Performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a Relation between Early Narrative and Later Mathematical Ability. *First Language*, 24 (2), 149-183.
- Ochsenkühn, C. (2012). Vincent und die Nationalmannschaft: Therapie kindlicher Wortschatz- und Wortfindungsstörungen - ein Fallbeispiel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1 (2), 81-87.
- Ochsenkühn, C., Frauer, C. & Thiel, M. M. (2015). *Stottern bei Kindern und Jugendlichen. Bausteine einer mehrdimensionalen Therapie* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Osburg, C. (2003a). "Wie wird <Daas> beschrieben?" Therapeutische Überlegungen zum Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Beratung, Therapie und Rehabilitation (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 4, S. 185-192)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Osburg, C. (2003b). Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Erscheinungsformen und Störungsbilder (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2, 2. Aufl., S. 113-125)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. (2012). SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Piepenstock, P. (2016). Einbindung individueller, sprachlicher und sprachtragender Förderanliegen in einen kompetenzorientierten Fachunterricht mithilfe dreier Planungsdimensionen - Das Lüdenscheider Modell. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 5 (1), 2-9.
- Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur - Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. Zugriff am 22.06.2017. Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/startseite/index.html>
- Quasthoff, U. M. (2006). Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. *Grundschule*, 38 (12), 32-33.
- Quasthoff, U. M., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rapp, M. (2007). Stottern im Spiegel der ICF: ein neuer Rahmen für Diagnostik, Therapie und Evaluation. *Forum Logopädie*, 21 (2), 14-19.

- Reber, K. (2009). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Reinhardt.
- Reber, K. (2011). Palabra. Schriftsprache mit System. Weiden: Paedalogis.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014a). Unterricht und Therapie: Sprachheilpädagogischer Unterricht. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 323-330). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014b). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2016). Kompetenzprofile Sprache. Zugriff am 01.03.2019. Verfügbar unter http://www.reinhardt-verlag.de/_pdf_media/02486_TabellenBausteine.pdf
- Reber, K. & Steidl, M. (2008). Zabulo. Lernmaterialien mit System. Weiden: Paedalogis.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K. & Gutenbrunner, C. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 251 (6), 284-296.
- Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders. Aspects of diagnosis and intervention* (pp. 111-128). Berlin: De Gruyter.
- Riehemann, S. (2008). Therapie fehlender Kasusfähigkeiten grammatisch gestörter Schüler in kontextoptimierten Unterrichtsphasen. Interventionsstudie in zweiten Klassen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Dissertation, Universität zu Köln. Zugriff am 06.05.2017. Verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/3152/>
- Ringmann, S. & Siegmüller, J. (2013). Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. *Forschung Sprache*, 1 (1), 36-50.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, Technische Universität Dortmund. Verfügbar unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31166/2/Mehrsprachen-Kontexte%202.0_2013.pdf
- Ritterfeld, U., Starke, A., Röhm, A., Latschinske, S., Wittich, C. & Moser-Opitz, E. (2013). Über welche Strategien verfügen Erstklässler mit Sprachstörungen beim Lösen mathematischer Aufgaben? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (4), 136-143.
- Röhm, A., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2017). Die Rolle von Arbeitsgedächtnis und Sprachkompetenz für den Erwerb mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (2), 81-93.
- Romonath, R. (2012). Klassifikation. In O. Braun (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation (Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 8, S. 321-330)*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ruppert-Guglhör, I. & Schlamp-Diekmann, F. (2015). Diagnostik und Intervention bei Jugendlichen. Zugriff am 07.11.2018. Verfügbar unter <https://docplayer.org/34779833-Irina-ruppert-guglhoer-dr-franziska-schlamp-diekmann-vortrag-am.html>
- Rux, J. & Ennuschat, J. (Hrsg.). (2010). Die Rechte stotternder Menschen in Schule, Ausbildung und Studium. Eine Analyse (2. Aufl.). Köln: Demosthenes.
- Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. Sprache · Stimme · Gehör, 39 (2), 70-75.
- Sandrieser, P. & Schneider, P. (2015). Stottern im Kindesalter (4. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Schäfer, H. & Leis, N. (2008). Lesen und Schreiben im Handumdrehen. Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschule und Grundschule. München: Reinhardt.
- Scharff Rethfeldt, W. (2012). Multilingual und Interkulturell orientierte Anamnese (MIA) - Grundlage der logopädischen Intervention bei mehrsprachigen Kindern. Stuttgart: Thieme.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.
- Scharff Rethfeldt, W. (2014). Der Induktive Ansatz in der logopädischen Diagnostik und Therapie bei mehrsprachigen Kindern. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 3 (1), 23-30.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). Profil zum Kindlichen Mehrsprachgebrauch (ProMulti). Fragebogen zum Erhalt von Informationen. In W. Scharff Rethfeldt (Hrsg.), Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept. München: Reinhardt.
- Schelten-Cornish, S. (2008). Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schick, K. & Jähner, C. (2012). Wortschatzarbeit im Englischunterricht an der Förderschule Sprache. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 1 (2), 88-93.
- Schindler, A. (1997). Stottern und Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer. Köln: Demosthenes.
- Schlamp-Diekmann, F. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. Störungsbild und Möglichkeiten der schulischen Intervention (Schriften zur Sprachheilpädagogik, Bd. 12). Teilw. zugl.: München, Univ., Diss., 2007. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Schmidt, M. (2011). Kontextoptimierung für Kinder von 3-6 Jahren. 85 Praxiseinheiten für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Reinhardt.
- Schmidt, M. (2014). Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. München: Reinhardt.
- Schneider, P. (2003). Screeningliste Stottern (SLS). Stottertest, Interdisziplinäre Vereinigung der Stottertherapeuten e.V. Zugriff am 15.11.2017. Verfügbar unter <https://www.ivs-online.de/inhalt/service/stottertest/>
- Schneider, M. (2014). Poltern. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 244-249). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). Lesegeschwindigkeits- und -verständnisstest für die Klassen 6-12 (LGVT 6-12). Göttingen: Hogrefe.
- Schnitzler, C. D. (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Thieme.
- Schölderle, T. & Staiger, A. (2014). Dysarthrie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 275-280). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöler, H. & Schakib-Ekbatan, K. (2001). Sprachentwicklungsstörungen und Verarbeitungs- bzw. Lernstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Erscheinungsformen und Störungsbilder (Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, S. 88-111). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöler, H. & Spohn, B. (1998). Hören - Behalten - Nutzen. In H. Schöler (Hrsg.), Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie (S.177-222). Heidelberg: Schindele.
- Schönauer-Schneider, W. (2008). Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring - Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Störungen? Sprachheilarbeit, 53 (2), 72-82.
- Schönauer-Schneider, W. (2014). Komplexität von Sprachstörungen und ihre Verbindungen zu Lern- und Verhaltensstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 103-108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönauer-Schneider, W. & Reber, K. (2014). Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik im Unterricht. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ (S. 327-334). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schröder, A. (2010). Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten bei sechsjährigen Kindern mit einer sogenannten spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb, Technische Universität Dortmund. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27128/1/Dissertation.pdf>
- Schröder, A. (2014). Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ (S. 91-97). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schröder, A. (2016). Förderkonzept zum interaktiven mathematischen Lernen mit dem Schwerpunkt Sprache. Unveröffentlichtes Manual. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Schröder, A., Katz-Bernstein, N. & Quasthoff, U. M. (2014). Erzählen: Ein "Spiel für Kinder", aber kein "Kinderspiel". Aufbau der Erzählkompetenz mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen anhand des Dortmunder Förderkonzepts zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-FINE). Praxis Sprache, 59 (4), 229-238.
- Schröder, A., Quasthoff, U. M., Katz-Bernstein, N., Lengning, A. & Stude, J. (2016). DO-BINE SUM. Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung für Kinder mit Spracherwerbsstörungen und mehrsprachige Kinder für das erste Schulbesuchsjahr. Version 1.0. Unveröffentlichte Auswertungsanleitung.

- Schröder, A., Röhm, A., London, M. & Elstrodt, N. (2016). Mathematisches Lernen unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Einflussfaktoren Sprache und Arbeitsgedächtnis. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis (S. 241-253). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schuele, C. & Bourdrau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention. Beyond the Basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39 (1), 3-20.
- Schulministerium NRW (2017). Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten der Lehrerinnen und Lehrer (VO-DV II). Vom 22. Juli 1996, zuletzt geändert durch Verordnung vom 9. Februar 2017 (SGV. NRW. 223); BASS 10-44 Nr. 2.1. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Datenschutz/1-VO-DV-II-9_2_2017.pdf
- Schulte-Mäter, A. (2014). Verbale Entwicklungsdyspraxie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 183-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
- Seiffert, H. (2012). Sprachassistenz im Mathematikunterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1 (2), 72-80.
- Seiffert, H. (2014). Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast Mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ (S. 508-518). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Seiffert, H. (2015). Sprachförderung bei Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. *Praxis Sprache*, 60 (3), 167-171.
- Seiffert, H. (2016). Lernbarrieren beim Fachwortlernen - zum Beispiel Mathematik. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis (S. 279-286). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Seiffert, H. (2017). Spezifische Sprachförderung im Fachunterricht. *Praxis Sprache*, 62 (1), 29-34.
- Sick, U. (2014). Poltern. Theoretische Grundlagen, Diagnostik, Therapie (2. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Siegmüller, J. & Bartels, H. (Hrsg.). (2006). Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken. München: Urban & Fischer.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung*, 15 (1), 38-49.
- Smith, B. R. & Sluckin, A. (Eds.). (2014). Tackling Selective Mutism. A Guide for Professionals and Parents. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Snijders, J., Tellegen, P. & Laros, J. (2005). SON-R 5 1/2-17. Non-verbaler Intelligenztest. Göttingen: Hogrefe.

- Spreen-Rauscher, M. (2003). Die "Children's Communication Checklist" (Bishop 1998) - ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (3), 91-104.
- Spreer, M. (2013). Erfassung sprachlicher Fähigkeiten in inklusiven schulischen Settings - Beobachtungsmaterialien und Diagnoseverfahren im Überblick. *Praxis Sprache*, 58 (4), 241-246.
- Spreer, M. (2014a). "Schlage nach und ordne zu!" Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 83-90). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Spreer, M. (2014b). Versprachlichen und handlungsbegleitendes Sprechen in Unterricht und Therapie – theoretische Grundlagen. *Praxis Sprache*, 59 (1), 38-42.
- Spruit, M. (2015). *Poltern - Unverständliches besser verstehen. Leitfaden zur Diagnostik und Therapie*. Neuss: Natke.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2009). *Aufbau von Sprachkompetenz: Multimediale Forschungsbausteine*. München: Medienwerkstatt Vogler GmbH (nicht mehr erhältlich).
- Staiger, A. & Aichert, I. (2014). Sprechapraxie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 281-285). Stuttgart: Kohlhammer.
- Starke, A. & Subellok, K. (2012). KiMut NRW: Eine Studie zur Identifikation von Kindern mit selektivem Mutismus im schulischen Primarbereich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (1), 63-77.
- Starke, A. & Subellok, K. (2015). Wenn Kinder nicht sprechen - Selektiver Mutismus - Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 4 (1), 2-7.
- Starke, A. & Subellok, K. (2016). *Dortmunder Mutismus Screening DortMuS-Schule*. Zugriff am 15.11.2017. Verfügbar unter <http://www.sk.tu-dortmund.de/dortmus/DortMuS-Schule.pdf>
- Starke, A. & Subellok, K. (2017). Identifizierung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Primarbereich: Entwicklung und Evaluation von DortMuS-Schule. *Sprache · Stimme · Gehör*, 41 (2), 84-90.
- Starkweather, C. W., Gottwald, S. R. & Halfond, M. M. (1990). *Stuttering prevention. A clinical method*. New Jersey: Prentice Hall.
- Steinbring, H. (2000). Mathematische Bedeutung als eine soziale Konstruktion - Grundzüge der epistemologisch orientierten mathematischen Interaktionsforschung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 21 (1), 28-49.
- Steinert, J. (2011). *Allgemeiner Deutscher Sprachtest (ADST) (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stitzinger, U. (2009). Bedingung Mehrsprachigkeit - Hindernis oder Ressource? *Forum Sprache*, 3 (2), 9-13.
- Stumpf, P. (2011). Wortschatzarbeit im projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht - Ein Konzept der systematischen Förderung. *Praxis Sprache*, 56 (2), 9-13.
- Subellok, K. & Bahrfeck-Wichitill, K. (2016). Selektiver Mutismus im sozialen Kontext - Vernetzungsarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT). *Praxis Sprache*, 61 (3), 163-170.

- Subellok, K., Bahrfeck-Wichitill, K. & Winterfeld, I. (2014). Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT). In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ (S. 454-464). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Subellok, K. & Kamp, S. (2013). Stottern und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen: Aktueller Kenntnisstand und Einblick in die sprachtherapeutische Praxis. *Logos*, 21 (1), 15-27.
- Subellok, K., Katz-Bernstein, N. & Vinbruck, C. (2008). "Stottern und Schule" - Sichtweisen und Erwartungen von Eltern stotternder Kinder. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (2), 83-94.
- Subellok, K. & Starke, A. (2012). Selektiver Mutismus. In S. Niebuhr-Siebert & U. Wiecha (Hrsg.), Kindliche Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Gezielte Elternberatung (S. 219-237). München: Urban & Fischer.
- Subellok, K. & Vinbruck, C. (2008). Mobbing meistern. Eine Untersuchung von stotternden Vorschulkindern und ihren Eltern. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR*, 16 (2), 84-97.
- Suchodoletz, W. v. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? (S. 155-199). Göttingen: Hogrefe.
- Suchodoletz, W. v. (2008). Störungen des Redeflusses: Stottern und Poltern. In H. Remschmidt & C. Bachmann (Hrsg.), Therapie psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Ein integratives Lehrbuch für die Praxis (244-20). Stuttgart: Thieme.
- Suchodoletz, W. v. (2011). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Der SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Suchodoletz, W. v. (2014). Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 223-226). Stuttgart: Kohlhammer.
- Suchodoletz, W. v., Kademann, S. & Tippelt, S. (2011). Sprachbeurteilung durch die Eltern. SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder. Zugriff am 06.02.2017. Verfügbar unter <https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2kt-sbe-3kt.html>
- Tellegen, P., Laros, J. & Petermann, F. (2007). SON-R 2 1/2-7. Non-verbaler Intelligenztest. Göttingen: Hogrefe.
- Thater, S. (2017). "Äpfeln, Eiers und Banänchen" - Der Erwerb der Pluralmarkierung im Deutschen bei Kindern zwischen 4 und 9. Vortrag auf dem Sprachheilpädagogischen Tag. Hamm: dgs-Westfalen-Lippe.
- Theisel, A., Glück, C. W. & Spreen-Rauscher, M. (2017). Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in der Schule: Zusammenhänge zwischen ihrem (schrift-)sprachlichen Förderbedarf, ihrer Entwicklung sowie schulischen Rahmenbedingungen. *Praxis Sprache*, 62 (1), 6-15.
- Thum, G. (2011). Stottern in der Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer. Köln: Demosthenes.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Migration, Familiensprache und Schulerfolg. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In W. Bos, E.-M. Lankes, N.

- Platzmeier & K. Schwippert (Hrsg.), Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Tracy, R. (2014). Herausforderungen für die Diagnostik, Förderung und Therapie. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 3 (1), 2-9.
- Triarchi-Herrmann, V. (2012). Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Reinhardt.
- Ulrich, T. (2016). Grammatische Fähigkeiten deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren mit Fokus auf dem Kasuserwerb. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis (S. 185-191). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U. & Motsch, H.-J. (2016). Der Dativerwerb - Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. Logos, 24 (3), 176-190.
- Ulrich, T. & Schneggenburger, K. (2012). Lexikalische Strategietherapie für Vorschulkinder mit dem Wortschatzsammler. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 1 (2), 63-71.
- Van Riper, C., Irwin, J. V. & Orthmann, W. (2003). Artikulationsstörungen. Diagnose und Behandlung (6. Aufl.). Berlin: Edition Marhold.
- Wagner, L. (2008). SCREEMIK 2. Screening der Erstsprachefähigkeit bei Migrantenkindern. München: Wagner.
- Wagner, I. (2011). LOGO Ausspracheprüfung. Wildeshausen: LOGO Verlag für Sprachtherapie.
- Wagner, L. (2014a). Diagnostik bei Jugendlichen und Erwachsenen mit Sprachentwicklungsstörungen. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter (S. 139-152). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Wagner, L. (2014b). SCREENIKS. Screening der kindlichen Sprachentwicklung. München: Wagner.
- Weigl, I. & Reddemann-Tschaikner, M. (2002). HOT - ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (Forum Logopädie). Stuttgart: Thieme.
- Weikert, K. (2014). Stottern. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (S. 237-244). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, S. (1994). Interventionsforschung und Interventionspraxis bei dysphasisch-sprachgestörten Kindern: Psychologische Perspektive. In H. Grimm, S. Weinert & C. Alfes (Hrsg.), Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (S. 33-57). Stuttgart: Fischer.
- Weinert, S. (2004). Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. Sprache · Stimme · Gehör, 28 (1), 20-28.
- Weinrich, M. & Zehner, H. (2011). Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern: Aussprachetherapie in Bewegung. Berlin: Springer.
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A. & Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language

- impairment and autism. *International journal of language & communication disorders*, 44 (4), 511-528.
- Wiecha, U. (2012a). Kindliche Stimmstörungen. In S. Niebuhr-Siebert & U. Wiecha (Hrsg.), *Kindliche Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Gezielte Elternberatung* (S. 207-218). München: Urban & Fischer.
- Wiecha, U. (2012b). Poltern. In S. Niebuhr-Siebert & U. Wiecha (Hrsg.), *Kindliche Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Gezielte Elternberatung* (S. 193-206). München: Urban & Fischer.
- Wild, M. & Ulitzka, N. (2011). "Warum sollte ich Sie einstellen?" Semantisch-lexikalische Therapie in einer 9. Klasse zum Thema "Vorstellungsgespräch". *Praxis Sprache*, 56 (2), 40-43.
- Wildegger-Lack, E. (2011). *Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10 Jahre)*. München: Reinhardt.
- Yairi, E., Ambrose, N. & Cox, N. (1996). Genetics of stuttering: a critical review. *Journal of speech and hearing research*, 39 (4), 771-784.
- Yairi, E. & Seery, C. H. (2011). *Stuttering. Foundations and Clinical Applications*. Boston: Pearson.
- Zang, J. (2010). Diagnostik der Stottertherapie. Verfahren zur Erfassung und Beschreibung quantitativer, qualitativer und psychosozialer Symptomatik. *Forum Logopädie*, 24 (2), 6-11.
- Zang, J. & Metten, C. (2014). *Poltern. Ein Ratgeber für Betroffene und Eltern*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ziegler, W. & Vogel, M. (2010). *Dysarthrie verstehen - untersuchen - behandeln*. Stuttgart: Thieme.
- Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung*. Freiburg: Herder.

Literaturverzeichnis: Weiterführende Literatur

- Abbé, P. (2014). Schneckenrennen: Förderung von Präpositionen. *Praxis Sprache*, 59 (3), 180-181.
- Bahr, R. (2016). Selektiver Mutismus im Schulalter: Hilfen für die Beratung in inklusiven Settings und in der Förderschule. *Praxis Sprache*, 61 (1), 210-214.
- Bastians, E. (2017). "Teambesprechung im Discounter". *Praxis Sprache*, 62 (3), 166-169.
- Berg, M. & Hessenauer, H. (2012). Mit der Klassenlektüre zur Kontextoptimierung: Grammatikförderung im Sprachheilpädagogischen Unterricht. *MitSprache*, 44 (2), 43-64.
- Berg, M. (2011). Aus 1 mach 2: Zusammengesetzte Nomen in der Wortschatzförderung mit Bilderbüchern. Bausteine für den sprachheilpädagogischen Unterricht in einer 3. Klasse. *Praxis Sprache*, 56 (2), 44-46.

- Eisert, D. & Rist, A. (2009). *Spiele zur grammatischen Sprachförderung und -therapie. Modifikation von 20 Regelspielen im Sinne der Kontextoptimierung von Hans-Joachim Motsch*. München: AVM.
- Ekrod, K. (2013). Wie viel Glück haben wir am Glücksrad? - ein Beispiel zur Förderung der komplexen Syntax im Mathematikunterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 58 (1), 36-38.
- Führer, L. (1997). *Pädagogik des Mathematikunterrichts*. Wiesbaden: Vieweg & Teubner.
- Hartmann, B. & Lange, M. (2013). *Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Ratgeber für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe* (6. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kannengieser, S. (2016). Semantisch-lexikalische Entwicklung erleichtern - Zugänge und methodisches Werkzeug. *Praxis Sprache*, 61 (4), 261-265.
- Klenk, R. & Berg, M. (2013). Förderung von Kausalsätzen anhand des Bilderbuchs "mutig mutig" - eine kontextoptimierte Unterrichtseinheit. *Praxis Sprache*, 58 (1), 33-35.
- Koch, Y. (2015). Im Architekturbüro und auf der Baustelle - ein Unterrichtsbeispiel zur morphologisch-syntaktischen Förderung im Geometrieunterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 4 (3), 138-145.
- Krause, U. (2011a). Musische Berufe - Wortschatzarbeit im Musikunterricht. *Praxis Sprache*, 56 (2), 32-33.
- Krause, U. (2011b). Wortschatzerweiterung in der Primarstufe. *Praxis Sprache*, 56 (2), 34-35.
- Mayer, A. (2013). Förderung grammatikalischer Kompetenzen mit Hilfe der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2 (1), 52-57.
- Mayer, A. (2016). Sprachliche Lernbarrieren beim Erwerb mathematischer Kompetenzen. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtker (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 269-278). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Methner, A., Melzer, C. & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Präsentation "Auf dem Weg zur inklusiven Schule in NRW". Das "Erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen" (9. Schulrechtsänderungsgesetz) und begleitende Maßnahmen*. Frechen: Ritterbach.
- Möllmeier, M. (2013). Therapie der Verbendstellung in Nebensätzen durch Rollenspiele. *Praxis Sprache*, 58 (1), 42-45.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Nolte, M. (2016). Sprache und Sprachverstehen in mathematischen Lernprozessen aus einer mathematikdidaktischen Perspektive. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtker (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 37-44). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Pernack, J. (2016). Die Reise der Raupe Pepe - eine Unterrichtsreihe zur Förderung der Akkusativmarkierung mit Genusvariation in der Präpositionalphrase. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 5 (1), 42-50.

- Riehemann, S. (2014). der die das - wie weshalb warum? Praktische Überlegungen zur Förderung der Genusmarkierungen. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3 (1), 16-22.
- Schäpe, L. (61). Wortschatzerweiterung durch Gruppenarbeit - alternative Möglichkeiten der Wortschatzförderung im Unterricht. *Praxis Sprache*, 2016 (4), 274-276.
- Seiffert, H. (2008). Methodische Aspekte kontextoptimierter Unterrichtsphasen im Fachunterricht Biologie der Sekundarstufe. *Die Sprachheilarbeit*, 53 (3), 181-185.
- Seiffert, H. (2011a). *Kasusmarkierung. Akkusativmarkierung und Dativmarkierung* (Spiele für eine kooperative Grammatikförderung, Heft 2). Norderstedt: Books on Demand.
- Seiffert, H. (2011b). *Subjekt-Verb-Kongruenz* (Spiele für eine kooperative Grammatikförderung, Heft 1). Norderstedt: Books on Demand.
- Spreer, M. (2014). Spielideen zur Übung von Kasusmarkierungen in Präpositionalphrasen mit dem Spielmaterial "Blinde Kuh". *Praxis Sprache*, 59 (3), 181-185.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stitzinger, U., Sallat, S. & Lüdtke, U. (Hrsg.). (2016). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stitzinger, U., Sallat, S. & Lüdtke, U. (Hrsg.). (2016). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Subellok, K., Bahrfeck-Wichtitill, K. & Winterfeld, I. (2015). Übergänge von Drinnen nach Draußen - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT_Transfer). *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 4 (1), 9-17.
- Subellok, K. & Starke, A. (2015). Selektiver Mutismus. Ein interdisziplinäres Phänomen. *Deutsches Ärzteblatt PP*, 13 (10), 455-456.
- Suchodoletz, W. v., Kademann, S. & Tippelt, S. (2011). *Sprachbeurteilung durch die Eltern. SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder*. Zugriff am 06.02.2017. Verfügbar unter <https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfragebogen-sbe-2kt-sbe-3kt.html>
- Telkmann, S. (2013). Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte - Das Bilderbuch als Möglichkeit der gezielten Sprachförderung im sprachheilpädagogischen Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2 (1), 19-26.
- Ulrich, T. & Mayer, A. (2016). Wo haben sich die Bauernhoftiere versteckt? Eine Unterrichtsstörung zur Förderung der Dativmarkierung im sprachheilpädagogischen Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 5 (1), 34-41.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 55 (1), 2-8.
- Wilhelm, E. (2005a). *Der Grammatik-Gourmet. Förderung des Grammatikerwerbs bei Kindern mit Sprachstörungen* (Logopädische Rezepte, Teil 1). Köln: ProLog.
- Wilhelm, E. (2005b). *Der Grammatik-Gourmet. Förderung des Grammatikerwerbs bei Kindern mit Sprachstörungen* (Logopädische Rezepte, Teil 2). Köln: ProLog.

ANHANG

Anhang A – Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sprachbezogene Unterstützungsmaßnahmen	15
Abb. 2: Unterstützungsmaßnahmen im Sprach(sonder)pädagogischen Unterricht.....	17
Abb. 3: Abbildung in Anlehnung an das „Mehrdimensionale Entwicklungsmodell“	21
Abb. 4: Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen	25
Abb. 5: Ausschnitt aus: Zentrale Verarbeitung und Wahrnehmung mit „bottom-up“ und „top-down“-Prozessen.....	28
Abb. 6: Diskursarten. Erzählen als prototypischer Diskurs	75
Abb. 7: Dimensionenmodell zu mündlichen Erzählkompetenzen	78
Abb. 8: Verbindende Planungsschritte	182
Abb. 9: Anforderung an die Lehrkräfte	185
Abb. 10: Handlungsbegleitendes Sprechen: Strukturierungshilfe am Beispiel „Lebenszyklus eines Frosches“.....	192
Abb. 11: Lernplakat die der das	207
Abb. 12: Drei Phasen der Kontextoptimierung	241
Abb. 13: Kick-off Verbzweitstellung: Vertauschen von Subjekt und Objekt.....	243
Abb. 14: Merkplakat zum Akkusativ	247
Abb. 15: Planungsskizze für eine kontextoptimierte Unterrichtsstunde zur Komplexen Syntax im Mathematikunterricht	251
Abb. 16: Merkplakat.....	252
Abb. 17: Sitzordnung und Modalitätenwechsel während des Würfelspiels	253
Abb. 18: Rätselkarten mit unterschiedlichen Differenzierungsniveaus.....	253

Anhang B – Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Gängige phonologische Prozesse nach Hacker (2002), Jahn (2007), Kannengieser (2015), Fox-Boyer (2016a)	38
Tab. 2: Erwerbsreihenfolge grammatischer Fähigkeiten (Übersicht)	54
Tab. 3: Symptome grammatischer Störungen in Anlehnung an Dannenbauer (2009), Kannengieser (2015) und Motsch (2017).....	57
Tab. 4: Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten	66
Tab. 5: Einführung Symptome spezifischer pragmatischer Störungen	71

Tab. 6: Erzählaufgaben nach Hausendorf & Quasthoff (2005)	77
Tab. 7: Primäre Symptome von Sprachverständnisstörungen. Tabelle in Anlehnung an Kannengieser (2015)	87
Tab. 8: Sekundäre Symptome von Sprachverständnisstörungen Tabelle in Anlehnung an Kannengieser (2015) und Hachul & Schönauer-Schneider (2016)	89
Tab. 9: Gegenüberstellung von störungs- und erwerbsbedingten Symptomen (Übersicht modifiziert nach Kannengieser, 2015)	96
Tab. 10: Kernsymptomatik des Stotterns in Anlehnung an Ochsenkühn, Frauer & Thiel (2015) und Thum (2011).	108
Tab. 11: Begleitsymptomatik des Stotterns (Auswahl) in Anlehnung an Natke & Alpermann (2010), Ochsenkühn, Frauer & Thiel (2015) und Thum (2011)	110
Tab. 12: Häufig zu beobachtender Entwicklungsverlauf des Stotterns in Anlehnung an das Vier-Phasen-Modell von Bloodstein (1995, in Thum, 2011)	112
Tab. 13: Obligatorische und fakultative Symptome des Polterns in Anlehnung an Wiecha (2012b)	117
Tab. 14: Diagnostisches Verfahren SET 5-10	128
Tab. 15: Diagnostisches Verfahren PDSS	128
Tab. 16: Diagnostisches Verfahren Marburger Sprachscreening	128
Tab. 17: Diagnostisches Verfahren PLAKSS II	130
Tab. 18: Diagnostisches Verfahren AVAK	131
Tab. 19: Untertests aus PDSS	131
Tab. 20: Diagnostisches Verfahren LOGO Ausspracheprüfung	131
Tab. 21: Diagnostik-Werkstatt Zabulo	134
Tab. 22: Diagnostisches Verfahren MSVK	134
Tab. 23: Diagnostisches Verfahren MSVK	134
Tab. 24: Diagnostisches Verfahren WWT 6-10	135
Tab. 25: Untertests aus der PDSS	135
Tab. 26: Untertests aus dem SET 5-10	136
Tab. 27: Diagnostisches Verfahren ESGRAF 4-8: Klassenscreenings	137
Tab. 28: Diagnostisches Verfahren ESGRAF 4-8: Einzeltest	138
Tab. 29: Diagnostisches Verfahren TROG-D	138
Tab. 30: Untertests aus der PDSS	138
Tab. 31: Diagnostisches Verfahren MuSE-Pro	139
Tab. 32: Diagnostisches Verfahren CCC	140
Tab. 33: Diagnostisches Verfahren DO-BINE	141
Tab. 34: Diagnostisches Verfahren MSVK	142

Tab. 35: Diagnostisches Verfahren ASVT	142
Tab. 36: Diagnostisches Verfahren TROG-D	143
Tab. 37: Diagnostisches Verfahren WWT 6-10	143
Tab. 38: Diagnostisches Verfahren SET 5-10	143
Tab. 39: Diagnostisches Verfahren THEPHOBE.....	145
Tab. 40: Diagnostisches Verfahren SON-R 2½ - 7.....	146
Tab. 41: Diagnostisches Verfahren SON-R 5½ - 17.....	146
Tab. 42: Diagnostisches Verfahren AGTB 5-12	147
Tab. 43: Diagnostisches Verfahren P-ITPA.....	150
Tab. 44: Diagnostisches Verfahren SET 5-10	151
Tab. 45: Diagnostisches Verfahren CCC	151
Tab. 46: Diagnostisches Verfahren ESGRAF 4-8.....	152
Tab. 47: Diagnostisches Verfahren TROG-D	152
Tab. 48: Diagnostisches Verfahren WWT 6-10	153
Tab. 49: Diagnostisches Verfahren Bergedorfer Screening.....	153
Tab. 50: Diagnostisches Verfahren ADST.....	154
Tab. 51: Diagnostisches Verfahren LTB-J.....	154
Tab. 52: Mehrsprachiger Anamnesebogen für sprachheilpädagogische Einrichtungen.....	158
Tab. 53: Sprachbeurteilung durch die Eltern. SBE-2-KT und SBE-3-KT.....	158
Tab. 54: Fragebogen multilingual und interkulturell: ProMulti und MIA.....	159
Tab. 55: Erhebungsbogen Mehrsprachen-Kontexte	159
Tab. 56: Diagnostisches Verfahren LiSe-DaZ	160
Tab. 57: Diagnostisches Verfahren SCREENIKS.....	161
Tab. 58: Diagnostisches Verfahren CITO Sprachtest.....	161
Tab. 59: Diagnostisches Verfahren HAVAS 5	162
Tab. 60: Diagnostisches Verfahren ESGRAF-MK	162
Tab. 61: Diagnostisches Verfahren LOGwords PRO-PLUS	163
Tab. 62: Diagnostisches Verfahren SCREEMIK 2.....	163
Tab. 63: Diagnostisches Verfahren SFD	164
Tab. 64: Förderplanbeispiel Deckblatt.....	173
Tab. 65: Förderplanbeispiel Blatt 1	174
Tab. 66: Förderplanbeispiel Blatt 2	174
Tab. 67: Förderplanbeispiel Blatt 3	175
Tab. 68: Förderplanbeispiel Blatt 4	175
Tab. 69: Förderplanbeispiel Blatt 5	176

Tab. 70: Lehrersprache: Merkmale und Beispiele	187
Tab. 71: Modellierungstechniken: Strategien, die den kindlichen Äußerungen vorangehen.....	188
Tab. 72: Modellierungstechniken: Strategien, die den kindlichen Äußerungen folgen	189
Tab. 73: Ebenen der Metasprache	190
Tab. 74: Gezielter Einsatz von Lehrersprache am Fallbeispiel Lisa (Phonetik)	199
Tab. 75: Gezielter Einsatz von Lehrersprache am Fallbeispiel Lukas (Phonologie).....	200
Tab. 76: Sprachangebote – Ungünstige und vereinfachte Beispiele	205
Tab. 77: Visuelle Hilfen für morphologische und syntaktische Regeln.....	207
Tab. 78: Stimulierende und modellierende Techniken der Lehrersprache in Anlehnung an Dannenbauer (2002a) und Motsch (2017).....	210
Tab. 79: Methoden für den Erwerb kommunikativer Funktionen.....	213
Tab. 80: Methoden zum Erwerb von Gesprächskompetenzen	214
Tab. 81: Methoden zur Verbesserung der Verständnissicherung	216
Tab. 82: Methoden zur Verbesserung des pragmatischen Verstehens	217
Tab. 83: Methoden zur Verbesserung der Textkompetenz.....	218
Tab. 84: Didaktische Vorgehensweisen zur Erhöhung der Erzählbereitschaft in Anlehnung an Claussen & Merkelbach (2001, S. 36 ff.)	220
Tab. 85: Exemplarischer Ablauf der Förderstunde mit Spielbeispielen in Anlehnung an Achhammer (2014)	256
Tab. 86: Übersicht über die neun Förderangebote von DO-FINE zum Thema Zoo	259
Tab. 87: Klassische Unterrichtsformate und mögliche Alternativen für stotternde Kinder und Jugendliche (Thum, 2011, S. 61-64)	276
Tab. 88: Herausforderungen für Kinder mit Spracherwerbsstörungen bei der Anwendung der alphabetischen Strategie.....	281
Tab. 89: Elemente der Rahmenhandlung in dem Konzept „Leichter lesen und schreiben lernen mit Hexe Susi“ und entsprechende Förderbereiche (modifiziert nach Forster, Martschinke & Lindenberg, 2008, S. 20 ff)	284
Tab. 90: Sprachliche Herausforderungen für den Inhaltsbereich Zahlen und Operationen.....	297
Tab. 91: Erarbeitung der Diskursstruktur in der Förderung mit FintmaL Sprache	300
Tab. 92: Sprachliche Herausforderungen im Bereich Raum und Form.....	303
Tab. 93: Beispiele für sprachliche Herausforderungen am Unterrichtsthema „Frühblüher“	308
Tab. 94: Beispiele für sprachliche Herausforderungen am Unterrichtsthema „Stromkreise“	309
Tab. 95: Sprachebenen: beispielhafte Schwierigkeiten und mögliche Hilfen	320
Tab. 96: Überblick über Beratungs- und Kooperationsanlässe und korrespondierende Akteure.....	344

Anhang C – Bildverzeichnis

Bild 1: Beispiele für Handzeichen.....	201
--	-----