

# Sprachheilpädagogischer Unterricht – Basisartikel

Andreas Mayer (Köln)

**Zusammenfassung** Lehrkräfte, die Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Bereich Sprache unterrichten, sehen sich einer Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben gegenüber. Aufgrund der Komplexität sprachlicher Beeinträchtigungen und möglicher Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung betroffener Kinder, müssen Inhalte in den Unterricht integriert werden, die auf eine Stärkung der personalen und sozialen Integration und damit auf eine verbesserte Teilhabe zielen und Grundlagen für sprachliches Lernen in den Bereichen der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit schaffen. Von besonderer Bedeutung – und ausschließlich darauf konzentriert sich der folgende Beitrag – sind aber die unterrichtlichen und die therapeutischen Aufgaben, also die Zielsetzung, schulische Inhalte unter erschwerten Bedingungen zu vermitteln und die sprachlichen Fähigkeiten auf den unterschiedlichen Ebenen an das Niveau Gleichaltriger heranzuführen.

und Schülern vor, „deren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich des Spracherwerbs, des sinnhaften Sprachgebrauchs und der Sprechfähigkeit so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Sekretariat der KMK 1998, 5). In diesen Empfehlungen wird an anderer Stelle sowohl eine unterrichtliche und therapeutische Aufgabe betont: „Sonderpädagogische Förderung hat zum einen die Aufgabe, der Entstehung und Verfestigung sprachlicher Beeinträchtigungen in Laut und Schrift vorzubeugen [= therapeutische Aufgabe, A. M.] und frühzeitig Auswirkungen auf andere Entwicklungs- und Lernbereiche [= unterrichtliche Aufgabe, A. M.] zu verhindern“ (Sekretariat der KMK 1998, 3). Die in Folge der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verfassten Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK 2011), in denen der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die sogenannten „sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“ ersetzt wurde, spricht man vergleichbar von der „Notwendigkeit sonderpädagogischer Fachlichkeit für ein erfolgreiches schulisches Lernen“ (6) und dem Ziel der Identifizierung, Vermeidung und Beseitigung von Barrieren, wenn bspw. Beeinträchtigungen im Bereich des sprachlichen und kommunikativen Handelns vorliegen.

## 1. Begriffsklärung

Um die Gesamtaufgabe sprachheilpädagogischen Handelns im schulischen Kontext begrifflich fassen zu können, scheint der von Braun (1980, 2004) geprägte und mittlerweile weitgehend unreflektiert gebrauchte Begriff des sprachtherapeutischen Unterrichts nicht geeignet. Um insbesondere den heilpädagogischen Bezug deutlich zu machen, wird an dieser Stelle in Anlehnung an Dannenbauer (1998) der Begriff des „sprachheilpädagogischen Unterrichts“ als Oberbegriff für schulisches sprachheilpädagogisches Handeln zugrunde gelegt.

Darunter werden 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, 109).

## 2. Förderschwerpunkt Sprache

Den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1998 zufolge liegt sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache bei den Schülerinnen

Beide Empfehlungen machen somit deutlich, dass es nicht zwingend ausschließlich die sprachliche Beeinträchtigung selbst ist, die zu einem Bedarf an sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten führt, dass dafür vielmehr Umweltfaktoren, gesellschaftliche und kulturelle Erwartungen sowie mögliche Einschränkungen in erwünschten Aktivitäten und der gesellschaftlichen Teilhabe ausschlaggebend sind. Im Kontext Schule sind die Auswirkungen eingeschränkter sprachlicher Kompetenzen auf das schulische Lernen und die kognitive Entwicklung von besonderer Bedeutung. Die zentrale Aufgabe sprachheilpädagogischen Handelns im schulischen Kontext besteht demnach darin, potenzielle Lernbarrieren für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen zu erkennen, zu vermeiden, sie dabei zu unterstützen, diese zu überwinden, um ihnen eine wirksame, gleichberechtigte und aktive Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen.

Um diese Aufgabe zu realisieren, haben Sprachheilpädagogen zum einen die Möglichkeit, durch (unspezifische) sprachfördernde und (spezifische) sprachtherapeutische Angebote das Sprach- und Kommunikationshandeln betroffener Kinder und Jugendlicher positiv zu beeinflussen („therapeutische Aufgabe“), zum anderen gilt es, möglichen Einschränkungen in der Teilhabe am Unterricht durch die Gestaltung von förderlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen, also durch die (sprachliche) Anpassung der Lehr- und Lernmittel an die Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler, durch das Angebot schulischer Inhalte in „leichter Sprache“ und durch die spezifische Akzentuierung der Lehrsprache („unterrichtliche Aufgabe“) präventiv entgegenzuwirken (KMK 2011, 10).

Von besonderer Bedeutung ist diese „doppelte Aufgabenstellung“ bei der Kernklientel schulischer Sprachheilpädagogik, bei Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Spracherwerbsstörungen.

### 3. Spracherwerbsstörungen

Bei einer spezifischen Spracherwerbsstörung handelt es sich um eine komplexe Beeinträchtigung des Spracherwerbs und der Sprachverarbeitung, für die keine offensichtlichen Primärbefindlichkeiten verantwortlich gemacht werden können (Kannengieser 2014). Dabei persistieren insbesondere die Symptome auf semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene, sowie im Bereich der Schriftsprache häufig bis ins Jugend- und Erwachsenenalter. Bei einem nicht unerheblichen Teil betroffener Kinder lassen sich langfristig betrachtet zudem negative Auswirkungen auf andere Entwicklungsbereiche, insbesondere auf den kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich, nachweisen. Zahlreiche Forschungsarbeiten aus dem angloamerikanischen und zunehmend auch aus dem deutschsprachigen Raum konnten die langfristigen sprachlichen, schulischen sowie sozialen, personalen und emotionalen Schwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder und Jugendlicher eindrucksvoll belegen (Dannenbauer 2002, Durkin/Conti-Ramsden 2007, Conti-Ramsden/Botting 2008, Conti-Ramsden/Durkin 2008, Wadman et al. 2008, Knox/Conti-Ramsden 2003). Was die sprachliche Entwicklung betroffener Kinder angeht, konnte in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich gemacht werden, dass sich Spracherwerbsstörungen nicht „auswachsen“, dass sich die Symptomatik vielmehr auch noch im späten Kindes- und Jugendalter nachweisen lässt. In der Untersuchung von Conti-Ramsden et al. (2001) schnitt bspw. ein Großteil spracherwerbsgestörter Kinder selbst nach einem sechsjährigen Aufenthalt in sogenannten „infant language units“, speziellen Klassen für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen innerhalb von Regelschulen, bei mindestens drei von sechs sprachlichen Überprüfungen (u. a. Verstehen grammatischer Strukturen, Anwendung

morphologischer Regeln, expressiver Wortschatz) im Alter von 11 Jahren im unterdurchschnittlichen Bereich ab.

Die Ergebnisse von McArthur et al. (2000), Catts et al. (2002), Botting et al. (2006) legen nahe, dass spracherwerbsgestörte Kinder überproportional häufig Lese-Rechtschreibschwierigkeiten entwickeln und sich auch noch im Jugendalter durch Probleme mit dem Leseverständnis charakterisieren lassen. Vermutlich bildet die Koexistenz beeinträchtigten Sprachverstehens und Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis den Ausgangspunkt für eine negative Entwicklung, an deren Anfang die lautsprachlichen Defizite stehen, die insbesondere gegen Ende der Grundschulzeit und in der Sekundarstufe in allgemeine Lernschwierigkeiten führen. Eine mögliche Erklärung dürfte darin zu suchen sein, dass die Sprache der Lehrkraft trotz aller Bemühungen um Veranschaulichung und Handlungsorientierung das zentrale Medium des Unterrichts darstellt und spätestens ab der dritten Klasse in mehr oder weniger allen Fächern die selbständige Informationsentnahme aus Texten erwartet wird. So kommen Snowling et al. (2001) zu dem Ergebnis, dass sechzehnjährige, im Vorschulalter als spracherwerbsgestört klassifizierte Jugendliche aufgrund schwacher schulischer Leistungen nur zu etwa halb so vielen Abschlussklausuren zugelassen wurden wie die Jugendlichen der Kontrollgruppe und diese auch mit signifikant schlechteren Zensuren abschlossen. Der Untersuchung von Fücksel/Hellmann (2014) zufolge konnten zwar zwei Drittel spracherwerbsgestörter Kinder nach einer sechsjährigen (vor-)schulischen sprachheilpädagogischen Förderung im Regelschulsystem verbleiben, jedoch wurden 36% der Untersuchungsgruppe nach der Primarstufe an Schulen zur Lernförderung überwiesen.

Romonath (2003) konnte zeigen, dass Absolventen der Sprachheilgrundschulen trotz vergleichbarer kognitiver Fähigkeiten in der Sekundarstufe

niedrigere Bildungsgänge wählten als diejenigen der Regelgrundschule. Gegenüber dem Landesdurchschnitt besuchten doppelt so viele Sprachheilschüler die Hauptschulen, während verglichen mit der Regelschulquote nur ein Fünftel von ihnen das Gymnasium besuchte. Ehemalige Schüler von Sprachheilschulen wiederholten in der Sekundarstufe etwa dreimal so häufig eine Klasse wie diejenigen, die eine Regelgrundschule besuchten.

Die Ergebnisse von Wietor (2015) und Steffen (2015) schließlich legen nahe, dass Drittklässler mit semantisch-lexikalischen Defiziten auch im Fach Mathematik signifikant schlechtere Leistungen erzielten als eine Kontrollgruppe sprachlich unauffälliger Schüler, wobei die Unterschiede zwischen den Gruppen im Bereich der Arithmetik bis zu eineinhalb Standardabweichungen betragen. Ergänzend durchgeführte Regressionsanalysen konnten zudem zeigen, dass der Einfluss semantisch-lexikalischer Fähigkeiten zur Aufklärung der Unterschiede im Bereich der Mathematik deutlicher ausfiel als derjenige der nonverbalen Intelligenz und der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses.

Die an dieser Stelle nur kurz skizzierten Ergebnisse machen deutlich, dass die schulische Sprachheilpädagogik sowohl eine spezifische Akzentuierung des Unterrichts als auch die Integration sprachtherapeutischer Elemente in den Unterricht im Blick haben muss, um spracherwerbsgestörten Kindern und Jugendlichen eine möglichst barrierefreie Aktivität und Teilhabe zu ermöglichen.

Aus diesem Grund stellt die Reduzierung der „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ (Reber/Schönauer-Schneider 2014) auf Maßnahmen der Sprachförderung und der Sprachtherapie eine Verkürzung der Komplexität sprachheilpädagogischen Handelns im Kontext der Schule dar. Neben diesen sicherlich zentralen Aufgaben der Prävention und Intervention darf die Notwendigkeit einer spezifisch akzentuierten Vermittlung

schulischer Lerninhalte bei spracherwerbsgestörten Kindern (und Kindern mit schlechten Deutschkenntnissen in Folge eines Migrationshintergrunds) nicht außer Acht gelassen werden.

## 4. Die unterrichtliche Aufgabe

### 4.1 Sprachtherapeutischer Unterricht nach Braun

Das Konzept des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ (Braun 1980, 2004) bezieht sich auf die Zielsetzung, spracherwerbsgestörten Kindern die für die Regelschule verbindlich vorgesehenen Lerninhalte, trotz eingeschränkter sprachlicher Voraussetzungen zu vermitteln und die damit verbundene Notwendigkeit, auf die potentiellen Schwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder im Bereich schulischen Lernens Rücksicht nehmen und folglich den Unterricht spezifisch akzentuieren zu müssen.

Demzufolge handelt es sich beim sprachtherapeutischen Unterricht um eine „organisierte Lehr- und Lernsituation, in der Bildungsinhalte der allgemeinen Schule vermittelt werden und dabei zugleich auf die vorhandenen sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler eingegangen wird“ (Braun 2004, 42 f.). Könnte man aus dieser Formulierung noch fälschlicherweise ableiten, dass es sich beim sprachtherapeutischen Unterricht um eine simultane Bearbeitung von Lerninhalten und individuellen Therapiezielen im Unterricht handelt („doppeltes Joch der Sprachheilschule“), machen die weiteren Erläuterungen deutlich, dass Braun hier letztendlich ausschließlich die Vermittlung schulischer Lerninhalte im Auge hat: „Jeder Unterricht ist sprachtherapeutisch, der einen Sinn- und Sachzusammenhang vermittelt und die dafür erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der sprachbehinderten Schüler aufarbei-

tet, also sprachtherapeutisch insoweit wirksam zu werden sucht, wie es zur Bewältigung des konkret intendierten Sach- und Sinnzusammenhangs erforderlich ist“ (Braun 2004, 43). Im Mittelpunkt des sprachtherapeutischen Unterrichts steht also – wie in jedem anderen Unterricht auch – das schulische Lernziel und das primäre Ziel liegt in der Vermittlung von Lern- und Bildungsinhalten. Sprachtherapeutisch akzentuiert werden muss der Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern und Jugendlichen deshalb, weil schulische Lerninhalte zum großen Teil (schrift-)sprachlich vermittelt werden und den Schülerinnen und Schülern die für das Verstehen und die Wiedergabe der Inhalte notwendigen sprachlichen Kompetenzen oftmals nicht zur Verfügung stehen. Aus dem Spannungsfeld notwendiger sprachlicher Kompetenzen für die Aneignung und Wiedergabe schulischer Lerninhalte und dem Fehlen dieser Fähigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ergibt sich die Notwendigkeit, sprachtherapeutische Maßnahmen in den Unterricht zu integrieren. Diese verfolgen aber nicht primär das Ziel individuell diagnostizierte sprachliche Defizite zu überwinden, sondern treten in den Dienst des Unterrichts. Eine Gleichsetzung des „sprachtherapeutischen Unterrichts“ mit Sprachtherapie im Unterricht (Reber/Schönauer-Schneider 2014) verkennt die ursprüngliche Intention des Konzepts von Braun.

Was die Planung sprachtherapeutischen Unterrichts angeht, stellt die Analyse des Unterrichtsinhalts hinsichtlich möglicher sprachlicher Lernbarrieren eine zentrale Aufgabe der Lehrkraft dar. Neben den Qualitätskriterien und Prinzipien, die für jedwede Form guten Unterrichts Gültigkeit besitzen (z. B. Inhaltliche Klarheit, Individuelle Förderung, Strukturierung, Üben und Wiederholen, vgl. Meyer 2004) sind auf dieser Grundlage ergänzend Methoden und Maßnahmen zu integrieren, die ein sprachliches Lernen trotz fehlender sprachlicher

Voraussetzungen ermöglichen. Diese Maßnahmen müssen sowohl die rezeptiven als auch die expressiven Fähigkeiten im Blick haben.

Ein Beispiel: Um im Mathematikunterricht der ersten Klasse Mengen- und Zahlbeziehungen verstehen und formalsprachlich korrekt ausdrücken zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler in semantisch-lexikalischer Hinsicht ein Verständnis von Begriffen wie „mehr“, „weniger“, „größer“ und „kleiner“. Zum anderen müssen sie in morphologischer Hinsicht in der Lage sein, Komparative zu verstehen und korrekt auszudrücken. Diese sprachlichen Fähigkeiten müssen in einem sprachtherapeutisch akzentuierten Unterricht parallel zur Vermittlung des Sach- und Sinnzusammenhangs angebahnt werden.

## 4.2 Umsetzungsmöglichkeiten

Können (schrift-)sprachlich präsentierte Lerninhalte in einem ersten Schritt sprachlich nicht verarbeitet werden, besteht im Folgenden kaum eine Möglichkeit, sie kognitiv durchdringen und korrekt wiedergeben zu können. Aus diesem Grund sind für einen effektiven „sprachtherapeutischen Unterricht“ zunächst einmal Maßnahmen gefordert, die auf das bei sprach-erwerbsgestörten Kindern oftmals beeinträchtigte Hörverstehen abzielen. Dabei kann es bei der Vermittlung von schulischen Lerninhalten nicht primär darum gehen, die rezeptiven Fähigkeiten betroffener Kinder zu fördern, sondern Maßnahmen zu ergreifen, die diese Problematik berücksichtigen. Da rezeptive Defizite auf den ersten Blick weniger offensichtlich sind als produktive Schwierigkeiten, dürfte es zu diesem Zweck bereits hilfreich sein,

wenn sich Lehrkräfte im Umgang mit spracherwerbsgestörten Kindern deren mögliche Probleme in diesem Bereich immer wieder bewusst machen. Dies sollte die Gefahr verringern, die Schülerinnen und Schüler in semantisch-lexikalischer und grammatischer Hinsicht zu überfordern.

Zudem sollte die Lehrkraft durchgängig Maßnahmen der Aufmerksamkeitssicherung und -lenkung berücksichtigen. Erst wenn sich die Lehrkraft – evtl. nach dem Einsetzen nonverbaler akustischer Signale – sicher ist, dass die Schülerinnen und Schüler alle anderen Tätigkeiten unterbrochen und Blickkontakt zu ihr aufgenommen haben, wendet sie sich sprachlich an die Kinder.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang eine spezifisch akzentuierte Lehrersprache, die es den Schülerinnen und Schülern maßgeblich erleichtern kann, schulische Lerninhalte zu verstehen. Neben der Sprache im eigentlichen Sinn (s. u. „sprachliche Optimierung von Texten“) sollten hier auch die für das Verstehen sprachlicher Äußerungen unterstützenden parasprachlichen Elemente berücksichtigt werden. Dazu gehören:

- das bewusste Einlegen von Sprechpausen, in denen das Gehörte verarbeitet werden kann
- ein prosodisch möglichst abwechslungsreiches Sprechen (Veränderungen der Stimmlage, der Lautstärke, der Sprechmelodie, des Tempos, der Betonung), um die Aufmerksamkeit der Kinder auf wesentliche Lerninhalte zu lenken
- ein leicht verlangsamtes, deutlich artikuliertes, melodisch gegliedertes Sprechen
- der Einsatz von Mimik und handlungsbegleitender Gestik
- die Visualisierung und Vergegenständlichung zentraler Inhalte

Was die Lehrersprache im engeren Sinn angeht, sollte die Lehrkraft sprachstrukturell zu komplexe und schwer zu verarbeitende Äußerungen vermeiden. Die im folgenden Kasten genannten sprachlichen Stolpersteine sind gleichzeitig wesentliche Kriterien für die sprachliche Optimierung von Lesetexten (vgl. Mayer 2015):

- Vermeidung komplexer hypotaktischer Satzgefüge (z. B. „Im antiken Rom, in dem eine Million Menschen auf unvorstellbar engem Raum wohnten, waren die Berge von Abfall ein so großes Problem, dass die Römer einen mächtigen unterirdischen Kanal angelegt hatten, der quer durch Rom zum Fluss Tiber führte.“)
- Vermeidung reversibler Passivkonstruktionen (z. B. „Dem Papst wurde von Pippin die Stadt Rom geschenkt.“)
- Vermeidung von nicht eindeutig zuzuordnenden Kohäsionen (insbesondere Proformen und Substitutionen, s. Abb. 1, S. 134)
- Vermeidung unregelmäßiger Imperfektformen (evtl. Präsens verwenden)
- Vermeidung potenziell schwieriger Wörter, die für das Verstehen des schulischen Lerninhalts irrelevant sind
- Vermeidung seltener subordinierender Konjunktionen (Umschreibung verwenden, z. B. statt „... so dass ...“ besser: „Das hatte zur Folge ...“)
- Verzicht auf unwesentliche Randinformationen
- Ersetzen komplexer zusammengesetzter Adjektive durch einen Relativsatz (z. B. statt: „alteingesessen“ besser: „Menschen, die schon lange hier lebten“)
- sprachliche Darstellung von Inhalten in chronologischer Reihenfolge
- Verwendung direkter Rede

**Kohäsionsmittel:** sprachliche Mittel, mit denen die semantischen und grammatischen Beziehungen zwischen Wörtern, Satzteilen und Sätzen ausgedrückt werden. Sie bewirken, dass Sätze an der Textoberfläche syntaktisch-semantisch als zusammenhängend betrachtet werden können und liefern formale Hinweise zur Verknüpfung von Textteilen.

Zu den wichtigsten Kohäsionsmitteln gehören

- **die Rekurrenz:** Wiederaufnahme eines vorher eingeführten Textelements im nachfolgenden Text (Bsp.: „Ich fahre im Urlaub nach *Italien*. In *Italien* gibt es herrliche Strände und guten Wein.“)
- **Substitutionen:** Verwendung eines neuen Wortes (Synonym, Oberbegriff, Unterbegriff) für ein bereits explizit benanntes Referenzobjekt (Bsp.: „*Angela Merkel* befindet sich auf einem Besuch in den USA. Dort will *die Bundeskanzlerin* ...“)
- **Proformen:** Weitgehend inhaltsleere Formen, die auf ein vorher bereits explizit genanntes Element Bezug nehmen. Zu diesen Proformen gehören:
  - *Personalpronomen, Demonstrativpronomen, Possessivpronomen:* (z. B. „*Sabine* geht ins Kino. *Sie* will sich mit *ihrem* Freund den neuen Film von Tarantino anschauen.“)
  - *Adverbien:* (z. B. „Ich fahre *nach Italien*. *Dort* gefällt es mir.“)
  - *Pronominaladverbien (auch: Präpositionaladverbien):* Proform für Präpositionalphrasen, strukturell bestehend aus einer Präposition und einem vorangestellten „da“, „hier“ oder „wo“ (z. B. „Du hast mir *dein Entgegenkommen* zugesichert. Ich habe mich *darauf* verlassen.“)
- **Konjunktionen,** um temporale, kausale, konzessive etc. Beziehungen auszudrücken: (Bsp. „Ich fahre ins Schwimmbad, *obwohl* die Sonne nicht scheint.“)
- **Tempus,** um die zeitliche Abfolge von Ereignissen in unterschiedlichen Satzteilen auszudrücken (Bsp.: „Als Müller ins Spiel *kam*, *schoss* die deutsche Mannschaft das entscheidende Tor.“ vs. „Als Müller ins Spiel *kam*, *hatte* die deutsche Mannschaft schon das erste Tor *geschossen*.“)

Abbildung 1: Kohäsionsmittel

Da zu jedem neuen Lerninhalt mehr oder weniger auch ein Wortschatz gehört, den die Kinder kennen und verwenden lernen müssen, kann und darf es kein Prinzip des sprachheilpädagogischen Unterrichts sein, auf potenziell unbekannte Wörter zu verzichten. Allerdings muss sich die Lehrkraft in der Unterrichtsplanung der für das Verstehen eines Lerninhalts zentralen

Wörter bewusst werden und sowohl die Semantik als auch die Phonologie im Unterricht gezielt thematisieren. Da sich spracherwerbsgestörte Kinder oftmals durch ein fehlendes Interesse, mangelnde Neugier und einem „Nicht-Nachfragen“ bei unbekanntem Wörtern charakterisieren lassen (Motsch et al. 2015), ist es wichtig, durch die oben beschriebenen parasprachlichen

Elemente der Lehrersprache die Aufmerksamkeit auf solche Wörter zu lenken. Durch vielfältige akustische Durchgliederungen (z. B. silbisch gegliedertes Sprechen, gedehntes Artikulieren) sollte es den Kindern gelingen, die Wortform besonders deutlich wahrnehmen und eine qualitativ hochwertige Repräsentation der Phonologie des Wortes abspeichern zu können. Parallel bietet die Lehrkraft Erklärungen zur Bedeutung des Wortes, indem sie möglichst viele semantische Merkmale zur Verfügung stellt (Reber/Schönauer-Schneider 2014).

Beispiel: Bakterien sind winzig kleine Lebewesen. Bak-te-ri-en gibt es überall. Bakterien sind im Kühlschrank, auf deiner Haut, in deinem Körper, aber auch auf den Haltegriffen in der Bahn. Du glaubst vielleicht, dass die Bak-te-ri-en den Menschen immer schaden, aber nur manche Bak-te-ri-en machen den menschlichen Körper krank, viele Bakterien helfen uns, das Essen zu verdauen und es gibt auch Bakterien, die Krankheiten abwehren können.

Um eine möglichst hochwertige phonologische Repräsentation der Wortform zu abstrahieren und dadurch den Wortabruf zu automatisieren, sollen die Kinder motiviert werden, die Wörter selber hochfrequent zu verwenden. Eine in diesem Zusammenhang wirkungsvolle Hilfe aus der Therapedidaktik des „Wortschatzsammlers“ von Motsch et al. (2015) ist der sogenannte „Zaubertrick“. Bei dieser Strategie werden die Kinder dazu ermutigt, „schwierige“ Wörter gemeinsam mit der Lehrkraft dreimal langsam und mit korrekter Betonung zu sprechen (Bakterien, Bakterien, Bakterien). Anschließend versuchen die Kinder, das Wort ohne Hilfe der Lehrkraft zu benennen, sie überprüfen also, ob sie das Wort erfolgreich „in ihren Kopf gezaubert“ haben.

## 5. Die therapeutische Aufgabe

Der Begriff „Sprachtherapierender Unterricht“ referiert auf unterrichtsintegrierte Maßnahmen, die – unabhängig von schulischen Lerninhalten – auf die Überwindung sprachlicher Probleme auf den unterschiedlichen Ebenen in der expressiven und rezeptiven Modalität ausgerichtet sind.

Neben der Aufgabe, Kindern mit Spracherwerbsstörungen die curricularen Inhalte unter erschwerten Bedingungen zu vermitteln, verfolgt die schulische Sprachheilpädagogik durch additive und unterrichtsintegrierte Maßnahmen das Ziel, die sprachlichen Schwierigkeiten auf den unterschiedlichen Sprachebenen zu überwinden und an das Niveau sprachlich unauffälliger Gleichaltriger heranzuführen. Dieser Aufgabenstellung insbesondere im Klassenverband gerecht zu werden, wird von einigen Autoren in Frage gestellt. Baumgartner (2006, 270) bspw. stellt fest, dass es „weltweit einzigartig sein dürfte, eine *therapeutische* Leistung, die eine entsprechend umfangreiche *Störung* voraussetzt, im Milieu der *Normalität* anwenden zu müssen“ (Hervorhebung i. O.). Ähnlich äußert sich Weiss (2004, zit. Baumgartner 2006, 271): „Die vielen, kaum kontrollierbaren, gleichzeitig ablaufenden Aktivitäten in der Komplexität des alltäglichen Unterrichtsgeschehens sind wenig geeignet, mit einzelnen Schülern zielhaft sprachlich zu interagieren.“ Den beiden Befürchtungen kann entgegengehalten werden, dass in den letzten zehn Jahren erfreulicherweise zahlreiche Konzepte und Ideen vorgestellt wurden, die den sprachlichen Entwicklungsstand auch im Unterricht entscheidend voranbringen können. Berg (2008, 48) ist bspw. der Überzeugung, dass „im schulischen Kontext die Möglichkeit besteht, täglich über mehrere Stunde mit den sprachbehinderten Schülern zu arbeiten, zu kommunizieren, und über das Sprachmodell, über gezielte Anreize zur Produktion und über einen

bewussten Umgang mit der Sprache eine hohe Förderintensität zu bieten.“ Zu den bekanntesten unterrichtsintegrierten Konzepten gehört ohne Zweifel die Kontextoptimierung (Motsch 2010, vgl. Beitrag von Ekrod in diesem Heft), deren Effektivität für die zentralen syntaktischen und morphologischen Therapiezielen mittlerweile als belegt gelten kann. Ein wesentliches Ergebnis der umfangreichen Feldforschung besteht darin, dass nicht der komplette Unterricht für die Integration sprachtherapierender Phasen umstrukturiert werden muss, sondern vielmehr auch kurze, fünfzehnminütige, ein- bis viermal wöchentlich durchgeführte Einheiten durchaus effektiv sein können, wenn *ein* Therapieziel über mehrere Monate fokussiert wird (Motsch/Riehemann 2008). Insbesondere in inklusiven Kontexten ist in diesem Zusammenhang an Grammatikprojekte zu denken, die von der Sprachheilpädagogin in enger Kooperation mit der Regelschullehrkraft geplant, durchgeführt und reflektiert werden. Auf der Grundlage einer leistungsstarken, primär qualitativ analysierten Erfassung des Sprachentwicklungsstandes auf syntaktisch-morphologischer Ebene, werden individuelle Therapieziele für einzelne Kinder formuliert und unterrichtsintegriert durch Formen des „team-teaching“ realisiert. Ein Beispiel soll die Möglichkeit unterrichtsintegrierter Sprachtherapie illustrieren:

Versteckspiele: Die Lehrkraft versteckt eine Figur hinter einem Sichtschutz hinter/vor/neben ... einem Stuhl oder einem Tisch. Durch die Frage „Wo habe ich die Figur versteckt?“ können Präpositionalphrasen mit Dativ, durch die analoge Frage mit „Wohin ...?“ Präpositionalphrasen mit Akkusativ hochfrequent evokiert werden.

Neben der gezielten Sprachtherapie im Unterricht sollten Lehrkräfte aber

auch die Möglichkeit einer unspezifischen Sprachförderung im Sinne einer präventiven Entwicklungsförderung für alle Kinder nutzen (Reber/Schönauer-Schneider 2014). Dazu können bspw. Unterrichtsinhalte hinsichtlich der ihnen inhärenten Möglichkeiten zur Präsentation themenbezogener Wortfelder oder syntaktisch-morphologischer Strukturen analysiert werden, ohne dass eine enge Anbindung an individuell diagnostizierte Therapiebedürfnisse gegeben sein müsste.

Im Sachunterricht der ersten Klasse sollen die Kinder lernen, aus welchen Materialien verschiedene Alltagsgegenstände bestehen. Zu diesem Zweck werden Gegenstände aus Glas, Metall, Plastik und Holz betrachtet und über verschiedene Sinne erkundet. Verknüpft man diesen Lerninhalt mit einer Aufgabe zum Sortieren, bei der die unterschiedlichen Materialien in unterschiedliche Kartons einsortiert werden müssen, ergibt sich die Möglichkeit, Präpositionalphrasen mit Akkusativ hochfrequent präsentieren und evokieren zu können („Die Murmel kommt *in den* blauen Karton. Kommt der Bleistift auch *in den* blauen Karton. Nein? Wohin kommt der Bleistift. *In den* roten oder *in den* grünen Karton?“)

In ähnlicher Form können Lerninhalte aus dem Geometrieunterricht (z. B. Wege und Lagebeziehungen zwischen konkreten oder bildlich dargestellten Gegenständen beschreiben) zur Fokussierung der Dativ- oder Akkusativmarkierung verwendet werden. Themen aus dem naturkundlichen Bereich des Sachunterrichts bieten sich durchgängig an, um die Verbendstellung im Nebensatz zu fokussieren, wenn die Kinder angeleitet werden, Vermutungen und Ergebnisse aus Versuchen zu verbalisieren und zu begründen („Ich glaube, *dass* die Alufolie den Strom

*leitet*. Wir haben herausgefunden, dass ...“, vgl. Beitrag von Ackermann et al. in diesem Heft).

Ebenso kann die am Ende offener Unterrichtsphasen (z. B. Stationenarbeit) häufig durchgeführte kurze Reflexionsphase, bei der die Kinder berichten sollen, was ihnen besonders leicht/ besonders schwer, besonders gut/ weniger gut gefallen hat, oder Erzählkreise zum vergangenen Wochenende genutzt werden, um subordinierte Nebensätze mit Verbendstellung zu evozieren („Mir hat (nicht) gefallen, dass ...“).

Im Erstleseunterricht, aber auch als Unterrichtsprinzip können Lautgebärden (Handzeichen) durchgängig

eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf die korrekte Lautbildung zu lenken.

Neben der Wortschatzarbeit als Unterrichtsprinzip (vgl. Kap 4.2) können auch die den kindlichen Äußerungen nachfolgenden Modellierungstechniken der Expansion und des korrektiven Feedbacks der unspezifischen Sprachförderung zugeordnet werden.

## Schlusswort

Neben der unterrichtlichen Aufgabe stellt die therapeutische Aufgabe hohe Ansprüche an die Lehrperson.

**Lehrkräfte für den Förderschwerpunkt Sprache sind Pädagogen und Therapeuten.** Umso mehr ist es zu bedauern, dass im Rahmen der Umstrukturierung von Lehramtsstudiengängen sprachtherapeutische Inhalte eine nur mehr marginale Rolle in der Ausbildung von Sprachheilpädagogen spielen. Das vorliegende Themenheft versucht hier eine Lücke zu schließen, indem exemplarisch illustriert wird, wie die unterrichtliche und therapeutische Aufgabe in der Arbeit mit sprach-erwerbsgestörten Kindern effektiv umgesetzt werden kann.

## Literatur

**Baumgartner, S.** (2006): Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht. Kritische Analyse und Konzeptbildung. *Sprachearbeit* 51, 268–277.

**Berg, M.** (2008): Kontextoptimierung im Unterricht. München: Reinhardt Verlag

**Botting, N.; Simkin, Z.; Conti-Ramsden, G.** (2006). Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Reading and Writing* 19, 77–98.

**Braun, O.** (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 25, 135–142.

**Braun, O.** (2004): Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer. 25–52.

**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, 1142–1157.

**Conti-Ramsden, G.; Botting, N.; Simkin,**

**Z.; Knox, E.** (2001): Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders* 36, 207–219.

**Conti-Ramsden, G.; Botting, N.** (2008): Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, 516–525.

**Conti-Ramsden, G.; Durkin, K.** (2008): Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 51, 70–83.

**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, 1441–1457.

**Dannenbauer, F. M.** (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit* 43, 90–94.

**Dannenbauer, F. M.** (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit* 47, 10–17.

**Füchsel, S.; Hellmann, A.** (2014): Evaluation der Förderung im Sprachheilkindergarten.

Retrospektive Bewertung der teilstationären Sprachheilbehandlung aus Sicht der Eltern und schulischer Werdegang ehemaliger Kinder eines Sprachheilkindergartens. *Praxis Sprache* 59, 151–160.

**Kannengieser, S.** (2014): Spezifische Spracherwerbsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 188–199.

**Knox, E.; Conti-Ramsden, G.** (2003): Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders* 38, 1–12.

**Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

**Mayer, A.** (2009): Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit* 54, 108–119.

**Mayer, A.** (2015, eingereicht): Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte

für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten.

**Meyer, H.** (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

**McArthur, G. M.; Hogben, J. H.; Edwards, S. M.; Heath, S. M.; Mengler, E. D.** (2000): On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 869–874.

**Motsch, H. J.** (2010): Kontextoptimierung. München: Reinhardt Verlag.

**Motsch, H. J.; Riehemann, S.** (2008): 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, 683–698.

**Motsch, H. J.; Marks, D.; Ulrich, T.** (2015): Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. München: Reinhardt Verlag.

**Reber, K.; Schönauer-Schneider, W.** (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt Verlag.

**Romonath, R.** (2003): Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter: Empirische Befunde und deren theoretische und praktische Einordnung. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.): Spezifische Spracherwerbsstörun-

gen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. F. M. Dannenbauer: Würzburg: edition von freisleben. 100–123.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss vom 26.6.1998. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>

**Snowling, M. J.; Adams, J. W.; Bishop, D. V. M.; Stothart, S. E.** (2001): Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders* 36, 173–183.

**Steffen, L.** (2015): Zum Einfluss expressiver lexikalischer Fähigkeiten auf mathematische Leistungen. Universität zu Köln: Unveröffentlichte Examensarbeit.

**Wadman, R.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G.** (2008): Self Esteem, Shyness and Sociability in Adolescents with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 51, 938–952.

**Wietor, M.** (2015): Zum Einfluss rezeptiver lexikalischer Fähigkeiten auf mathematische Leistungen. Universität zu Köln: Unveröffentlichte Examensarbeit.

## Der Autor



### *PD Dr. Andreas Mayer*

Studienrat i. H.

Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen

Klosterstraße 79b

50931 Köln

[amayer2@uni-koeln.de](mailto:amayer2@uni-koeln.de)