



# S PRACHE

<b>Titel/Thema</b>	<b>Basistext</b> Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache
<b>Verfasser(innen)</b>	Anna Goldbrunner
<b>Erstellungsdatum</b>	Juli 2019



## Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache

### Sprachheilpädagogik

Die Sprachheilpädagogik wird in Anlehnung an GROHNFELDT (2014) als eine interdisziplinäre Wissenschaft verstanden, die das Wissen, Erkenntnisse und die Terminologie ihrer Bezugswissenschaften (Medizin, Psychologie, Linguistik, Soziologie) integriert und für ihre Aufgabengebiete adaptiert. Die Aufgaben und Handlungsfelder der Sprachheilpädagogik umfassen dabei sowohl die Prävention, Diagnostik, Beratung, Therapie und Rehabilitation als auch den Unterricht sowie die Bildung und Erziehung bei Menschen aller Altersgruppen mit drohenden oder bereits vorhandenen Sprach-, Sprech-, Stimm-, Redefluss- und Schluckstörungen (vgl. GROHNFELDT 2012).

Die einzelnen Berufsgruppen, die mit Menschen mit sprachlichen Beeinträchtigungen arbeiten weisen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Während sich akademische Sprachtherapeutinnen und -therapeuten sowie Logopädinnen und Logopäden in ihrer therapeutischen Arbeit primär auf medizinische und linguistische Erkenntnisse stützen, stellt im schulischen Kontext die Pädagogik die Leitwissenschaft der Sprachheilpädagogik dar (vgl. LÜDTKE/STITZINGER 2015).

Eine Zusammenarbeit zwischen Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen, Sprachtherapeutinnen und -therapeuten oder Logopädinnen und Logopäden zum Wohle der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist insbesondere im Kontext der Inklusion zwingend notwendig (vgl. GROHNFELDT 2014). Denn eine unspezifische sprachliche Förderung, wie sie von Regelschulpädagoginnen und -pädagogen üblicherweise umgesetzt werden kann, ist für Kinder und Jugendliche mit Sprach- oder Sprechstörungen unzureichend. Sprachliche Entwicklungsstörungen bedürfen eines evidenzbasierten sprachtherapeutischen Vorgehens. Das Ziel der Sprachtherapie, die von Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen und Sprachtherapeutinnen und -therapeuten realisiert wird, besteht in der Überwindung einer spezifischen Symptomatik auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen, beispielsweise also im Bereich der Aussprache, des Wortschatzes oder der Grammatik (vgl. MAYER 2015). Diese Aufgabe kann und sollte auch in einem inklusiven schulischen Setting nur von speziell dafür ausgebildetem Fachpersonal durchgeführt werden.

Sprachlich beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler benötigen neben einer spezifischen Sprachtherapie aufgrund der negativen Auswirkungen sprachlicher Probleme auf die schulische Leistungsfähigkeit einen spezifisch akzentuierten Unterricht. Regelschullehrkräfte können durch die Gestaltung eines entsprechenden sprachsensiblen Unterrichtes dazu beitragen, die betroffenen Schülerinnen und Schüler beim Erwerb schulischer Lerninhalte zu unterstützen (vgl. ebd.).

### Die Spezifische Spracherwerbsstörung (SSES)

Störungen des Sprechens und der Sprache sind als vielseitig und komplex zu bezeichnen und zählen zu den häufigsten Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen.

Die Spezifische Spracherwerbsstörung (SSES) gehört mit einer Auftretenshäufigkeit von 6-8% (vgl. TOMBLIN et al. 1997) zu den häufigsten sprachlichen Störungen bei Kindern und Jugendlichen und ist somit Hauptaufgabe im schulischen Bereich der Sprachheilpädagogik. Eine SSES definiert sich als ausschließlich sprachliche Störung, der zwar verschiedene Problematiken im Lern- und Verhaltensbereich folgen können, welcher aber im Vergleich zu einer nicht spezifischen Spracherwerbsstörung keine weiteren verursachenden Entwicklungsstörungen oder Erkrankungen zugrunde liegen (vgl. DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011).

Eine genaue Kenntnis dieses Störungsbildes ist sowohl für Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen als auch für Regelschullehrkräfte unabdingbar. Die Symptomatik kann sich auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen zeigen. Dabei können sowohl die sprachliche Produktion als auch das Sprachverständnis betroffen sein.

Weitere relevante Störungsbilder können in beiliegender Tabelle nachgelesen werden.

## Symptomatik der SSES auf den unterschiedlichen Sprachebenen

### Aussprache

Auffälligkeiten in der Aussprache sind meist auch für Laien unmittelbar erkennbar.

Der Begriff der Aussprachestörung wird als Sammelbegriff für diejenigen Kinder verwendet, deren Aussprache nicht dem altersangemessenen sprachlichen Entwicklungsstand entspricht. Das Störungsbild charakterisiert sich durch Fehlbildungen, Ersetzungen oder Auslassungen von Lauten und/oder Silben. Diese

Einschränkungen in der Aussprache können zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Verständlichkeit der betroffenen Kinder oder Jugendlichen führen. Die Aussprachestörung kann eine wichtige Teilsymptomatik einer SSES darstellen. Ein isoliertes Auftreten ist allerdings ebenfalls möglich (vgl. FOX-BOYER 2014).

Grundsätzlich kann es vorkommen, dass bereits die isolierte Bildung eines Lautes nicht störungsfrei gelingt. Das wohl bekannteste Beispiel einer derartigen Beeinträchtigung stellt die fehlerhafte Bildung des s-Lautes dar. Weiterhin ist es möglich, dass ein bestimmter Laut zwar fehlerfrei gesprochen werden kann, aber dennoch die Aussprache in einer bestimmten sprachlichen Situation nicht problemlos gelingt (vgl. WILDEGGER-LACK 2009).

Dies kann sich auf verschiedene Art und Weise zeigen: z.B.

- Auslassung einer unbetonten Silbe: z. B. „Nane“ statt „Banane“
- Auslassung eines Konsonanten bei einer Konsonantenanhäufung: z. B. „Bume“ statt „Blume“
- Angleichung eines Lautes an einen anderen: z. B. „Babel“ statt „Gabel“
- Ersetzung eines Lautes durch einen, der im Mundraum weiter vorne gebildet wird: z. B. „Tanne“ statt „Kanne“

### Wortschatz

Ein beeinträchtigter Wortschatz stellt eine sehr frühe Teilsymptomatik einer SSES dar. In der Literatur findet in diesem Zusammenhang meist der Begriff einer semantisch-lexikalischen Störung Gebrauch. Allgemein versteht man darunter andauernde Schwierigkeiten, eigene Äußerungsintentionen mittels eines altersangemessenen Wortschatzes zu verdeutlichen sowie Äußerungen anderer nachzuvollziehen. Dabei können sowohl der Erwerb als auch die Speicherung und der Abruf von Wörtern aus dem sogenannten mentalen Lexikon betroffen sein (vgl. GLÜCK/ELSING 2014).

Grundsätzlich wird hier zwischen einem quantitativen und einem qualitativen Wortschatzdefizit unterschieden. Ein quantitatives Defizit bezeichnet schlichtweg eine Wortschatzarmut. Das betroffene Kind hat bisher keine altersgemäß große Anzahl an Wörtern im mentalen Lexikon abgespeichert. Bei einer qualitativen Beeinträchtigung ist zwar ein ausreichend großer Wortschatz vorhanden, allerdings sind die gespeicherten Einträge von unzureichender Qualität (vgl. MAYER 2012).

Folgen dieser qualitativen Defizite können auf ganz unterschiedliche Art und Weise ersichtlich werden: z. B.

- Verwendung von Oberbegriffen (z. B. „Haus statt Schule“), Unterbegriffen (z. B. „Amsel“ statt „Vogel“) oder nebengeordneten Wörtern (z. B. „Baum“ statt „Strauch“)
- Umschreibung des Aussehens (z. B. „das rote Ding“) oder der Funktion von Begriffen (z. B. „das Ding zum Geschirr waschen“)
- Auslassen, Vertauschen oder Hinzufügen von Lauten und Silben
- Umformulierungen, Wortneuschöpfungen oder Verzögerungen in der Benennung (vgl. GLÜCK/ELSING 2014)

### Grammatik

Kinder mit grammatischen Schwierigkeiten haben Probleme beim Erwerb der morphologischen und syntaktischen Regeln ihrer Muttersprache. Das Ziel der Diagnostik besteht darin, diejenigen grammatikalischen Strukturen zu identifizieren, deren Anwendung Kindern und Jugendlichen spontansprachlich noch nicht gelingt. Im Rahmen der Therapie erfolgt anschließend ein zielgenaues Arbeiten an den entsprechenden morphologischen sowie syntaktischen Strukturen. Dabei soll ein spontansprachlich korrekter Gebrauch der grammatikalischen Regelmäßigkeiten erreicht werden (vgl. MOTSCH 2017).

Die wichtigsten Störungsphänomene im grammatischen Bereich (vgl. ebd.):

- **fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK):** Bei einer fehlenden SVK hat das Kind noch nicht entdeckt, dass die Endungen eines Verbs (z. B. lache, lachst, lacht, lachen) vom Subjekt abhängig sind. Das Verb muss passend zum Subjekt konjugiert werden. Am Ende des Verbs müssen Person und Numerus des dazugehörigen Subjekts ersichtlich werden.  
Für betroffene Kinder ist das Verwenden von Stamm- oder Infinitivformen (z. B. ich lachen) charakteristisch.
- **falsche Kasusmarkierung:** Kinder müssen im Laufe des Spracherwerbs die Kasus der deutschen Sprache erlernen, um den einzelnen Wörtern im Satz verschiedene Rollen und Funktionen zuzuordnen zu können. Dazu gehört beispielsweise der Dativ in der Nominalphrase („Wem gehört die Puppe?“ – „Dem Mädchen“), der Dativ in der Präpositionalphrase („Wo liegt die Puppe?“ – „Auf dem Tisch“), der Akkusativ in der Nominalphrase („Wen streichelt Maria?“ – „Den Hund“) und der Akkusativ in der Präpositionalphrase („Wohin hast du die Puppe gelegt?“ – „Auf den Tisch“).

Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb des Kasussystems fallen häufig dadurch auf, dass sie Artikel auslassen („Wo liegt die Puppe?“ – „Auf Tisch“), den Nominativ auf den Akkusativ („Wo liegt die Puppe?“ – „Auf der Tisch“) oder den Akkusativ auf den Dativ („Wem gehört die Puppe?“ – „Den Mädchen“) übergeneralisieren.

- **fehlende Verbzweitstellung im Hauptsatz:** Die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz zeichnet sich dadurch aus, dass das flektierte Verb unabhängig von der Besetzung der Erstposition immer an der zweiten Stelle steht.
  - „Maria geht morgen in die Schule.“
  - „Wohin geht Maria morgen?“
  - „Morgen geht Maria in die Schule.“Für Kinder mit einer noch fehlenden Verbzweitstellung ist das Verwenden der Verbendstellung (z. B. „Maria in die Schule gehen.“) charakteristisch.
- **fehlende Verbendstellung im Nebensatz:** Haben Kinder die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz erlernt, müssen sie zudem erkennen, dass in subordinierten Nebensätzen das Verb nicht weiterhin an der zweiten Position steht, sondern an die Endposition rutscht („Maria spielt mit der Puppe.“ → „Maria freut sich, wenn sie mit der Puppe spielt.“).  
Bei einem fehlenden Regelbildungsprozess wird häufig schlichtweg die Verbzweitstellung beibehalten („..., wenn spielt sie mit der Puppe.“) beziehungsweise eine einfache Subjekt-Verb-Konstruktion nach der Konjunktion verwendet („..., wenn sie spielt mit der Puppe.“).

### Pragmatik

Schwierigkeiten auf pragmatischer Ebene können als situationsunangemessene Sprachverwendung bezeichnet werden. Betroffenen Kindern und Jugendlichen gelingt es nicht, ihre sprachlichen Äußerungen an den sozialen Kontext anzupassen bzw. Informationen des Kontextes für das Verstehen einer Äußerung zu nutzen (vgl. ACHHAMMER 2015).

Spezielle sprachliche Störungen sind in diesem Fall zum einen Beeinträchtigungen der Erzählfähigkeit und zum anderen Schwierigkeiten in der Gesprächsführung. Bei Kindern und Jugendlichen mit einer pragmatischen Störung ist demnach häufig eine Sprunghaftigkeit zwischen verschiedenen Themen, ein unangemessener Rededrang oder auch eine mangelnde nonverbale (Mimik, Gestik etc.) und paraverbale (Lautstärke, Stimmlage etc.) Kommunikation zu beobachten (vgl. ACHHAMMER 2014).

### Schriftsprache

Vor allem im schulischen Kontext sind die grundlegenden Sprachebenen um den Bereich der Schriftsprache zu ergänzen.

Kinder mit einer SSES gelten als Risikogruppe für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibstörungen. Dies zeigt sich einerseits bereits beim Erlernen des Lesens und Schreibens (Lese- und Rechtschreibfertigkeit) und andererseits auch im Leseverständnis (vgl. MAYER 2016).

Schwierigkeiten beim Erwerb der Lese- und Rechtschreibfertigkeit können beispielsweise auf Defizite in der phonologischen Bewusstheit zurückgeführt werden. Die Bearbeitung von entsprechenden Aufgabenformaten, wie das Aufgliedern eines Wortes in Laute (z. B. „Welche Laute hörst du in Maus?“) oder das Zusammenziehen von Lauten zu einem Wort (z. B. „Welches Wort ist gemeint: [m] [au] [s]?“), gelingt Schülerinnen und Schülern mit einer SSES meist nur unzureichend. Das Fehlen dieser Fähigkeiten wird dann im frühen Schriftspracherwerb deutlich. So müssen Kinder beim Erlesen der ersten Wörter zunächst die erlernten Buchstaben identifizieren, diese mit der entsprechenden lautlichen Realisation in Verbindung bringen, um anschließend die einzelnen Laute zu einem Wort zusammenzuziehen. Beim Schreiben muss ein gehörtes Wort zunächst in die jeweiligen Laute aufgegliedert werden, damit in Folge die dazugehörigen Buchstaben aufgeschrieben werden können (vgl. ebd.).

Kinder und Jugendliche mit einer SSES haben Probleme beim Verstehen semantischer und grammatischer Strukturen der gesprochenen Sprache. Demnach ist es nicht erstaunlich, dass auch das Leseverständnis, also das Nachvollziehen geschriebener Sprache, bei einem derartigen Störungsbild deutliche Schwierigkeiten bereitet (vgl. ebd.).

### Sprachverständnisschwierigkeiten

Schülerinnen und Schüler, die neben einer produktiven Sprachstörung zusätzlich Probleme im Sprachverständnis aufweisen, haben eine deutlich schlechtere Prognose zur Überwindung einer SSES (vgl. AMOROSA/NOTERDAEME 2003).

Grundsätzlich liegt eine Sprachverständnistörung dann vor, wenn ein Kind oder Jugendlicher Sprache nicht so verstehen kann, wie es seiner Intelligenz und dem Entwicklungsalter angemessen wäre (vgl. ebd.).

Im frühen Kindesalter zeigt sich ein fehlendes Sprachverständnis beispielsweise durch häufiges JA-Sagen oder ein verringertes Interesse an sprachlichen Situationen wie Vorlesen. Das spätere Kindes- und Jugendalter ist hingegen durch Schwierigkeiten beim sinnentnehmenden Lesen, ein Nichtverstehen von Bildungssprache oder figurativer Sprache gekennzeichnet (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2016).

### **Zusammenhang zwischen sprachlichen Beeinträchtigungen und Störungen in den Bereichen des Lernens und Verhaltens**

Spracherwerbsstörungen sind deshalb so schwerwiegende Entwicklungsstörungen, da sie selten bereichsspezifisch bleiben, sondern sich vielmehr auf andere Entwicklungsbereiche auswirken. Mögliche Folgeerscheinungen können beispielsweise Konzentrationsprobleme, motorische Unruhe, Rückzugsverhalten oder Störungen des Sozialverhaltens sein (vgl. SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2014).

Neben dem Zusammenhang zwischen Auffälligkeiten im Verhalten und sprachlichen Störungen muss insbesondere auch die Verbindung von Sprache und Lernen Berücksichtigung finden. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Sprache der Lehrkraft nicht ausreichend gut verstehen und somit auch den unterrichtlichen Erklärungen und Anweisungen nicht folgen kann, sind die Voraussetzungen für das Lernen als äußerst ungünstig zu beurteilen. Insbesondere im schulischen Kontext spielen eben nicht nur das Verstehen von gesprochener, sondern insbesondere auch von geschriebener Sprache eine entscheidende Rolle. Ein fehlendes Sprach- und Leseverständnis erschweren schulisches Lernen maßgeblich. Primär sprachliche Beeinträchtigungen können sich zu Lernstörungen ausweiten.

Aufgrund dessen sollte in allen Bildungsinstitutionen, in denen Kinder und Jugendliche mit Sprachstörungen beschult werden, durch einen spezifisch gestalteten Unterricht dafür Sorge getragen werden, dass trotz ungünstiger Lernvoraussetzungen ein erfolgreiches schulisches Lernen ermöglicht wird.

### **Literatur**

- ACHHAMMER, BETTINA: Pragmatische Fähigkeiten bei Grundschulkindern: Regelschule und Sonderpädagogisches Förderzentrum im Vergleich. In: Praxis Sprache 60 (2015) 1, S. 5-12.
- ACHHAMMER, BETTINA: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitung für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Reinhardt, 2014.
- AMOROSA, HEDWIG / NOTERDAEME, MICHELE: Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen, Hogrefe 2003.
- FOX-BOYER, ANNETTE: Aussprachestörungen. In: GROHNFELDT, MANFRED (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, 2014, S. 175-182.
- GLÜCK, CHRISTIAN W. / ELSING, CAROLINE: Gestörte Lexikonentwicklung. In: FOX-BOYER, ANNETTE (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase. München: Elsevier, 2014, S. 73-86.
- GROHNFELDT, MANFRED: Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie: zusammen, getrennt oder komplementär? In: GROHNFELDT, MANFRED (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, 2014, S. 15-19.
- GROHNFELDT, MANFRED: Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie. München: Reinhardt, 2012.
- HACHUL, CLAUDIA / SCHÖNAUER-SCHNEIDER, WILMA: Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier, 2. Auflage 2016.
- DE LANGEN-MÜLLER, ULRIKE / KAUSCHKE, CHRISTINA / KIESE-HIMMEL, CHRISTIANE / NEUMANN, KATRIN / NOTERDAEME, MICHELE: Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Frankfurt am Main: Lang, 2011.
- LÜDTKE, ULRIKE / STITZINGER, ULRICH: Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. München: Reinhardt, 2015.
- MAYER, ANDREAS: Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). München: Reinhardt 2016.
- MAYER, ANDREAS: Sprachheilpädagogischer Unterricht – Basisartikel. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 3 (2015), S. 130-137.
- MAYER, ANDREAS: Semantisch-lexikalische Störungen – Basisartikel. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 1 (2012), S. 54-62.
- MOTSCH, HANS-JOACHIM: Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt, 4. Auflage 2017.
- SCHÖNAUER-SCHNEIDER, WILMA: Komplexität von Sprachstörungen und ihre Verbindungen zu Lern- und Verhaltensstörungen. In: GROHNFELDT, MANFRED (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, 2014, S. 103-108.
- TOMBLIN, J. BRUCE / RECORDS, NANCY L. / BUCKWALTER, PAULA / ZHANG, XUYANG / SMITH, ELAINE / O'BRIEN, MARLEA: Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research 40 (1997), S. 1245-1260.
- WILDEGGER-LACK, ELISABETH: Aussprachestörung – Phonetik. In: GROHNFELDT, MANFRED (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage 2009, S. 26-38.