

Der Förderschwerpunkt **Sprache**

Handout zur Orientierung

Indikatoren für einen Unterstützungs- bedarf im Förderschwerpunkt Sprache

Vorschläge für die Förderung

Hilfen zur Erstellung eines Berichts und Gutachtens für die
Eröffnung und Durchführung eines Verfahrens gemäß § 11, 13
(1) AO-SF

Stand: Juni 2019



Redaktion

Sonderpädagogische Lehrkraft des AK SQ:
Christine Löser

Herausgeber

Schulamt für den Kreis Unna
Parkstraße 40b
59425 Unna

INHALT

I.	Hinweise zur Nutzung des Handouts.....	4
II.	Indikatoren für den Förderschwerpunkt Sprache.....	5
II.a)	... für einen nachhaltig gestörten Sprachgebrauch.....	5
II.b)	... für ein erhebliches Störungsbewusstsein.....	7
II.c)	... für Beeinträchtigungen in der Kommunikation.....	7
III.	Maßnahmenkatalog zur präventiven und interventiven Sprachförderung (ausgewählte Beispiele).....	9
III.a)	Anpassung von Medien und Texten.....	9
III.b)	Störungsübergreifende Maßnahmen und Methoden.....	9
III.c)	Störungsbezogene Maßnahmen und Methoden	10

I. Hinweise zur Nutzung des Handouts:

Die Tabelle der „Indikatoren für den Förderschwerpunkt Sprache - §4(3) AO-SF“ soll als Orientierungsgrundlage für den Bericht zur Eröffnung eines Verfahrens gemäß §11 AO-SF, bzw. insbesondere für die Durchführung eines Verfahrens gemäß §13 (1) AO-SF dienen:

So kann diese Liste der Indikatoren im Falle der Eröffnung eines Verfahrens gemäß §11 AO-SF bei der Verfassung des Berichts der Allgemeinen Schule helfen, die sprachlichen Auffälligkeiten der Schülerin/Schulanfängerin oder des Schülers/Schulanfängers systematisch und bereits etwas differenzierter zu beschreiben sowie den Umfang der Auffälligkeiten einzuschätzen.

Im Falle der Durchführung eines Verfahrens gemäß §13(1) AO-SF kann die Tabelle der Indikatoren als Bezugspunkt für die differenzierte, genaue Beschreibung des Sprachstands und des Kommunikationsverhaltens sowie für die Testauswertungen im sprachlichen Entwicklungsbereich genutzt werden.

Dazu kreuzen die Lehrkräfte die beobachteten Items / Auffälligkeiten an und beschreiben diese ausführlicher und unter Angabe von konkreten Beispielen (Spontansprachstichproben, Testergebnisse). Weitere sprachliche Auffälligkeiten können unter „Weitere Beobachtungen“ ergänzend notiert und integriert werden.

Die mit * gekennzeichneten Indikatoren zeigen gravierende sprachliche Auffälligkeiten auf, die für die Gesamtbewertung bedeutsam sind.

Auf Quantitätsangaben ist bei der Tabelle der Indikatoren bewusst verzichtet worden. Stattdessen sind folgende Anmerkungen zur Gewichtung und Einschätzung zu machen:

Anmerkungen zur Gewichtung / Einschätzung der „Indikatoren für den Förderschwerpunkt Sprache - §4(3) AO-SF“:

- Maßgeblich sind nicht zwangsläufig die Anzahl der zutreffenden Indikatoren, sondern ihr Umfang und Ausmaß sowie ihre Aus- und Zusammenwirkung.
- Entscheidend ist, dass generell mit konkreten Beispielen belegbare Indikatoren aus a), b) und c) gemäß § 4 (3) AO-SF vorliegen müssen und diese in ihrer Gesamtheit zu erheblichen Einschränkungen der (sprachlichen) Teilhabe und Leistungsfähigkeit führen.
- Einen wichtigen Hinweis gibt - *in Ergänzung zu a), b) und c)* - der Passus **„...und die nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden kann“** (vgl. § 4 (3) AOSF): Es kann beispielsweise auch vorkommen, dass sich ein/e Schulanfänger/in oder Schüler/in mit einer Artikulations- oder Redeflussstörung bereits in sprachtherapeutischer Behandlung befindet und diese als Intervention ausreichend ist, da sie/er im schulischen Rahmen weitgehend durch allgemeine, individuelle Förderung ausreichend abgedeckt ist.
- Jedes Feststellungsverfahren ist aber letztlich immer als Einzelfall zu betrachten und natürlich auch entsprechend zu behandeln.
- Entscheidend ist dabei immer **eine differenzierte Begründung** der getroffenen Feststellung.
- Kinder, bzw. Schülerinnen/Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf *Sprache* haben in der Regel eine Sprachentwicklungsstörung / -verzögerung. Diese wirkt sich in den häufigsten Fällen auf alle vier Sprachebenen aus.
- Es kann aber auch möglich sein, dass durchaus nur eine Sprachebene betroffen ist. In diesem Fall sind dann jedoch das Ausmaß und sämtliche Auswirkungen genau zu prüfen.
- Im Übrigen ist zu bedenken, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und/oder emotional-sozialen Störungen sprachliche Auffälligkeiten zeigen können. Hier ist dann ggf. eine Gewichtung (vorrangig-nachrangig) erforderlich und diese auch zu begründen (vgl. § 4 (1) AO-SF und entsprechendes „Handout zur Orientierung“).

Der unter Punkt III. aufgeführte „Maßnahmenkatalog zur präventiven und interventiven Sprachförderung“ ist als Orientierungsgrundlage für mögliche Fördermaßnahmen gedacht, die größtenteils im Rahmen der Allgemeinen Schule zur Verfügung stehen, bzw. organisiert werden könnten. Aus fachspezifischer Sicht wäre der Katalog noch zu erweitern und zu präzisieren.

II. Indikatoren für den Förderschwerpunkt Sprache - § 4(3) AO-SF:

Indikatoren, durch welche belegbar ist, dass

- a) der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört ist und mit
- b) einem erheblichen subjektiven Störungsbewusstsein sowie
- c) Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist:

a) Indikatoren für einen nachhaltig gestörten Sprachgebrauch:

Die Schülerin^x / der Schüler^x _____ ^xggf.: Schulanfänger/in

Phonetisch-phonologische Sprachebene (Artikulation)	
zeigt mundmotorische Probleme (bei der Koordination und/oder dem Muskeltonus der Sprechwerkzeuge, bei der Luftstromlenkung und -dosierung)	
kann mehrere Sprachlaute nicht/nicht richtig bilden (artikulieren); häufig betroffene Laute sind: [s], [sch], [g], [k], [r], [ch1], [ch2] [f], [w], [b], [p], [d], [t]	*
kann mehrere Sprachlaute nicht differenzieren und beim Sprechen nicht richtig verwenden (vertauscht, ersetzt, lässt aus etc.); häufig betroffen: /k-t/, /f-w/, Mehrfachkonsonanz etc.	*
verfügt über eine geringe auditive Merkspanne (Gehörtes nachsprechen, Handlungsanweisungen passend ausführen)	*
zeigt eine auffällige Sprechgeschwindigkeit und/oder Sprechlautstärke (Redefluss: s.u.)	
zeigt eine schwer verständliche Sprechweise (Verständlichkeit ist deutlich erschwert / kaum gegeben)	*
ggf.: Auswirkungen auf die Schriftsprache:	*
zeigt eine fehlerhafte lautliche Durchgliederung von Wörtern beim Lesen und Schreiben	
verschriftet Wörter/Sätze/Texte so, dass sie/er und andere diese kaum lesen können	
verfügt über mangelnde Lesefähigkeit und mangelndes Leseverständnis (fremde Texte)	
Morphologisch-syntaktische Sprachebene (Wort-/Satzbildung)	
zeigt eine sehr geringe Äußerungslänge / Satzstruktur (benutzt z.B. nur Ein- bis Zwei-Wort-Sätze)	*
setzt die Verbzweitstellung im <u>Hauptsatz</u> noch nicht um (Subjekt + Prädikat + Ergänzung; s.o.: „Äußerungslänge“)	*
setzt die Verbflexion (im Präsens) noch nicht um; benutzt evtl. sogar das Verb nur im Infinitiv oder nur in bestimmten / wenigen Personalformen („du + -st“ sollte etabliert sein)	*
setzt die Verbflexion bei unregelmäßigen Verben noch fehlerhaft um / zeigt Fehler bei der Umlautung; hat Schwierigkeiten bei Verben mit Vorsilben (Verbkammer: ein – steigen)	
markiert Genus u./o. Plural noch deutlich oft fehlerhaft	*
verwendet Präpositionen (im/in, auf, unter, vor, hinter, neben) fehlerhaft (produktiv / rezeptiv)	
markiert den Akkusativ nicht/deutlich oft fehlerhaft (der→dem, die→der, das→dem)	

markiert den Dativ nicht/deutlich oft fehlerhaft (der→den, die→die, das→das)	
setzt die Verbendstellung im <u>Nebensatz</u> noch nicht um; benutzt auch die entsprechenden Konjunktionen noch nicht („Kausal-, Final-, Relativ-, Konditional-, Temporalsatz)	*
verwendet das Partizip Perfekt noch nicht (z.B. ... <u>gespielt</u>).	
<u>ggf.: Auswirkungen auf die Schriftsprache:</u>	*
<i>hat große Probleme bei der Erkennung u. Anwendung morphematischer Wortbausteine</i>	
<i>benötigt stets eine aufwändige Erarbeitung und ständige Wiederholung zuverlässiger Rechtschreibregeln, die eigentlich der Generalisierung und Vereinfachung dienen</i>	
<i>verfasst schriftliche Äußerungen / Texte oft unverständlich und stereotyp</i>	
<i>zeigt ein eingeschränktes Leseverständnis (aufgrund grammatischer Einschränkungen)</i>	
Semantisch-lexikalische Sprachebene (Wortschatz, Sprachverständnis)	
verfügt über einen deutlich eingeschränkten aktiven / passiven Wortschatz:	
zeigt Wortfindungs- und Ableitungsprobleme (kennt viele Begriffe nicht, sucht nach Wörtern, benutzt einfachste Umschreibungen, Pseudowörter u./o. Wortneuschöpfungen)	*
zeigt verbale Merkschwächen (zeigt deutliche Schwierigkeiten beim Einprägen von Wörtern/Begriffen und/oder von Fachvokabular)	*
verfügt noch über einen wenig ausdifferenzierten Wortschatz (<i>verwendet eher nur Alltagswörter, verfügt über einen wenig ausdifferenzierten Verben-Wortschatz etc.</i>)	
hat Probleme bei der Bildung / Findung von Oberbegriffen (semantische Hierarchien und Verknüpfungen)	*
zeigt deutliche Sprachverständnis- und Ausdrucksprobleme (Instruktionen verstehen; oft in Kopplung mit grammatischen Problemen)	*
<u>ggf.: Auswirkungen auf die Schriftsprache:</u>	*
<i>zeigt eine eingeschränkte schriftliche Wortwahl</i>	
<i>zeigt ein eingeschränktes/fehlendes Verständnis von Fach-/Sachtexten (benötigt bei der Bearbeitung viel Hilfe)</i>	
<i>zeigt deutliche Schwierigkeiten bei der Speicherung, Ableitung u./o. Wahrnehmung von Wortbausteinen (z.B. „<u>ab-fahr-en</u>“) oder von Signalgruppen in Wörtern (trifft auch bei LRS zu)</i>	

Weitere Beobachtungen:

c) Indikatoren für Beeinträchtigungen in der Kommunikation:

Die Schülerin^x / der Schüler^x _____ ^xggf.: Schulanfänger/in

Kommunikativ-pragmatische Sprachebene / Kommunikationsverhalten	
zeigt mangelnde Sprechfreude und Sprechbereitschaft / verweigert (Mutismus) oder vermeidet das Sprechen → s.o.	*
ist nicht / kaum in der Lage, verstehend (aufmerksam) zuzuhören	
zeigt eine eingeschränkte Dialogfähigkeit (und/oder: hält Gesprächsregeln nicht ein, wie z.B. „Andere ausreden lassen“)	*
erzählt u./o. berichtet unstrukturiert / sachunlogisch (oder auch gar nicht)	*
ist nicht in der Lage, die Zuhörerperspektive zu berücksichtigen (nur ich-bezogen, nicht dezentriert)	
kommuniziert situationsunangemessen (z.B.: kommandiert nur, kann nicht um etwas bitten oder jmd. auffordern)	
zeigt Probleme bei der Stimmgebung u./o. im Redefluss /-tempo (z.B. Stottern, Poltern)	*
drückt sich mittels Mimik, Gestik u./o. Körpersprache nicht <i>oder</i> unangemessen aus (und versteht die non-verbale Ausdrucksformen anderer nicht)	
zeigt deutliche Einschränkungen der phonetisch-phonologischen Sprachkompetenz (s.o.)	
zeigt deutliche Einschränkungen der morpholog.-syntaktischen Sprachkompetenz (s.o.)	
zeigt deutliche Einschränkungen der semantisch-lexikalischen Sprachkompetenz (s.o.)	
ggf.: Auswirkungen auf die Schriftsprache:	*
hat große Probleme bei der inhaltlichen, sachlogischen und adressatengerechten Textgestaltung (z.B. werden bereits Frage, Aufforderung, Aussage, Antwort nicht verstanden.)	
minimiert, vereinfacht oder verweigert Anforderungen im schriftlichen Sprachgebrauch (Anstrengungsvermeidungsverhalten)	
entwickelt kaum eigene Leseinteressen (usw.) oder diese nur deutlich eingeschränkt	

Weitere Beobachtungen:

III. Maßnahmenkatalog zur präventiven und interventiven Sprachförderung (*ausgewählte Beispiele*):

a. Anpassung von Medien/Texten (Maßnahmen für die Unterrichtsplanung):

- Lesetechnische Vereinfachungen
(z.B.: Schwierige Wörter durch Bilder ersetzen, Silbenkennzeichnung durch Graustufen, mehrgliedrige Grapheme als Einheit kennzeichnen, große Schriftart benutzen, Wortabstände vergrößern (Sakkaden-Probleme berücksichtigen), Zeilenumbrüche an geeigneter Stelle zur Unterstützung der Sinnentnahme einsetzen, Texte verkürzen)
- Grammatische Vereinfachungen
(z.B.: Präsens statt Imperfekt, Personalpronomen durch Eigennamen ersetzen, wenige und einfache Nebensätze (keine Gefüge), aktive statt passive Satzkonstruktionen, Genitiv durch Dativ ersetzen, Dativ eventuell durch Akkusativ ersetzen, direkte wörtliche Rede statt indirekter Rede, „bevor-/nachdem“-Konstruktionen nur in richtiger Reihenfolge verwenden)
- Semantische Vereinfachungen
(z.B.: Unbekannte Wörter durch bekannte ersetzen, konkrete und möglichst keine abstrakten Begriffe verwenden, Metaphern und Redewendungen vermeiden, Unterstützung durch Bilder)

b. Störungsübergreifende Maßnahmen und Methoden:

- Vorbildcharakter der Lehrkraft-Sprache nutzen
(z.B.: Klare, lautreine, nicht zu schnelle Artikulation; kurze, einfache Sätze, im Sprachniveau nur etwas über dem der Schüler/innen; bewusste Wiederholung und Akzentuierung von Wörtern, Satzteilen, Sätzen, die wichtig sind; Reduzierung der Komplexität bei Arbeitsanweisungen [echte Reihenfolge: erst x, dann y, dann z]; bewusster Einsatz von Sprechpausen - auch, um Zeit zum Nachdenken zu geben; spezifisch loben [nicht nur „gut“, sondern z.B. „Toll, dass du an dein Heft gedacht hast!“])
- Non-verbale Mittel der Lehrkraft-Sprache einsetzen
(z.B.: Immer den Blickkontakt sichern, Mimik und Gestik bewusst einsetzen, z.B. beim Vorlesen/Vortragen; günstiges Raum-Distanz-Verhalten, z.B.: nicht unruhig hin- u. hergehen)
- Parasprachliche Mittel der Lehrkraft-Sprache einsetzen
(z.B.: Langsam sprechen und Tempo auch variieren; kräftige, aber nicht zu laute und nicht zu gepresste Stimme einsetzen; sprechen mit Tonhöhenvariation; Sprechmelodie und Stimmlautstärke bewusst einsetzen, z.B. zur Akzentuierung wichtiger Wörter und Phrasen)
- Sprachliche Modellierungstechniken (behutsam) einsetzen
(z.B.: Eine erwünschte und zu erarbeitende sprachliche Zielstruktur gehäuft sprechen/einführen; behutsam versprachlichen, was die/der Schüler/in sagen will; Alternativfragen stellen und dabei zwei mögliche, sprachliche Zielstrukturen anbieten; unvollständige Schüler/innen-Äußerungen behutsam vervollständigt ergänzen und wiederholen; behutsame Wiedergabe der Schüler/innen-Äußerung mit richtiger sprachlicher Zielstruktur etc.)
- Einsatz von Impuls- und Fragetechniken / Förderung des Sprachumsatzes
(z.B.: Geschlossene, Suggestiv-, rhetorische und Kettenfragen vermeiden; stattdessen offene Fragen stellen; Sachimpulse, wie Bilder oder Gegenstände und nonverbale Impulse, wie Schulterzucken, Mimik oder Zeige-Gestik geben; verbale Impulse geben, so dass die S.u.S. die Arbeitsanweisung selbst nennen können; die erste Antwort vorgeben, wodurch die S.u.S.

die Fragestellung selbst erkennen und nennen können; auf einen Begriff durch dessen Umschreibung abzielen, so dass die S.u.S. den Begriff leichter abrufen können; eine grammatische Zielstruktur / einen Satzstarter solange vorgeben, bis die S.u.S. diese/n automatisch übernehmen; Schüler/innen-Beiträge zunächst ohne sofortige inhaltliche Bewertung sammeln; bei der Wiedergabe von Arbeitsschritten durch aufzählende Gestik Strukturierungshilfen geben; Arbeitsschritte wortlos vormachen und diese von den S.u.S. versprachlichen lassen; auf die Reduktion des eigenen Sprechanteils im Unterricht achten)

- Reflektierendes Sprechen über Sprache – Einsatz von METASPRACHE:
(z.B.: Das Sprechen über ein sprachliches Phänomen als Ritual einsetzen → eine Fragehaltung entwickeln, indem immer wieder auf sprachliche Phänomene aufmerksam gemacht wird; einen Ausdruck erklären, indem zwei ähnliche sprachliche Strukturen kontrastiv gegenübergestellt und mit Bildern gestützt oder motorisch ausagiert werden [z.B.: *Der Junge springt auf das Trampolin VERSUS Der Junge springt auf dem Trampolin*]; sprachliche Phänomene/Strukturen durch Symbole darstellen, wie z.B. einzelne Wortbausteine/Morpheme auf „Bausteine“ schreiben und damit Wörter „bauen“; zur Darstellung eines sprachlichen Phänomens eine Rahmengeschichte ausdenken und erzählen, diese ausagieren lassen)
- Einsatz von „Handlungsbegleitendem Sprechen“
Definition: Die zunächst reinen Handlungen (enaktiv) entwickeln sich durch *handlungsbegleitendes Sprechen* (äußere Sprache) – möglichst auch über den Weg der Visualisierung (ikonisch, Bilder) - allmählich zu einer inneren Sprache (symbolisch). Die *innere Sprache* dient als *Selbstinstruktion* (Verstehen der Handlung; „Was mache ich da eigentlich?“).
Die Schritte zur „Inneren Sprache“:
 - 1.) Die Lehrkraft macht eine Handlung/Arbeitsstrategie vor und spricht dazu (verbalisiert sie)
 - 2.) Die Lehrkraft spricht nur laut vor – die S.u.S. *handeln* danach
 - 3.) Die L. spricht weiter laut vor – die S.u.S. sprechen nun mit *und* handeln danach
 - 4.) Die S.u.S. sprechen und handeln selbstständig - die L. hilft ggf. durch Mitsprechen
 - 5.) Die Su.S. führen die Handlung selbstständig durch und sprechen ggf. noch leise mit
 - 6.) Die Su.S. führen die Handlung selbstständig durch und „denken“ sich dazu die Instruktion (→Innere Sprache).

c. Störungsbezogene Maßnahmen und Methoden:

Verzögerungen / Störungen auf der Phonetisch-phonologischen Sprachebene

- Bei umfassenden Störungen / Verzögerungen der Artikulation ist zusätzlich eine außerschulische Sprachtherapie zu empfehlen. Die Erziehungsberechtigten sollten dahingehend beraten werden. Erfolgt diese bereits, so empfiehlt sich natürlich der Austausch mit der logopädischen Praxis (Entbindung von der Schweigepflicht muss vorliegen).
- Training der Mundmotorik:
Im Rahmen des Schriftspracherwerbs bei der einzellautorientierten Einführung der Buchstaben zu jedem problematischen Laut/Buchstaben die für die jeweilige Lautartikulation relevanten Sprechwerkzeuge trainieren.
Beispiel: Zur Artikulation des oft problematischen Lautes [g] werden vor allem der Zungenheber- und der Zungenrückzieher-Muskel beansprucht (Zunge leicht nach hinten führen und an den Gaumen drücken).
Übung 1, Zungenrückzieher: Ein kleines Stück Backoblate („Auto“) auf die Zunge legen, die Zunge mit Tempovariationen vor- und zurückfahren („Autofahrt“) und dabei gerade halten.
Übung 2, Zungenheber: Eine kleine Esspapier-Kugel mittig auf die Zunge legen und diese am Gaumen zerdrücken. (Material für weitere Übungen kann gern angefordert werden.)
Betroffene S.u.S. können diese Übungen beispielsweise auch als „Hausaufgabe“ durchführen.

- Einsatz von Lautstützgebärden bei phonetischen Lautbildungsschwierigkeiten:
Im Rahmen des Schriftspracherwerbs für jeden Buchstaben / Laut eine entsprechende Lautgebärde einführen. Diese hilft bei der Veranschaulichung und Verinnerlichung der Artikulationsweise.
Beispiele: Für den Laut [h] wird die flache Hand gleichsam als Spiegel vor den Mund gehalten, die Hand „angehaucht“ und dabei der Laut /h/ artikuliert. Für den Laut [sch] schieben Daumen, Zeige- und Mittelfinger einer Hand links und rechts des Mundes die Lippen zusammen und formen sie so zu einem Ring, wodurch der Laut [sch] leichter artikuliert werden kann. (Quellenbeispiel: *Anlautschriften & Co., Paedagogis-Verlag, Weiden; es existieren dazu auch andere.*)
- Einsatz von Lautreferenzbildern bei phonologischen Lautverwendungsschwierigkeiten:
Wenn bestimmte Laute zwar isoliert richtig artikuliert werden können, jedoch aufgrund ihres ähnlichen Klangs und ihrer ähnlichen Artikulationsweise beim Sprechen oft verwechselt, ausgelassen oder ersetzt werden, empfiehlt sich der Einsatz von Referenzbildern und deren Gegenüberstellung (z.B. im Rahmen des Schriftspracherwerbs):
Beispiele: Die ähnlichen Laute /b/ und /p/ werden durch die Abbildungen „Platzende Seifenblase“ für /b/ und „Platzender Luftballon“ für /p/ dar- und gegenübergestellt. Beim Laut /k/ wird beispielsweise das Bild eines Spechts, der an den Baumstamm hackt, eingesetzt. Damit wird die stimmlose (harte) Artikulation des /k/ im Gegensatz zur stimmhaften (weichen) Artikulation des /g/ („gackernd-schnatternde Gans“) veranschaulicht. (Quellenvorschlag: Schäfer, Leis. Lesen und schreiben im Handumdrehen. Ernst-Reinhardt-Verlag, 2008.)
- Hör- und Artikulationstraining:
Besonders im Anfangsunterricht / im Rahmen des Schriftspracherwerbs regelmäßig ein Hör- / Sprechtraining durchführen und dabei ausgewählte Laute/Buchstaben im Wort lokalisieren, bzw. problematische Laute zunächst im Silben- und später im Wortkontext durch hochfrequentes Sprechen trainieren (lustige Sprechverse). Durch den Einsatz von Minimalpaaren in Bild- und Wortform (z.B. „Kanne – Tanne“) können gezielt fehlerhafte Phonologische Prozesse (Verwechslungen etc.) akustisch und artikulatorisch bearbeitet werden. Da vielen S.u.S. vor allem die Lautlokalisierung von In- und Auslauten schwerfällt, sollte möglichst zügig ein Hörtraining bezüglich der gesamten Lautfolge lauttreuer Wörter erfolgen. Hierfür empfiehlt sich ein intensives Strategietraining zum Abhören/Verschreiben von Lautfolgen im Wort. (vgl.: Forster, Martschinke. *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi.* Auer, 2014; Hartmann, Dolenc-Petz: *Olli, der Ohrendetektiv.* Auer, 2013).

Verzögerungen / Störungen auf der Semantisch-lexikalischen Sprachebene

- Bei umfassenden Störungen / Verzögerungen des Wortschatzes ist ggf. eine außerschulische Sprachtherapie zu empfehlen (s.o.).
- Grundsätze für die Förderung:
Die Wortschatzarbeit ist grundlegendes Prinzip in allen Unterrichtsfächern. Sie ist auf Basis eines passend ausgewählten Wortschatzes in Rahmenthemen und entsprechende Lernszenarien eingebettet. Bei der Einführung von Begriffen sollten möglichst alle inhaltlichen (Lemma-Ebene) und formalen (Lexem-Ebene) Aspekte und Verknüpfungen einbezogen werden (Schreibweise; Wortbauweise; phonologische Merkmale; mit dem Begriff verknüpfte Prozesse, Erinnerungen, Emotionen und Bedeutungen; konkrete Handlungseinbettung; Einsatz von Realgegenständen; Erleben in konkreten Situationen [enaktiv]; Darstellung durch Abbildungen und durch Schrift [ikonisch, symbolisch]).
- Gezieltes Elaborations- und Speichertraining auf der Inhalts-, Form- und Kontextebene:
Elaboration der Realgegenstände, auf Bildebene, mit allen Sinnen und auf motorischer Ebene (je nach Gegebenheit); Arbeit mit semantischen Kategorien (Oberbegriffe, Teil-Ganzes-Beziehungen, Oppositionen, Synonyme etc.); gedehntes und silbisches Sprechen der Begriffe; Elaboration auf der schriftsprachlichen Ebene (Orthographie, Umschreibungen, Blitzlese-Spiele); Elaboration der Wortbauweise (Wortbausteine, Wortfamilien mit Flexionen,

Komposita); Elaboration des Begriffs mit Satzinformationen / im Satzkontext; Plakate, andere Visualisierungen und Thementische erstellen

- Gezieltes Abruftraining auf der Inhalts-, Form- und Kontextebene:
Erarbeitete Begriffe in Transfersituationen einsetzen, Strategietraining bei Unsicherheiten durchführen (unbekannte Wörter unterstreichen, Nachschlagen in Wörterbüchern, Fragekultur entwickeln), KIM-/Merkspiele durchführen und die Begriffe hochfrequent wiederholen mit allen Zusatzinformationen (Abrufhilfen/„cues“ können sein: Hinweise zum *Nutzen*, zur *Funktion*, durch *pantomimisch-gestische Darstellung*, zum *persönlichen Bezug*, durch *Umschreibungen*, *Oberbegriffe*, das *Wortfeld*, *Bilder*, *Lückensätze*, *Anfangslaute*, ein *Reimwort*, die *Silbenstruktur*, *Wortbausteine*, *Wortfamilien*, das *Schriftbild*; s.u.)
- Typische Spielformate und Medien im Rahmen der Wortschatzarbeit:
Sortier-, Memory-, Quartett-, Domino-, Quiz- und Satzergänzungsspiele, Gegensatzpaare finden, „Dalli-Klick“, „Außenseiter“ (Was passt nicht dazu?), Galgenmännchen, gebasteltes Mobile zur Darstellung semantischer Kategorien, Mind-Map, Cluster, Thementisch, Plakate, Wortspeicher, Nachschlagewerke (analog/digital), Entdeckungsspiele zu Situationsbildern („Dalli-Klick“: Details von Bildern in den Fokus nehmen mittels „Schlüsselloch, Fenster, Lupe“), Fehlerbilder, Such- und Detektivbücher, Magnetbilderbücher (mit Figuren, Gegenständen), „Dalli-dalli-Spiel“, Handpuppenspiele, Rollenspiele, Pantomime u.Ä.
- Förderung bei Störungen des Sprachverständnisses auf Wort-, Satz- und/oder Textebene:
Bei der Förderung des Sprachverständnisses werden die o.g. Maßnahmen zur Förderung der semantisch-lexikalischen Sprachkompetenz einbezogen. Auch viele der unter **a.** und **b.** genannten Maßnahmen und Methoden sind Teil der Sprachverständnisförderung.

Auf der Satz- und Textebene sind vor allem die Anwendung von Methoden der Sprachbetrachtung hilfreich (z.B.: Klären, was ein Satz überhaupt ist; Satzglieder bestimmen; Sätze würfeln und zusammensetzen; kurze Sätze mit auf dem Boden verteilten Wortkarten nachhüpfen; Sätze zu Ende schreiben; einfache Lückensätze vervollständigen; mit Hilfe von Satzgeländern eigene, ähnliche Sätze verfassen). Auch die Einübung von Lesestrategien wirkt unterstützend (z.B.: Markieren bestimmter Wörter usw.). Ebenso eignen sich Lese-Mal-, Lese-Handlungsaufträge oder mündliche Handlungsspiele (z.B.: Ein „König“ darf eine einfache, später vermehrt komplexere Handlung „befehlen“, der „Diener“ führt sie aus / handelt danach).

Explizit sind noch folgende Maßnahmen zu empfehlen:

Sicherung der Aufmerksamkeit (immer abwarten, bis alle zuhören), Vereinfachung der eigenen Sprache (s.o.: Adaption von Texten und Medien), Einsatz von „Handlungsbegleitendem Sprechen“ (s.o.), Visualisierung von Arbeitsanweisungen und Handlungsschritten, gezielte Überprüfung des Verständnisses durch Nachfragen („Was brauchst du? Wo ist das? Wenn du fertig bist, was machst du dann?“), Schaffen einer günstigen Zuhörumgebung und Raumakustik

- Gezielte Intervention durch „Monitoring des Sprachverständnisses“:
 1. Merkmale guten Zuhörens erarbeiten und mit Piktogrammen visualisieren
 2. Eine Fragehaltung schaffen (Verstärkung einer Fragehaltung durch stets positive Reaktionen auf Schüler/innen-Fragen)
 3. Hilfen zur Unterscheidung von Wissen und Nicht-Wissen geben (*grün*: ich weiß, *gelb*: ich bin nicht sicher, ich rate, *rot*: ich weiß nicht, ich frage nach →Vertiefung in Ratespielen)
 4. Qualitativ und differenziert auf nicht verstandene Äußerungen reagieren: „Sag es bitte etwas lauter / langsamer.“ (Akustik), „Nein, das geht nicht. / Welches meinst du?“ (Inhalt) und „Kannst du es einfacher sagen? / Was heißt...?“ (Komplexität); diese Methoden in ausgewählten Situationen trainieren (z.B. bei der Orientierung auf Stadtplänen, beim Aufbauen von Modellen und Spielarrangements)

Verzögerungen / Störungen auf der Morphologisch-syntaktischen Sprachebene

- Bei umfassenden Störungen / Verzögerungen der grammatischen Entwicklung ist zusätzlich eine außerschulische Sprachtherapie zu empfehlen (s.o.).
- Grundsätze für die Förderung:
Für eine effektive Förderung grammatischer Kompetenzen kommt es bereits auf die Ableitung des zunächst vorrangigen Förderteilziels an. Dabei wird in Orientierung an der natürlichen grammatischen Erwerbshierarchie geprüft, auf welcher der frühen Erwerbsstufen bereits die ersten Rückstände zu beobachten sind, um dann an dieser Stelle bereits mit der Förderung anzusetzen. Ähnliches gilt natürlich auch für andere Sprachebenen. Im Bereich der schulischen Förderung der morphologisch-syntaktischen Sprachkompetenz lässt sich vor allem auf die praxisorientierten Veröffentlichungen von Hans-Joachim Motsch (2017) zurückgreifen.
- Förderung der grammatischen Zielstruktur durch optimierte Handlungskontexte
Generell gilt, die grammatischen Kompetenzen in sprachlichen Interaktionen durch spielerische Handlungskontexte zu fördern (Als-Ob-Spiele, Regelspiele, Gesprächssituationen). Die spielerischen Handlungskontexte sind so zu optimieren, dass die erwünschte grammatische Zielstruktur möglichst hochfrequent verbal herausgefordert werden kann. Innerhalb dieser Interaktionen werden dann sprachliche Modellierungstechniken durch die Lehrkraft angewandt (siehe: **b.** „Sprachliche Modellierungstechniken“). Außerdem sollte bei der Kommunikation ein Modalitätenwechsel stattfinden, so dass die erwünschte grammatische Zielstruktur von den S.u.S. sowohl oft produziert als auch oft rezipiert (gehört) sowie möglichst nicht nur auf verbaler, sondern auch auf schriftsprachlicher Ebene umgesetzt werden kann. Auch werden metasprachliche Übungen in eine erdachte Spielgeschichte eingebettet, damit die grammatische Zielstruktur kognitiv verinnerlicht wird.
- Ausgewählte Beispiele/Vorschläge für die Förderung grammatischer Zielstrukturen:
 1. *Erweiterung der Äußerungslänge:* Einsatz von Satzklappen-Spielen, bei denen Subjekte, Prädikate und weitere Ergänzungen auf einzelnen, klappbaren Seitenteilen abgebildet sind. Auf diese Weise können viele unterschiedliche Hauptsätze (auch lustige) gebildet werden.
 2. *Förderung der Verbzweitstellung im Wort:* Einsatz der metasprachlichen Übung „Das faule Wort“ (vgl. Motsch), bei dem die Satzteile kurzer Hauptsätze (außer Fragesätze) mehrfach umgestellt werden, woraus sich ergibt, dass das Verb immer an derselben, 2. Stelle bleibt.
 3. *Förderung der Verbflexion:* Hierfür sollten für die 1. – 3. Person Singular/Plural Abbildungen (Personen) zur Verfügung stehen und zunächst die 1. und 2. Person Singular gegenübergestellt werden; einleitend kann ein Pantomime-Spiel mit dem optimierten Kontext: „Was mache ich? – Du fegst.“ eingesetzt werden; bei weiteren Interaktionen hilft dann eine Konjugationsuhr (schiebt man den Zeiger auf eine Person, so zeigt dieser auch die richtige Verbendung (Flexionsmorphem) an).
 4. *Förderung der Verbendstellung im Nebensatz:* Einsatz der metasprachlichen Übung „Das Flucht- oder Monsterwort“ (vgl. Motsch), bei dem eine Konjunktion (z.B. das Monsterwort „weil“) auf einen einfachen Hauptsatz trifft, wodurch das Verb sich „so erschreckt“, dass es an das Satzende flüchtet. Auch eignet sich der Einsatz eines vorgegebenen Satzstarters, der einen Nebensatz einleitet. („Erkläre, warum du ein Star bist. – Ich bin ein Star, weil ich gut...kann“). (Weitere Erläuterungen in: H.-J. Motsch. *Kontextoptimierung*. Ernst-Reinhardt. 2017).

Störungen des Sprechflusses und Redehemmungen (Stottern, Poltern, Mutismus)

Bei diesen Störungsbildern ist eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (Sprachtherapeut/innen, Ergotherapeut/innen, Psycholog/innen, Mutismus-Selbsthilfe Deutschland e.V. (hier auch: Hilfen zum Umgang), ggf. Autismus-Zentrum etc.) zu empfehlen.

(Maßnahmenkatalog erstellt in Anlehnung an: Reber, Schönauer-Schneider. *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Ernst-Reinhardt, 2018; Motsch. *Kontextoptimierung*. Ernst-Reinhardt, 2017; weitere Quellen im Text.)