

UNTERRICHTSENTWICKLUNG



Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 5: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Sprache“

Folgende Handreichungen sind bereits erschienen:

- Teil 1: Diagnostik – Überprüfung grundlegender Kompetenzen in den Bereichen Wahrnehmung und Motorik am Schulbeginn
- Teil 2: Förderplanung
- Teil 3: Temporäre Lerngruppen in der Schulanfangsphase
- Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-200

Fax: 03378 209-232

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren:

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ unter der Leitung von Katrin Baumhöver-Balder (Albert-Gutzmann-Schule, Mitte)

Ansprechpartnerin:

Christiane Winter-Witschurke, Referentin Sonderpädagogische Förderung, LISUM

E-Mail: christiane.winter-witschurke@lisum.berlin-brandenburg.de

Layout:

Christa Penserot

Foto: Albert-Gutzmann-Schule

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Juli 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	
1	Was bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Sprache“?	7
2	Welche Bedingungen sind förderlich für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen?.....	11
2.1	Grundlagen der Sprachentwicklung.....	11
2.2	Der zeitliche Ablauf der Sprachentwicklung.....	12
3	Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung – Störungsbilder	13
3.1	Lautbildung (phonetisch-phonologische Ebene).....	13
3.2	Wortschatz (semantisch-lexikalische Ebene)	14
3.3	Grammatik (morphologisch-syntaktische Ebene)	16
3.4	Interaktion (pragmatisch – kommunikative Ebene).....	17
3.5	Sprachverständnis	19
3.6	Komplexe Störungsbilder	20
3.7	Auffälligkeiten der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung.....	21
3.8	Der Prozess des Schriftspracherwerbs bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten	22
4	Unser Verständnis von Sprache im Rahmen sonderpädagogischer Förderung.....	24
4.1	Sprachförderung oder Sprachtherapie – welche Unterstützung braucht das Kind?	24
4.2	Sprachfördernde Maßnahmen im Unterricht.....	26
4.3	Ganzheitliche Sprachentwicklungsförderung – konkret	29
5.	Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache festgestellt?.....	34
5.1	Nachteilsausgleich bei festgestelltem Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“	36
6.	Übersicht über schulische und außerschulische Unterstützungs- und Beratungsangebote.....	38
7.	Fördermaterialien für die Arbeit mit Kindern mit Sprachförderbedarf	40

Vorwort

Über Sprache zu verfügen ist eine der wichtigsten Fähigkeiten des Menschen. Als Form der Verständigung zwischen Menschen ermöglicht die Sprache den Austausch zwischen der eigenen inneren Welt und der sozialen Gruppe, in der wir leben. Mit ihr können wir Gedanken, Gefühle und Erfahrungen vermitteln. Und die Sprache hilft uns die Welt zu verstehen, ist Medium des Denkens und der Weltauffassung. Sie ist – wie Wilhelm von Humboldt sagte – „der Schlüssel zur Welt“.

Störungen in der Sprachentwicklung führen zu Störungen in der Kommunikation mit der Umwelt, sie können entscheidende Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen haben. Kinder, die Probleme in ihrer Sprachentwicklung haben, bedürfen deshalb unserer besonderen Aufmerksamkeit und Unterstützung. Neben den Eltern und den vorschulischen Einrichtungen hat auch die Schule einen wichtigen Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern.

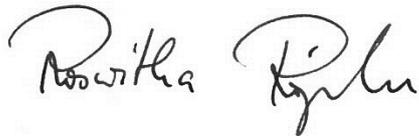
Um diesen Aspekt der schulischen Arbeit stärker in den Fokus zu nehmen, wurde die vorliegende Handreichung entwickelt. Sie entstand als Ergebnis eines Arbeits- und Diskussionsprozesses der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“. Ziel ist es, Lehrkräfte in allgemeinen Schulen in ihrer Arbeit mit „sprachauffälligen“ Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Auch Lehrkräften an Förderzentren, die beratend in allgemeinen Schulen tätig sind, soll diese Handreichung Hinweise für ihre Arbeit geben. Die Handreichung ist der fünfte Teil des Ordners „Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen“. Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) will durch die kontinuierliche Erweiterung dieses Ordners einen Beitrag zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule leisten.

Neben Bedingungen, die für den Spracherwerb von Bedeutung sind, werden in der Handreichung Störungsbilder in ihren Erscheinungsformen beschrieben und den vier Sprachebenen zugeordnet. Hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der Sprache werden wichtige unterrichtsimmanente Maßnahmen aufgezeigt. Anhand eines konkreten Beispiels – der Arbeit mit dem Bilderbuch „Elmar“ – wird verdeutlicht, wie Sprachförderung ganzheitlich durch den Einsatz von Kinderbüchern gelingen kann. Zahlreiche Medien und Materialien, die sich in der Arbeit mit sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern bewährt haben, sind in einer Übersicht zusammengestellt und können so als Hilfe für die eigene Unterrichts- bzw. Förderplanung dienen. Im vierten Kapitel wird jedoch auch deutlich, wo die Grenzen der Sprachförderung im Unterricht liegen und wo außerschulische Sprachtherapie notwendig ist. Um sicherzustellen, welche weiterführenden Wege bei der Förderung eines Kindes im Bereich der Sprachentwicklung sinnvoll sind, ist die Beratung durch Kolleginnen und Kollegen der Beratungsstellen hilfreich. Eine Übersicht über regionale Unterstützungs- und Beratungsangebote ist deshalb im sechsten Kapitel zu finden.

Die Handreichung ermöglicht damit einen ersten Einstieg in die sonderpädagogische Förderung im Bereich Sprache und gibt Hinweise für eine intensivere Auseinandersetzung mit verschiedenen Teilaspekten des Themas.

Ich danke den Autorinnen und Autoren für ihr Engagement und ihre geleistete Arbeit und wünsche den Leserinnen und Lesern eine erfolgreiche Umsetzung in der Unterrichtspraxis und der Förderplanung.

Dr. Roswitha Röpke

A handwritten signature in black ink, reading 'Roswitha Röpke'. The signature is written in a cursive style with a large initial 'R'.

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung, Grundschule,
Sonderpädagogische Förderung und Medien

1. Was bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich „Sprache“?

Der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ in der Beschlussfassung vom 26.06.1998 folgend, ist „... sonderpädagogischer Förderbedarf im sprachlichen Handeln bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihren 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. Sonderpädagogische Förderung muss rechtzeitig einsetzen, denn in der Schule ist Sprache nicht nur ein herausragender Lerngegenstand, sondern schulisches Lernen ist vor allem sprachlich vermitteltes Lernen. Sprache ist ein zentrales Medium schulischen Lernens. Sonderpädagogischer Förderbedarf kann in jeder Phase des Spracherwerbs und in jedem Lebensalter, überwiegend bei Kindern im Elementarbereich und im Primarbereich auftreten. Der Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderung in der Schule liegt daher in den ersten Schuljahren. Bei spezifischer Förderung können sprachliche Beeinträchtigungen und ihre Auswirkungen oft bereits in dieser Zeit überwunden werden.“

KMK-
Empfehlung

Das Berliner Schulrecht folgt den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) in § 10 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 19. Januar 2005 (SopädVO):

Berliner Schul-
recht/
SopädVO

„(1) Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die wegen einer erheblichen Sprachbehinderung ihre Fähigkeiten und Anlagen in der Schule ohne diese Förderung nicht angemessen entwickeln können.

(2) Ziel der Förderung ist insbesondere, dass die Schülerinnen und Schüler über eine dialogorientierte Anleitung Sprache auf- und ausbauen, sprachliches Handeln in alltäglichen Bewährungssituationen bewältigen und sich als kommunikationsfähig erleben können.“

Da sprachliche Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit wesentlich zur Entwicklung der personalen und sozialen Identität beitragen, wirken sich Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache auf die Person in ihren vielfältigen Beziehungen zur Außenwelt und auf den eigenen Entwicklungs- und Lernprozess aus. Insofern können die Art der sprachlichen Beeinträchtigung, ihre Entstehungsbedingungen, ihre Bedeutung für das individuelle Erleben und Erkennen und damit die Folgen für die Kommunikation mit anderen für die Schülerin bzw. den Schüler in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung zur Behinderung werden.

Grundsätze

Die Kultusministerkonferenz weist in ihrer Empfehlung darauf hin, dass an der Herausbildung von Sprachhandlungskompetenz alle Entwicklungsbereiche eines Menschen in enger Zusammenwirkung beteiligt sind. Sprache steht immer in Verbindung zu emotionalen, sozialen, sensorischen, motorischen und kognitiven Leistungen. Deshalb benötigen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens grundsätzlich eine breit angelegte Förderung, die über spezifische individuelle Fördermaßnahmen im

Pädagogische
Ausgangslage

Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit hinaus auch die Unterstützung und Beratung der Personen des Umfeldes einschließt.

Bedingungs-
faktoren

Die Bedingungsfaktoren für das Entstehen eines Förderbedarfs im Bereich Sprache sind vielschichtig. Förderbedarf kann organisch oder genetisch bedingt sein oder durch unzureichende soziale, emotionale und sprachliche Erfahrungen, durch Mangel an Vorbildern oder Gelegenheiten des Sprachgebrauchs entstehen. Die Bedingungen ihrer Verflechtungen und ihrer Entwicklungsdynamik prägen das individuelle sonderpädagogische Förderbedürfnis des einzelnen Kindes.

Sprach- und
Kommunikationsstörungen

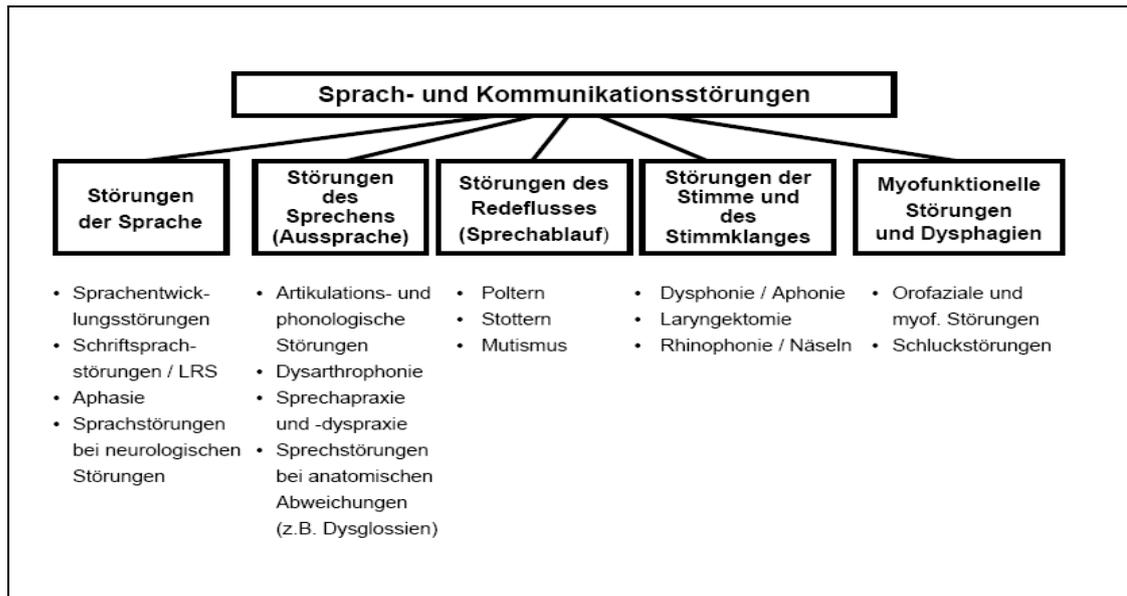


Abb.1 Übersicht : Sprach- und Kommunikationsstörungen¹

Für eine zielführende sonderpädagogische Förderung ist es unerlässlich, Ausprägungsformen, mögliche Bedingungshintergründe, Entwicklungsverläufe und Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen sprachlichen Handelns zu erkennen und in die Förderung mit einzubeziehen.

Zur Erfassung der sprachlichen Handlungsfähigkeit werden vier sich wechselseitig bedingende Sprachgestaltungsebenen unterschieden:²

- **phonetisch- phonologische Ebene:**
Atmung, Stimmgebung, Artikulation, Sprachlaute und Sprachlautgruppen in bedeutungsdifferenzierender Funktion
- **semantisch-lexikalische Ebene:**
Begriffsbildung, begriffsgebundene Wortbedeutung, Wortschatz
- **morphologisch-syntaktische Ebene:**
Wortbildung, Satzbildung

¹ Hartmann, E. Dr.phil. „Einführung in die Pädagogik der Sprachbehinderten“, Vorlesungsskript WS 06/07, HPI Schweiz

² Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan Sonderpädagogische Förderung, Kiel 2002, <http://lehrplan.lernetz.de>, Seite 90

- **pragmatisch-kommunikative Ebene:**

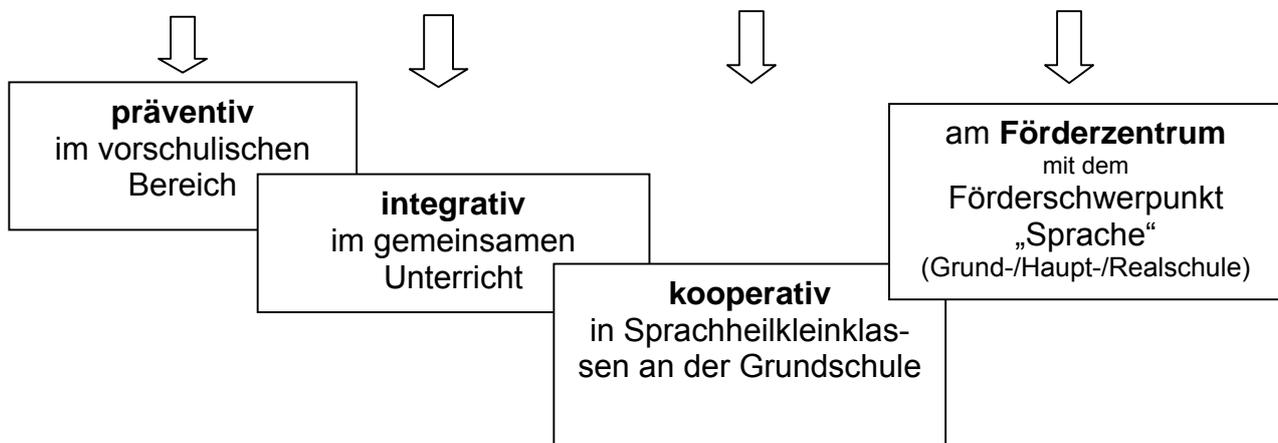
kommunikativer Sprachgebrauch einschließlich parasprachlicher Gestaltungsmittel

Im Förderschwerpunkt „Sprache“ bilden die Kernpunkte sonderpädagogischer Förderung – je nach individuellem Förderbedarf –

- diagnosegeleiteter, sprachtherapeutischer Unterricht mit vielfältigen Gelegenheiten, sprachliche Fähigkeiten anzuwenden und situationsbezogen zu erproben,
- individuelle Sprachförderung mit dem Ziel der Entfaltung, Verbesserung und Erweiterung sprachlicher und sozialer Handlungsfähigkeit verbunden mit Hilfen für die personale und soziale Entwicklung,
- Prävention von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache,
- Förderung basaler Leistungen wie Sensorik und Motorik,
- Förderung sprachtragender Leistungen wie Gedächtnis, Kognition und Aufmerksamkeit,
- Hilfen zur Kompensation und Akzeptanz eingeschränkter sprachlicher Handlungsfähigkeit.

Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung im Bereich der Sprache

Sonderpädagogische Förderung im Bereich der Sprache erfolgt:



Das Förderzentrum mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ sowie die Sprachheilkleinklassen an den Grundschulen verstehen sich als Durchgangsschule bzw. -klassen und zielen auf eine frühestmögliche Rück- oder Umschulung in die allgemeine Schule. Grundlegend für ihre Arbeit sind die curricularen Vorgaben der Rahmenlehrpläne der Grund-, Haupt- bzw. Realschule.

Ambulanzlehrkräfte für den Förderschwerpunkt „Sprache“ gibt es in jedem Bezirk

Beratung und Unterstützung bei der Planung geeigneter Fördermaßnahmen bieten die in jeder Region tätigen Ambulanzlehrkräfte für den Förderschwerpunkt „Sprache“ an. „Sie befassen sich insbesondere mit der Diagnostik von sonderpädagogischem Förderbedarf, begleiten beratend behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte, informieren über spezielle Fördermaßnahmen im Un-

terrichtet, unterstützen die wohnortnahe Integration in der allgemeinen Schule und leisten ambulante behinderungsspezifische Hilfen...“ (§ 4, Abs. 8, Sopäd-VO Berlin). Die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner können Ihnen das für Ihren Einzugsbereich zuständige sonderpädagogische Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ bzw. die sonderpädagogische Beratungsstelle „Sprache“ benennen.³

Gesetz zur vor-
schulischen
Sprach-
förderung vom
29.3.2008

Im Paragraph 55 des Gesetzes zur vorschulischen Sprachförderung vom 29.03.2008 werden die Sprachstandsfeststellung und gegebenenfalls die Sprachförderung für alle Kinder ein Jahr vor der Einschulung verbindlich geregelt. „ ... Kinder, die nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, werden von der zuständigen Schulbehörde für die Dauer des letzten Jahres vor Beginn der regelmäßigen Schulpflicht zur Teilnahme an einer vorschulischen Sprachförderung verpflichtet. Diese vorschulische Sprachförderung wird im Auftrag der Schule und unter schulischer Aufsicht in (...) Einrichtungen der Jugendhilfe durchgeführt.“

Die für Ihren Bezirk zuständigen schulischen Koordinatoren für die vorschulische Sprachförderung sowie die Ansprechpartner der für die Sprachförderung vorgesehenen Einrichtungen der Jugendhilfe sind auf den Seiten der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung unter der Adresse: www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulischebildung/ einzusehen.⁴

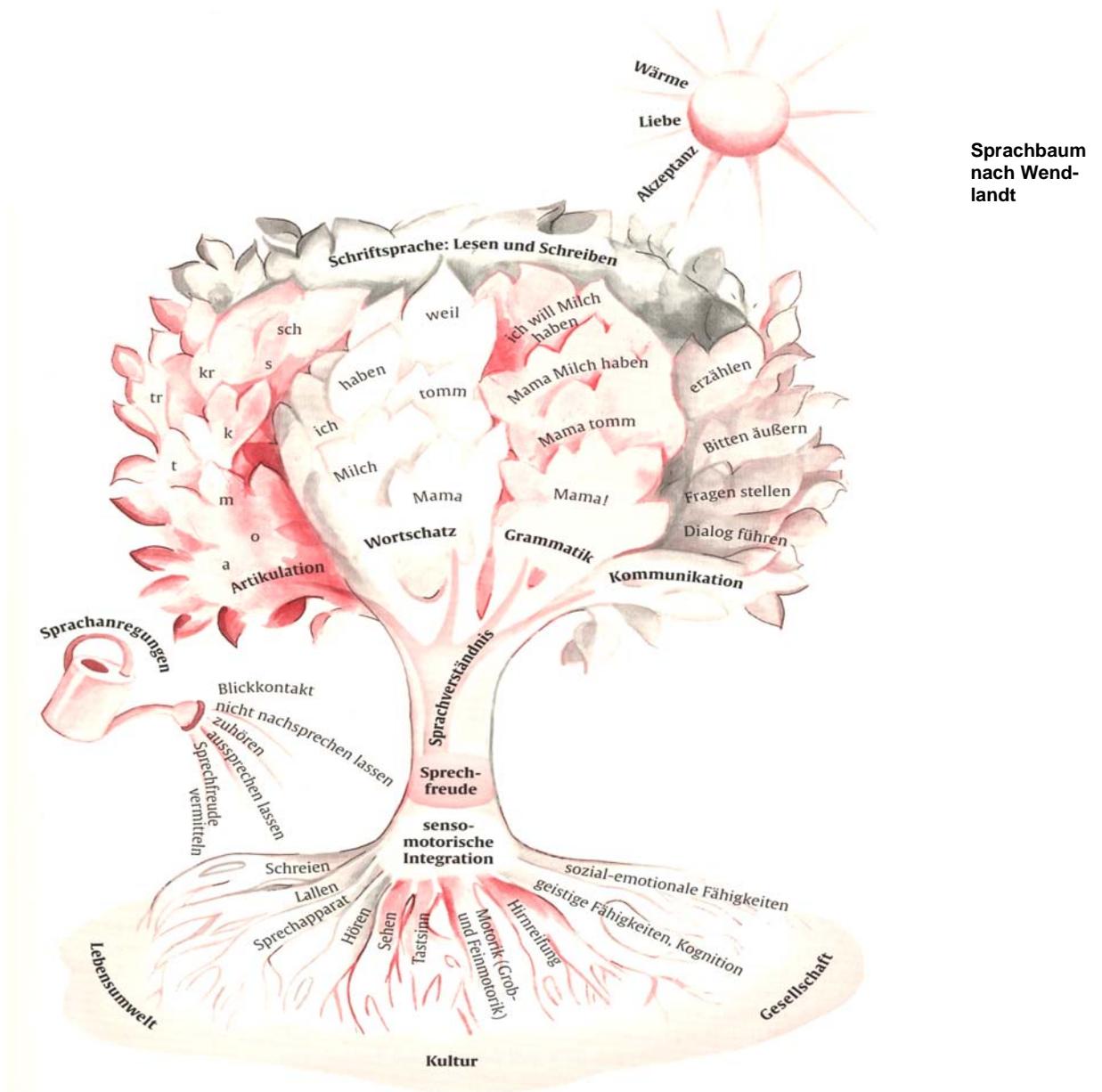
³ vgl. Kapitel 6

⁴ vgl. Kapitel 6

2. Welche Bedingungen sind förderlich für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen?

2.1. Grundlagen der Sprachentwicklung

Die sprachliche Entwicklung eines Kindes hängt von vielfältigen Bedingungen ab. Der Sprachbaum von Wolfgang Wendlandt verdeutlicht, „... dass sich die Sprache des Kindes (Krone) mit ihren vier Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation nur dann entwickeln kann, wenn eine Reihe grundlegender Fähigkeiten angemessen ausgebildet sind.“⁵



Sprachbaum nach Wendlandt

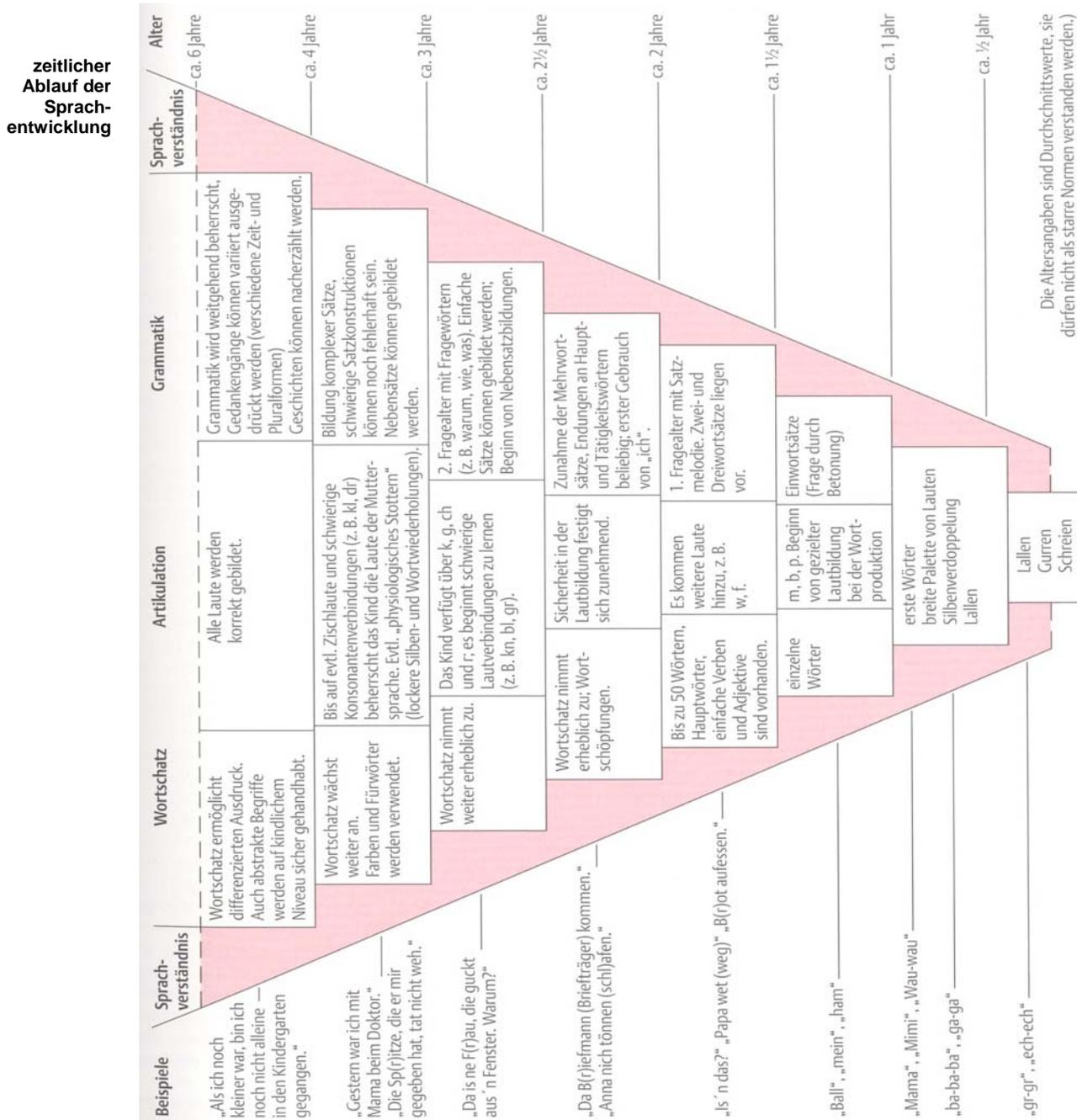
Abb. 2 Sprachbaum⁶

⁵ Wendlandt, Wolfgang. Sprachstörungen im Kindesalter. Thieme. Stuttgart 2006 S.11

⁶ ebd.

2.2. Der zeitliche Ablauf der Sprachentwicklung

Die folgende Grafik zeigt den Zeitrahmen, in dem der Spracherwerbsprozess des Kindes stattfindet. Diese Angaben sind jedoch vorsichtig auf das einzelne Kind zu übertragen und können von Kind zu Kind besonders bei Zwei- oder Mehrsprachigkeit variieren. Die nachfolgend aufgeführten Etappen, wie von Wolfgang Wendland⁷ skizziert, stellen daher nur Richtwerte da.



⁷ Wendlandt, W. Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart 2006. S.31

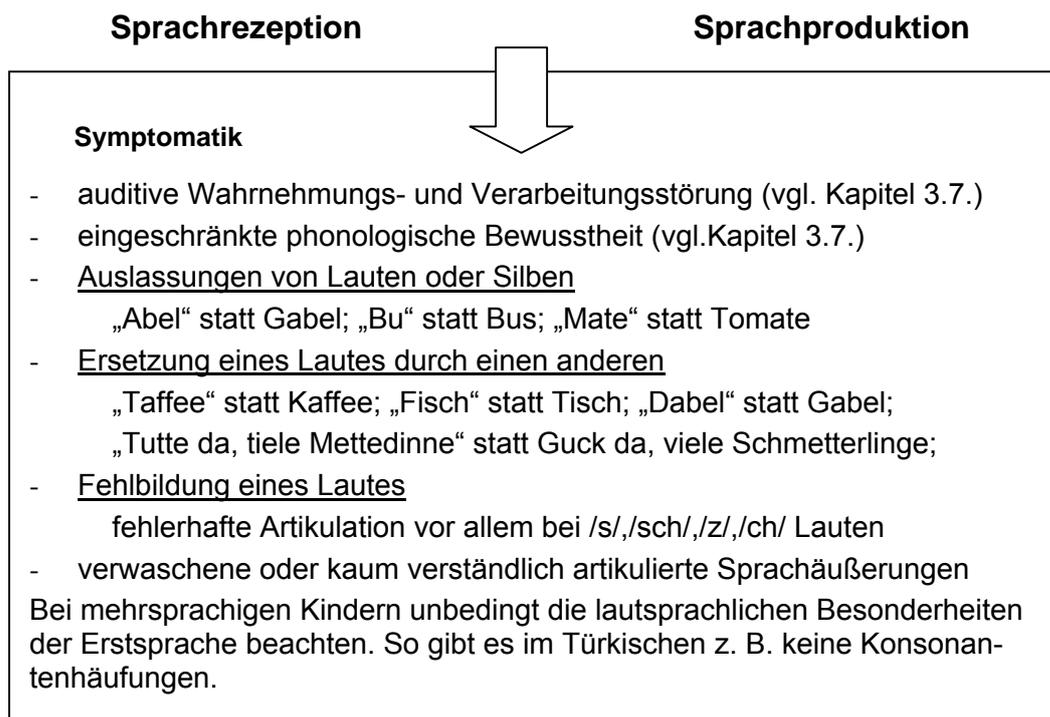
3. Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung – Störungsbilder

Besonders für Kinder im Vorschulalter sowie für integrativ beschulte Kinder mit bereits festgestelltem Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ in der Schulanfangsphase ist es von großer Bedeutung, dass ihre Kontaktpersonen ihr Sprachverhalten wahrnehmen, deuten und die Folgen für das Lernverhalten und den Lernzuwachs beurteilen können. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den vier Sprachebenen und geben einen Überblick über mögliche Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen.⁸

3.1 Lautbildung (phonetisch-phonologische Ebene)

Bei Störungen auf der Lautebene reichen eine vorschulische oder auch innerschulische allgemeine Sprachförderung oft nicht aus, da diese Auffälligkeiten den Schriftspracherwerb erschweren und eine mögliche Ursache für die Entstehung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sein können. Eine sprachtherapeutische Behandlung ist dringend anzuraten, denn Störungen der Lautebene betreffen sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion.

Störungen
der
Lautebene



Der Begriff Aussprachestörungen (Dyslalien) stellt einen Oberbegriff für phonetische und/oder phonologische Störungen dar. Eine phonetische Störung (Artikulationsstörung) liegt vor, wenn ein Laut sprechmotorisch nicht gebildet werden kann, z. B. kann das Kind den s-Laut nicht bilden. Bei phonologischen Störungen zeigen sich Schwierigkeiten, produzierbare Sprachlaute in

Dyslalien

⁸ Die folgenden Seiten sind angelehnt an die Handreichung des Landesreferates für sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Nordrhein Westfalen: „Früherkennung von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf“, NRW 2003/2004

ihrer phonologisch korrekten Funktion zu verwenden. Dadurch kommt es zu unterschiedlichen Bedeutungen. Wenn ein Kind /k/ durch /t/ ersetzt und so das Wort „Kanne“ als „Tanne“ ausspricht, formuliert es damit eine andere Bedeutung und wird unter Umständen von seiner Umgebung nicht verstanden.

Sigmatismus Das Lispeln (Sigmatismus) ist eine phonetische Störung, bei der der /s/-Laut nicht korrekt gebildet werden kann. Beim Sigmatismus interdentalis wird die Zungenspitze durch die Zähne geführt (ähnlich dem englischen /th/). Dieses Störungsbild hat allerdings keine direkte Auswirkung auf den schulischen Lernerfolg.

myofunktionelle Störungen Eine myofunktionelle Störung liegt vor, wenn Muskelspannung und Bewegungsmuster der äußeren und inneren Mundmuskulatur derart in ihrem Zusammenspiel gestört sind, dass es zu einer falschen Zungenruhelage, fehlerhaftem Schluckmuster und/oder Aussprachestörungen (meist s, sch, aber auch bei d, t, l, n) kommen kann.⁹

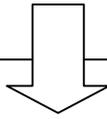
Spalten in Lippen, Kiefer, Gaumen (LKG) Spalten können im vorderen und hinteren, d. h. im primären und sekundären Gaumen auftreten. Die Spaltbildungen reichen von der Lippenkerbe, der Lippenpalte und der Lippen-Kiefer-Spalte bis zur Lippen-Kiefer-Gaumenspalte und führen häufig zu Störungen in der Aussprache, zu Näseln und zu Sprachentwicklungsverzögerungen.

3.2 Wortschatz (semantisch-lexikalische Ebene)

Störungen der Wort- und Bedeutungsebene Ein eingeschränkter oder reduzierter Wortschatz stellt eine Störung des semantisch-lexikalischen Systems dar. Das Lexikon kann reduziert sein, es werden Formeln oder Stereotypen verwendet. Wortfelder erfahren keine fortlaufende Ausdifferenzierung, sondern bleiben eher eng auf wenige Merkmale begrenzt, z. B. Beibehaltung von Übergeneralisierungen - alle fahrenden Gegenstände sind Autos. Bei Störungen auf der Wort- und Bedeutungsebene (semantisch-lexikalische Ebene) bzw. zu deren Beurteilung sollten sowohl die aktiven Fähigkeiten der Sprachproduktion als auch die Fähigkeiten des Sprachverständnisses berücksichtigt werden. Denn für eine erfolgreiche schulische Mitarbeit ist nicht nur das Wortverständnis für isolierte Einzelwörter (z. B.: Zeige mir das Regal!) wesentlich, sondern vielmehr auch das Verständnis komplexer Sätze (z. B.: Lege das Buch auf das Regal! Hole mir das Buch aus dem Regal!).

Darüber hinaus ist es für die schulische Arbeit bedeutsam, wie aktiv ein Kind mit mangelndem Wortwissen oder Verständnisschwierigkeiten umgeht, d. h. welche Strategien es benutzt, um Sprache zu verstehen und erfolgreich zu kommunizieren.

⁹ vgl. Kittel, Anita . Myofunktionelle Therapie. Idstein. Schulz-Kirchner. 2000
siehe auch Kittel, A. M. Frühe Prävention Myofunktioneller Störungen. In: Franke, Ulrike (Hrsg.) Prävention von Kommunikationsstörungen. Stuttgart Gustav-Fischer-Verlag. 1997
sowie <http://www.logopaedie.de/therapiebereiche/artikel/myofunktionell.htm>

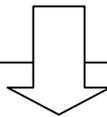


Leitfragen zur Beobachtung dieser Sprachlernstrategien sind:

- Fragt das Kind bei unbekanntem Wörtern nach?
- Bittet es um Erläuterungen?
- Versucht es das Gemeinte zu umschreiben, wenn ihm das passende Wort fehlt?
- Bildet es selbstständig zusammengesetzte Wörter oder bildet es Neuschöpfungen oder verstummt es eher, wenn es etwas nicht benennen oder ausdrücken kann?
- Bittet es um Formulierungshilfe oder Korrektur?
- Kann es sprachliche Hilfen annehmen und sich Begriffe merken?

Sprach-
lernstrategien

Kinder mit auffällig eingeschränktem lexikalischem Wissen (Wortbedeutung) zeigen ein „spezielles“ Problemlöseverhalten:



Symptomatik

- Äußerungen von Kommunikationspartnern werden nur aufgrund von Schlüsselwörtern interpretiert
z. B.: Eltern/Lehrkraft: „Will die Katze dieses Tier fressen?“ (zeigt auf Maus)
Kind: „Macht miau!“
(Kind hat nur den Begriff „Katze“ wahrgenommen, nicht die Frage)
- Kinder antworten häufig nur mit „Ja“ oder „Nein“ und vermitteln damit ihrem Gesprächspartner, sie hätten die Äußerung als Ganzes verstanden.
- Häufige Anwendung von Allgemeinfloskeln („Weiß nicht.“) oder Worthülsen („Das da.“)
- Umschreibungen:
Beispiel: „Der war so groß – und da sitzt niemand – da – Tür is offen und da sitzt keiner drin.“ (Auto); „Kann man mit malen, is aus Holz.“ (Buntstifte)
- Ersetzen von Wörtern:
Beispiel: „Wieviel hat das gekauft?“ (gekostet)
- Vermeidungsstrategien wie:
 - ausweichendes Antworten: „Ich weiß das.“; „Was denn?“; „Ach nix.“
 - ausweichendes Verhalten: lenkt ab, „spielt“ mit Gegenständen, erwähnt etwas anderes
 - Schweigen

Problemlöse-
strategien

Sind bei Kindern im Anfangsunterricht trotz mehrjähriger Kindergartenbesuchs oder Teilnahme an der vorschulischen Sprachförderung deutliche Einschränkungen im Wortschatz und im Sprachverständnis festzustellen, ist dies ein Indikator für die Notwendigkeit einer sprachtherapeutischen Beratung bzw. Behandlung.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist hierbei zu berücksichtigen, dass jede Herkunftssprache eigene Normen in Wort- und Satzbildung hat, die bei der Übertragung in die deutsche Sprache zu Fehlern führen können, z. B.:

- veränderte Verbstellung¹⁰
- Verwechseln des Artikels
- vereinzelte Konjugations- und Deklinationsfehler – „Ich habe gelest.“
- Abweichungen in der Pluralbildung – „die Kindern“, „Gabels“, „Büsse“.

Diese Übertragungsfehler sollten nicht von vornherein als Störung gewertet werden und bedürfen so auch keiner sprachtherapeutischen Behandlung.

3.4 Interaktion (pragmatisch – kommunikative Ebene)

Die Ebene des Sprachhandelns umfasst folgende Aspekte:

- Sprache in ihrer sozialen Funktion wahrzunehmen,
- gestische und verbale Elemente einzusetzen,
- emotionale und situative Komponenten berücksichtigen zu können.

Störungen der pragmatisch-kommunikativen Ebene

In diesen Bereichen kann es zu folgenden Auffälligkeiten kommen, die in jedem Fall einer sprachtherapeutischen Behandlung bzw. Beratung bedürfen.

Stottern ist eine zeitweise auftretende, willensunabhängige, oft situationsabhängige Redeflussstörung, die durch Wiederholen von Lauten, Silben oder Wörtern (klonisches Stottern), und/oder durch angespanntes, stummes Verharren in der Artikulationsstellung (tonisches Stottern) gekennzeichnet ist. Sprechangst, Ärger- oder Wutreaktionen, auch Verspannungen, krampfhaftes Mitbewegen der Arme oder Beine können beobachtet werden.

Stottern

Das Poltern ist eine sprachliche Gestaltungsschwäche, die sich als Störung des Sprechablaufes zeigt. Auffällig sind ein überhastetes, teilweise unregelmäßiges Sprechtempo sowie eine verwaschene, undeutliche Aussprache. Dabei kann es vorkommen, dass Laute und Silben ineinander gezogen werden, weggelassen oder wiederholt werden. Auch Satzteile bleiben unvollendet oder werden wiederholt. Teilweise liegen umfassende Störungen in der Wahrnehmung zeitlicher Abfolgen vor. Kinder und Jugendliche reagieren unruhig, zeigen ein hyperaktives Verhalten und können sich zum Teil wenig steuern.

Poltern

Der Mutismus (lat: mutus = stumm) ist eine nach vollzogenem Spracherwerb einsetzende völlige Hemmung der Lautsprache bei erhaltenem Hör- und Der

¹⁰ Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gilt die Stellung des Verbs im Satz als ein wichtiger Indikator für die erreichte Spracherwerbsstufe. Zur genauen Diagnostik des Sprachentwicklungsstands kann die Profilanalyse genutzt werden. siehe auch Clahsen, H.: Die Profilanalyse: ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold. 1986

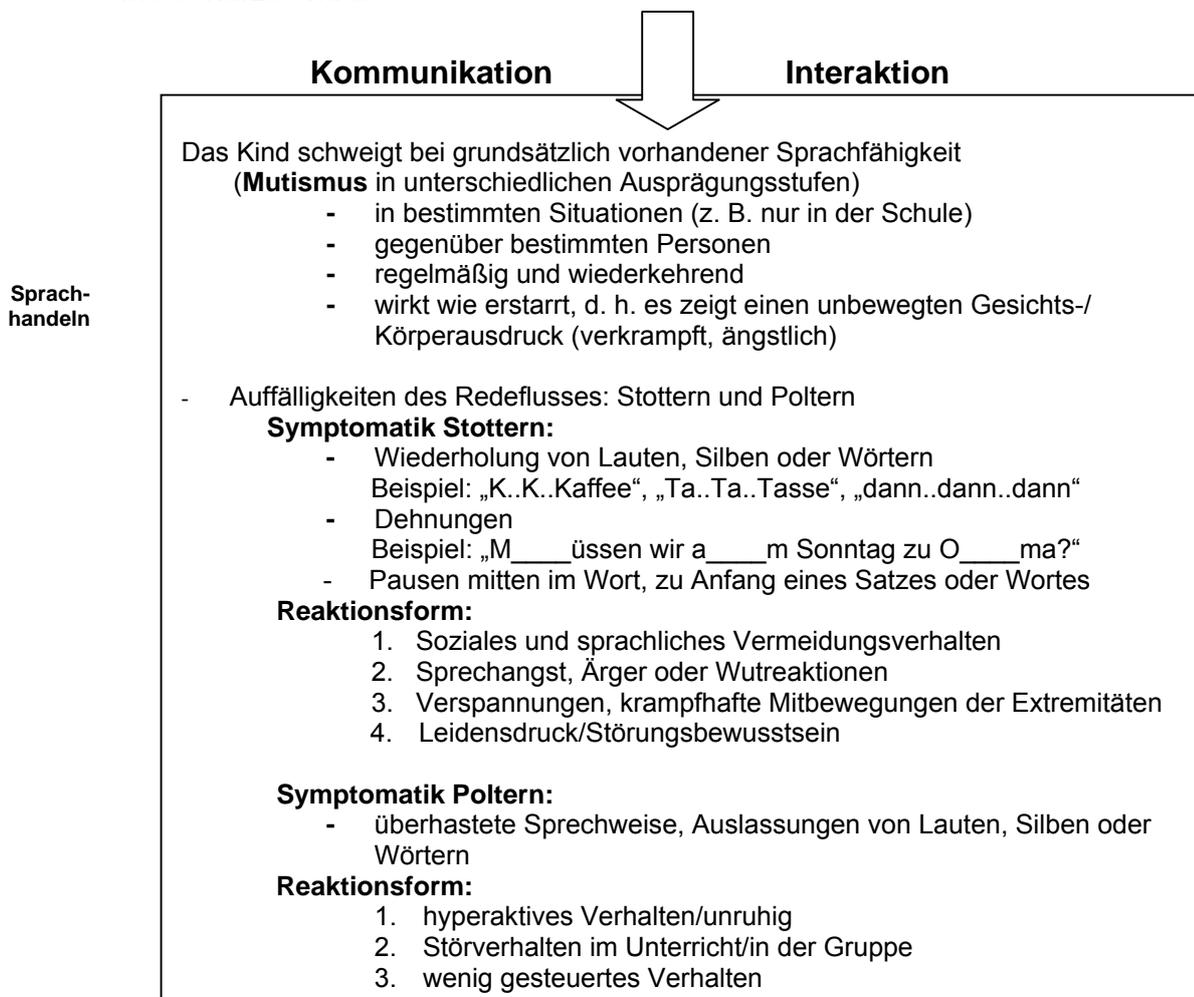
oder <http://spzwww.uni-muenster.de/~griehsa/dpc/profile/index.html>

oder Ehlich, K (Hrsg): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn-Berlin 2008

Mutismus Der Mutismus (lat:mutus = stumm) ist eine nach vollzogenem Spracherwerb einsetzende völlige Hemmung der Lautsprache bei erhaltenem Hör- und Sprechvermögen. Eine direkte Ursache ist nicht bekannt. Es kommen psychologische als auch physiologische Faktoren in Betracht. Ein elektiver (oder auch selektiver) Mutismus ist durch selektives Sprechen mit bestimmten Personen oder in bestimmten Zusammenhängen gekennzeichnet, z. B. sprechen die Kinder nur in der Schule oder nur in der Kindertagesstätte nicht.¹¹

Stimmstörungen/ Dysphonien Stimmstörungen bei Kindern werden erkennbar durch Veränderungen im Stimmklang, in der Lautstärke und/oder der Tonhöhe. Die Stimme klingt dann zum Beispiel piepsig, heiser oder krächzend. Manchmal kommt es auch zur Stimmlosigkeit. Es können organische oder funktionelle Ursachen vorliegen. Kindliche Stimmstörungen sollten grundsätzlich von Fachleuten diagnostiziert und behandelt werden.

Näseln Beim geschlossenen Näseln ist die Nase an der Ausatmung so gut wie gar nicht beteiligt. Der Stimmklang ähnelt dem eines schweren Schnupfens. Beim offenen Näseln entweicht verstärkt Luft durch die Nase anstatt durch den Mund. Dies verändert sowohl den Stimmklang als auch die Atmung, die meist kürzer wird.



¹¹ vgl Hartmann, B. Mutismus. Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Schriften zur Sprachheilpädagogik, Band 1, Volker Spiess Verlag. Berlin. 1997, S. 19-38
www.mutismus-selbsthilfe.de

3.5 Sprachverständnis

Nach Amorosa/Noterdaeme¹² muss der Begriff „Sprachverständnis“ unterteilt werden in das Sprachverständnis im weiteren Sinne und das Sprachverständnis im engeren Sinne. Sprachverständnis im weiteren Sinne bedeutet die Fähigkeit, nicht nur die sprachlichen Inhalte zu verstehen, sondern auch die Situation, in der die Äußerung erfolgt. Sprachverständnis im engeren Sinne lässt die Situation unberücksichtigt und meint die „Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein aufgrund der Wortbedeutung und der grammatischen Regeln zu erkennen.“¹³ Um diese Form von Sprachverständnis geht es hier, da es die größten Auswirkungen sowohl auf die Schulbildung als auch auf das soziale Verhalten hat.

Sprach-
verständnis

Störungen im Sprachverständnis¹⁴ können in folgenden Teilbereichen auftreten:

- **Wortverständnis:** Kinder erfassen z. B. die Bedeutung von Wörtern nicht, die sehr ähnlich klingen (Gelände/Geländer; gesessen/gegessen; Kasse/Gasse). Kinder mit Sprachverständnisproblemen haben in diesem Bereich oft große Probleme.
- **Satzverständnis:** Kinder mit Störungen in diesem Bereich verstehen Sätze nicht exakt, auch wenn ihnen die darin enthaltenen Wörter bekannt sind. Sie haben besondere Probleme im Verstehen von
 - Sätzen mit gleichzeitig vielen Informationen
 - Passivsätzen und Nebensätzen
 - Sätzen, die nicht nach dem Prinzip „Was zuerst gesagt wird, passiert zuerst“ gemeint sind. („Wir gehen schwimmen, aber erst musst du die Hausaufgaben machen.“)
 - Sätzen, bei denen morphologische Elemente beachtet werden müssen. („Der Vater schickt Peter das Buch.“ oder „Dem Vater schickt Peter das Buch.“)
- **Textverständnis:** Hiermit sind nicht nur schriftliche Texte gemeint, sondern ebenso Erzählungen, Erklärungen, Beschreibungen u. ä. Die Kinder müssen viele Informationen erfassen und im Gedächtnis speichern. Eine Störung im Textverständnis hat z. B. im Mathematikunterricht bei der Bearbeitung von Textaufgaben gravierende Auswirkungen.
- **Pragmatik:** Kinder mit Störungen auf der pragmatischen Ebene haben Schwierigkeiten zu verstehen, ob es sich bei einer Äußerung z. B. um eine Frage oder eine Aufforderung handelt oder ob eine Aussage wörtlich oder ironisch zu verstehen ist.

Störungen im
Sprach-
verständnis

Das Sprachverständnis kann nachteilig beeinflusst werden z. B. durch einen hohen Lärmpegel oder eine erhöhte Sprechgeschwindigkeit. Eine besondere Rolle fällt dem auditiven Kurzzeitgedächtnis zu. Kinder mit Problemen im Sprachverständnis zeigen in diesem Bereich oft schlechte Leistungen.

¹² Amorosa, H./Noterdaeme, M.: Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen 2003. S. 9

¹³ ebd.

¹⁴ Zu den folgenden Ausführungen vgl. ebenda, S. 23-29

3.6 Komplexe Störungsbilder

Sprach-
entwicklungs-
verzögerung
(SEV)

Die Sprachentwicklungsverzögerung bezieht sich ausschließlich auf Kinder bis zu drei Jahren. Sie ist gekennzeichnet durch zeitlich verzögerte, ansonsten aber typische Spracherwerbsprozesse. Auffälligkeiten zeigen sich besonders auf der Lautbildungsebene, in einem eingeschränkten passiven und/ oder aktiven Wortschatz (Speicherung und/oder Abruf) sowie bezüglich der morphologisch-syntaktischen Kompetenzen. Handelt es sich um ein Kind, das mehrsprachig aufwächst, sind immer auch die Kompetenzen in der Muttersprache abzuklären.¹⁵

Sprach-
entwicklungs-
störung
(SES)

Sprachentwicklungs- oder Spracherwerbsstörungen (SES) werden im vierten Lebensjahr oder später diagnostiziert. Sie bezeichnen inhaltliche und strukturelle Abweichungen des Spracherwerbs. Die sprachlichen Leistungen entsprechen nicht dem Altersdurchschnitt. Der Spracherwerb stagniert oder tritt verlangsamt, fehlerhaft oder spärlich auf. Die Ursachen sind vielfältig. Eine SES stellt einen Oberbegriff dar und zeigt sich mit ihren Symptomen in der Regel auf den verschiedenen Sprachebenen. Im Schulalter führt eine SES oft auch zu Schwierigkeiten beim Erwerb von Lesen und Schreiben.¹⁶

SES im
Jugendalter

Im Jugendalter beherrschen Kinder mit einer SES die sprachlichen Formen in der Regel so sicher, dass die Sprache im Alltagsgespräch für die ungeschulten Beobachter unauffällig erscheinen kann. Nur einer Minderheit gelingt es jedoch die Entwicklungsprobleme vollständig zu überwinden. Jugendliche sind in der Anwendung von Vermeidungsstrategien oft außerordentlich geschickt und haben durch bewusste Kontrolle ihrer Sprache gelernt, die Symptome kurzfristig zu beherrschen. Bei Überprüfungen mit spezifischen Aufgabenstellungen zeigen sich jedoch weiterhin:

- morphologische Defizite (Kasus),
- Unflüssigkeiten und „Mehrfachansätze“,
- Wortfindungsschwierigkeiten,
- unorganisierte narrative Strukturen,
- eingeschränktes Verständnis für komplexere Satzstrukturen und Texte,
- Schwierigkeiten, sachlogische Beziehungen mit differenzierten sprachlichen Mitteln wiederzugeben (z. B. ungenügendes Verständnis und Gebrauch von adverbialen Konjunktionen wie infolgedessen, darüber hinaus oder andererseits)¹⁷

Besonders die Schriftsprache, über die im Allgemeinen die Weiterentwicklung der formal-sprachlichen Entwicklung im Jugendalter erfolgt, ist oft weiterhin erheblich beeinträchtigt. Die Sprachtherapie sollte in eine vielseitige Spracherziehung übergehen, bei der Jugendliche zur eigenständigen, reflektierenden Auseinandersetzung mit (schrift-) sprachlichem Material ermutigt und das Schreiben von Texten ermöglicht werden. Durch Reflektieren und Sprechen über Sprache, durch Experimentieren, Spielen, Vergleichen und

¹⁵ vgl. Schöler, Herrmann/ Welling, Alfons.(Hrsg.) Sonderpädagogik der Sprache. Bd.1.Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen Hogrefe.2007 S.190-193

¹⁶ ebd.

¹⁷ Vgl. Dannenbauer, Friedrich. Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit 47 (1) S.10-17.2002

Korrigieren lernen Jugendliche rhetorische und stilistische Mittel in lebensrelevanten Diskursformen und Textsorten möglichst effektiv einzusetzen. Spracherziehung soll durch den Zugriff auf die metakognitive Ebene zu einem bewussten Umgang mit den eigenen Schwächen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe führen.¹⁸

3.7 Auffälligkeiten der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung

Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Bei Kindern und Erwachsenen mit auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) liegt eine Störung der Hörverarbeitung zwischen dem Innenohr und dem Gehirn vor. Die "Ohren" hören genauso gut, wie die eines Normalhörenden, allerdings werden die akustischen Impulse nicht korrekt an das Gehirn weitergeleitet. Im deutschen Sprachraum gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für die auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung, z. B. auch auditive Verarbeitungsstörung oder zentrale Hörwahrnehmungsstörung bzw. zentrale Fehlhörigkeit.¹⁹

AVWS

Es gibt eine Vielzahl von Hinweisen in verschiedenen Bereichen, die nach Henning Rosenkötter auf eine Störung der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung hindeuten können. Bei einer starken Häufung der unten genannten Auffälligkeiten empfiehlt sich die Vorstellung bei einem Phoniater und Pädaudiologen.

Dazu gehören Auffälligkeiten

- im allgemeinen Verhalten z. B. kurze Aufmerksamkeitsspanne, häufiges Nachfragen, schlechtes Zuhören, Ablenkbarkeit,
- im Lernverhalten z. B. Lese- und Rechtschreibschwäche; kognitives Potenzial wird nicht ausgeschöpft; Probleme in der Analyse von Geräuschen und Sprache; langsames oder verzögertes Antworten,
- im Bereich der auditiven Merkspanne und des auditiven Kurzzeitgedächtnisses z. B. Wiedergeben von längeren Wörtern und Sätzen gelingt nicht; Nacherzählen von Geschichten nur eingeschränkt möglich,
- im Bereich des Richtungshörens und des beidohrigen Hörens z. B. Geräusche werden schlecht lokalisiert; mangelnde Filterfähigkeit von gesprochener Sprache in lauter Umgebung,
- in der Lautunterscheidungsfähigkeit z. B. das Vertauschen von ähnlich klingenden Lauten in der Aussprache und beim Schreiben,
- in der Geschwindigkeit der Hörverarbeitung z. B. verlängerte Verarbeitungszeit beim Erfassen gesprochener Sprache; häufiges Nachfragen bei schnell gesprochener Sprache,
- im Bereich der Geräuschempfindlichkeit wie z. B. Überempfindlichkeit bei lauten Geräuschen selbst dann, wenn andere Menschen diese

¹⁸ ebd.

¹⁹ Ausführungen entnommen aus: www.avws.de entnommen.

Geräusche als normal laut empfinden; Zuhalten der Ohren bei laute-
ren Geräuschen oder Unterhaltungen.²⁰

Erkenntnisse aus der Praxis belegen, dass tägliches kurzes Training größere Fördererfolge erzielt. Neurale Spuren bilden sich nur durch regelmäßiges Training ab. Es gilt als Förderziel die alte Realität (falsche Hörwahrnehmung) durch eine neue Realität (richtige Hörwahrnehmung) abzulösen.²¹

Phonologische Bewusstheit

Phonologische
Bewusstheit

An unsere auditive Wahrnehmungsfähigkeit stellt die sogenannte phonologische Bewusstheit die höchste Anforderung. Sie ist die Fähigkeit, lautliche Einheiten analytisch und/oder synthetisch zu verarbeiten. Die phonologische Bewusstheit wird unterschieden in phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und phonologische Bewusstheit im engeren Sinne.

- Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf die Gliederung des Sprechstromes, die sich an der „Oberfläche“ und an den Merkmalen konkreter Lautbildung orientiert. Kinder, die Schwierigkeiten beim Reimen und bei der Gliederung von Wörtern in Silben haben, verfügen über keine ausreichende phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne.
- Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die Gliederung von Lautfolgen. Kinder, die Probleme in der Lautidentifikation, Lautlokalisierung sowie der Silben- und Lautsynthese haben, verfügen über keine ausreichende phonologische Bewusstheit im engeren Sinne.²²

Nach Herrmann Schöler²³ korreliert phonologische Bewusstheit deutlich höher mit der Leseleistung als mit Intelligenz und ist von grundlegender Bedeutung für die Lese-Rechtschreibleistung. Neben der phonologischen Bewusstheit sind die ausreichende Fähigkeit zur auditiven Differenzierung (Unterscheidung von Lauten), die auditive Kurzzeitspeicherung (Speichern von Lauten, Silben und Wörtern) und die Sequenzierung (Reproduktion des Gespeicherten in der richtigen Reihenfolge) von großer Wichtigkeit.

3.8 Der Prozess des Schriftspracherwerbs bei Kindern mit Sprach- auffälligkeiten

Schriftsprach-
erwerb

Aufgrund der engen Zusammenhänge zwischen Lautsprache, Kognition und Schriftsprache ist jedes in seinem Sprachverhalten auffällige Kind in besonderem Maße anfällig für Lese-(Recht)Schreib-Störungen. Kinder mit phonologischen, grammatischen und semantischen Störungen oder Defiziten im

²⁰ nach Rosenkötter, Henning. Auditive Wahrnehmungsstörungen. Klett-Cotta 2002. S.208-209

²¹ Fördermaterialien z. B. von

Nickisch, Andreas u. a.: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern, Borgmann 2005
Burger-Gartner, Jutta: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern, Verlag modernes Lernen 2006

Hollbach, Hans- Werner: Hörtraining zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit für Kinder mit Rechtschreibschwäche ab Klasse 3, Verlag für Lerntherapeutische Medien, Leer, 1999

²² Weitere Informationen auch in: Gohlisch, Margit. Materialien zum Sprachlernen. Phonologische Bewusstheit. Hrsg. SenBJS 2005

²³ Schöler, Herrmann. Früherkennung (und Frühförderung) von „Risikokindern“ für Lese-Rechtschreibstörungen. Vortrag im Rahmen der Fortbildung „Lese-Rechtschreibstörungen“. 20.03.2004

metasprachlichen Bereich brauchen daher beim Schriftspracherwerb eine besondere, ihren individuellen Schwierigkeiten entsprechende Unterstützung. Andererseits kann der Prozess des Schriftspracherwerbs dazu genutzt werden, Kindern Merkmale und Strukturen von gesprochener Sprache zu verdeutlichen.

Das Lernverhalten von Kindern mit Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung kann durch folgende Besonderheiten gekennzeichnet sein:

- Verarbeitungsprobleme in der visuellen und auditiven Wahrnehmung,
- Probleme durch Nicht- bzw. Fehlrealisation von Sprachlauten oder deren Ersetzungen (auch bzgl. der phonematischen Differenzierung),
- Probleme durch mangelnde Sinnerwartung bei dysgrammatisch sprechenden Kindern,
- Probleme bei unzureichend ausgebildetem inneren Lexikon (Sprachverständnis).

Bei Schülerinnen und Schülern mit Sprachauffälligkeiten – insbesondere bei Kindern mit phonologischen Störungen – muss beim Schriftspracherwerb – unabhängig vom jeweiligen methodischen Ansatz – auf eine gründliche Erarbeitung der Phonem-Graphem Korrespondenzen und eine konsequente Durchgliederung der Wörter geachtet werden. Dazu gehören gut strukturierte Lernangebote, die durch handlungsorientiertes und sinnlich erfahrbares Lernen die unterschiedlichen Lernzugänge der Kinder berücksichtigen und die Fähigkeit fördern, die formalen Aspekte von Sprache wahrzunehmen.

In dem unten angegebenen Artikel von C. LÖFFLER wird differenziert beschrieben, wie sich die jeweilige Sprachentwicklungsstörung auf den Schriftspracherwerb auswirkt.²⁴

²⁴ zum Weiterlesen: Löffler, Cordula. Kompetenzerweiterung in einer praxisbegleitenden Lehrerfortbildung – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb unter Berücksichtigung sprachlicher Auffälligkeiten. www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3c-spch-t-01/user_files/Forschung/L_oeffler__Cordula_-_Kompetenzerweiterung_in_einer_praxisbegleitenden_Lehrerfortbildung_-_Expose.pdf

4. Unser Verständnis von Sprache im Rahmen sonderpädagogischer Förderung

4.1. Sprachförderung oder Sprachtherapie – welche Unterstützung braucht das Kind?

Hierzu ist zunächst eine Begriffsklärung bzw. Abgrenzung zwischen den Förderansätzen nötig. Dazu werden Auszüge aus der Informationsbroschüre des deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten (dbs)²⁵ übernommen²⁶. Sprachförderung und Sprachtherapie lassen sich in ihren Zielsetzungen unterscheiden. Hierbei ist anzumerken, dass sich die Inhalte dieser Handreichung vor allem auf Sprachförderung im gemeinsamen Unterricht und in temporären Lerngruppen beziehen. Sprachtherapeutische Interventionen sollten durch Fachkräfte erfolgen.

Sprachförderung		Sprachtherapie		
Was?	unspezifische Entwicklungsbegleitung für alle Kinder	Sprachförderung ist die Basis und Entwicklungsbegleitung für alle Kinder. Enge Bezugspersonen verwenden intuitiv Strategien zur Sprachförderung. (Bücher vorlesen; Lieder singen, Verse klatschen etc.)	für sprachauffällige und sprachentwicklungsgestörte Kinder	Sprachtherapie muss bei ca. 6-9% der Kinder zusätzlich zur Sprachförderung erfolgen, weil ein erhöhtes Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung (SES) vorliegt oder bereits manifest ist.
	gezielte Programme für die Gruppe	Sprachförderung in Einrichtungen erfolgt häufig in der Gruppe. In Form von Sprachförderprogrammen kommt sie standardisiert und für verschiedene sprachliche Bereiche strukturiert zum Einsatz. Institutionelle Sprachförderung unterliegt bildungs- und sozialpolitischen Regelungen.	gezielte Diagnostik störungsspezifisch, individuell Modellverhalten Anleitung Reflektion Entwicklungsimpuls Umstrukturierung Übung Generalisierung	durch eine eingehende sprachwissenschaftlich-sprachtherapeutische Untersuchung, Sprachtherapie arbeitet mit störungsspezifischen und individuell passgenauen Methoden. Sprachtherapie stößt mit Hilfe von gezieltem Modellverhalten, kindgerechtem Üben und Reflektieren Entwicklungsprozesse an, bewirkt Umstrukturierungen im kindlichen Sprachsystem und löst unpassende Automatisierungen ab.

²⁵ Auszüge aus: Informationsbroschüre des dbs: „Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel – Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind?“ www.dbs-ev.de

²⁶ Der Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) sieht Sprachtherapie als ein spezifisches gesetzlich verankertes Heilmittel. In dieser Handreichung wird die inhaltliche Unterscheidung von Sprachtherapie und –förderung des dbs auf den schulischen Kontext übertragen.

Was nicht?	keine Differentialdiagnostik nicht störungsspezifisch, nicht individuell	Einer Sprachförderung geht häufig ein Screening, aber keine differenzierte Diagnostik voraus. Allgemeine Sprachförderung unterscheidet zu wenig zwischen den verschiedenen Grenzen, die Migrationshintergrund, wenig förderndes Milieu und/oder biologische Prädisposition dem Spracherwerb setzen.	kein Deutschunterricht, kein Nachhilfeunterricht	Migrationshintergrund oder Anrengungsarmut sind nicht originär Gegenstand der Sprachtherapie, sondern beeinflussen die Methodenwahl und Gestaltung der Intervention, wenn sie zu einer bestehenden Sprachentwicklungsstörung erschwerend hinzukommen.
Wann und für wen?	Norm Risikokinder/ Migrationshintergrund	Sprachförderung geschieht normalerweise von Geburt an in der natürlichen Kommunikation, sie unterstützt die gesunde Entwicklung. Sprachförderprogramme können schon sehr früh im Sinne der Prävention systematisch und bewusst eingesetzt werden. Sie sind für verschiedene Zielgruppen konzipiert: - unauffällige Kinder mit Deutsch als Muttersprache - Kinder mit Migrationshintergrund - Kinder aus anrengungsarmem sozialen Umfeld - Kinder mit Risiko zur Leserechtschreibschwäche	Früherkennung Risikokinder	Sprachtherapie sollte so früh wie möglich einsetzen, um natürliche Spracherwerbsmechanismen zu nutzen und einer negativen Entwicklungsspirale vorzubeugen. Schon ab dem Alter von zwei Jahren erlauben Spontansprachprobe, Testverfahren, Dialoganalyse und klientenzentrierte Anamneseerhebung dem Spezialisten eine zuverlässige Bestimmung von sprachentwicklungsgestörten und störungsgefährdeten Kindern. Sprachtherapie sollte aufgrund spezifischer Diagnostik einsetzen und nicht erst dann, wenn sich die Sprachförderung als unzureichend erwiesen hat. Elternberatung Elterntraining Kurzeittherapie durch Logopäden, akademische Sprachtherapeuten

4.2 Sprachfördernde Maßnahmen im Unterricht

Prinzipien sprachfördernden Handelns im Unterricht

Prinzipien
sprach-
fördernden
Handelns

Blickkontakt: Der Blickkontakt stellt eine Brücke zwischen Bezugsperson und Kind her. Das Kind erfährt emotionale Nähe und Zuwendung. Es kann mit seiner Hilfe Mundbilder (Artikulationsstellungen) ablesen und erhält damit (gewissermaßen vorbildhaft) Anregungen für die eigene Lautproduktion.

Nicht nachsprechen lassen: Das richtige Nachsprechenlassen von Lauten, bei denen Kinder Fehler machen, kann sie leicht auf diese Fehler festlegen und die Sprechfreunde mindern. Daher sollte zunächst nicht die Form, in der die Kinder etwas sagen, wichtig genommen werden, sondern der Inhalt.

Zuhören: Es sollte genügend Zeit vorhanden sein, um zu erfassen, was die Kinder uns mitteilen wollen, auch wenn sie es sprachlich nicht gleich äußern können oder es nur sehr ungeschickt tun.

Aussprechen lassen: Es ist wichtig, geduldig abzuwarten, was Kinder erzählen, nicht ihre Sätze zu unterbrechen und nicht vor dem Beenden ihrer Äußerungen bereits Verständnis zu signalisieren (z. B. durch zu schnelles Kopfnicken oder indem man einfach den gewünschten Gegenstand hinüberreicht, noch ehe das Kind seine Bitte ausgesprochen hat).

Sprachanregungen: Die Lehrkraft sollte Gelegenheit für dialoggerichtete Gespräche bieten. Eigenes Handeln sollte ggf. versprachlicht werden (Selbstgespräch).

Eigenaktivität: Lernen, auch sprachliches Lernen, ist nur durch Eigenaktivität des Kindes möglich. Sie zu fördern gelingt unter anderem dann, wenn Kindern altersentsprechende Voraussetzungen zur sprachlich-kommunikativen Selbstständigkeit und „Sprachbewährung“ geschaffen werden. So können Kinder viele Aktivitäten im Alltag auch ohne die Hilfe Erwachsener bewältigen und „wachsen“ so an ihren kommunikativen Erfolgen.

Rituale: Rituale helfen durch Wiederholung Sprache zu verstehen und zu produzieren z. B. Begrüßung, Abzählverse, Lieder, Finger- und Kreisspiele.

Kooperative Lernformen: Kooperative Lernformen kommen dem Bedürfnis von Kindern nach miteinander in Kontakt zu treten. Es werden bewusst Situationen erzeugt, in denen Lernprozesse durch die Lernenden versprachlicht werden müssen.

Sprachmodelle der Lehrkraft, die den Äußerungen des Kindes vorausgehen

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Präsentation	gehäufte Einführung der Zielstruktur von der Lehrkraft	Perfektbildung Lehrkraft: „ <i>Hast du gesehen?</i> Ich <i>habe</i> eine Kugel <i>genommen</i> . <i>Hast</i> du auch eine <i>gefunden?</i> “
Parallelsprechen	Absichten, Wünsche, Ideen des Kindes werden von der Lehrkraft sprachlich formuliert	innerphrasale Kongruenz Lehrkraft: „Du willst <i>ein</i> großes Auto. Aha, <i>ein</i> rotes. ...“
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale	Genussystem/Masculinum Lehrkraft: „Ein komischer Löffel. <i>Er</i> ist groß. Hast du auch so <i>einen?</i> Siehst du <i>den</i> kleinen Löffel? Gib <i>ihn</i> mir ...“
Alternativfragen	Angebot zweier Möglichkeiten mit der gleichen Zielstruktur oder zweier Zielstrukturen	Präpositionalphrase im Akkusativ/Dativ Lehrkraft: „Liegt er noch <i>im</i> Bett oder ist er schon <i>ins</i> Bad gegangen?“

Vor der Äußerung des Kindes

Sprachmodelle der Lehrkraft, die den Äußerungen des Kindes folgen

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Expansion	Vervollständigung der Äußerung des Kindes unter Einbeziehung der Zielstruktur (fehlende grammatischen Elemente oder semantische Elemente)	Agens-Aktion-Lokativ Kind : „Wauwau fort.“ Lehrkraft „Ja, der Hund läuft fort. Er läuft zum Tor ...“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt-Verb-Inversion Kind: „Wir nehmen Pferde.“ Lehrkraft: „Gut, dann <i>nehmen wir</i> Pferde. <i>Nehmen wir</i> auch...“

Nach der Äußerung des Kindes

korrekatives Feedback	Wiederholung der Äußerung des Kindes in zusammenhängender, korrekter Form	Verbzweitstellung mit Modalverben Kind: „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“ Lehrkraft: „Nein, der Krankenwagen <i>muss nicht kommen</i> .“
modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion 2. Person Singular Kind: „Und du <i>hol</i> Teller.“ Lehrkraft: „Okay, und du <i>hol</i> ... nein, falsch... und <i>du holst</i> Tassen.“
Extension	Weiterführung der Äußerung des Kindes in sachlogischer Form unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationswort Kind: „Du <i>kannst nicht</i> das machen.“ Lehrkraft: „Nein, ich <i>habe</i> das <i>nicht</i> gelernt.“

Lehrersprache als Mittel der Sprachförderung

Sprechdynamik:

Lehrersprache

In angemessenem Sprechtempo und mit gut verständlicher Lautstärke sprechen.

Der Intention, dem Inhalt der Äußerung entsprechend betonen.

Klar und deutlich sprechen.

Sprechhandlung (Handlungen mit Sprache begleiten):

In einfachen, vollständigen Sätzen sprechen, auch wenn zum Verstehen durchaus einzelne Satzfragmente ausreichen würden.

Die Wortwahl, die grammatischen Strukturen und die Äußerungslänge auf das Niveau des Kindes abstimmen.

Mimik und Gestik zur Verdeutlichung des Gesagten einsetzen.

Geschlossene Fragestellungen, die nur mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten sind, vermeiden.

4.3 Ganzheitliche Sprachentwicklungsförderung – konkret

Die Planung und Durchführung von sprachlicher Förderung in temporären Lerngruppen sollte unter Berücksichtigung der folgenden Aspekte erfolgen:

- Arbeit in Rahmenhandlungen²⁷

Rahmenhandlungen „... sind Handlungs- oder Spielideen, die Unterrichts- bzw. Fördereinheiten mit sprachheilpädagogischen Förderzielen thematisch bestimmen, um damit (...) eine attraktive, lerneffektive, nachahmenswerte und lustbetonte Klammer zu setzen, die vor allem in semantisch-lexikalischer Hinsicht ein gedankliches In-Besitz-Nehmen der Welt ermöglicht.“²⁸

wesentliche Handlungsaspekte der Förderung

- Arbeit in wechselnden Szenen
- Spiel und Bewegung
- Rituale
- kurze Arbeitsphasen
- Unterschiedliche Anforderungen durch Perzeption und Produktion

Am effektivsten lassen sich die oben genannten Grundannahmen durch den Einsatz von Bilderbüchern umsetzen. Dieses gilt sowohl für die Sprachförderung in der Kleingruppe als auch für den Unterricht in den jahrgangsübergreifenden Verbänden der Schulanfangsphase.²⁹ Eines der Bilderbücher, die sich besonders für die Sprachförderung in beiden Zielgruppen eignen, ist „Elmar“ von David McKee³⁰.

Durch die Arbeit mit diesem Bilderbuch lassen sich folgende Intentionen bzw. Förderziele abbilden, wobei die hier dargelegten Ausführungen als Anregungen zu verstehen sind.³¹

Intentionen der Planung³²

Förderung der Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Sozialintegration³³ und der Sprache

...auf der **Ebene der Lautbildung** (phonetisch-phonologisch)

- Mundmotorische Übungen
 - z. B. Elefanten schmatzen, kauen, prusten; Ansaug- und Pustespiele mit dem Rüssel = Strohalm
- Spiele mit der Stimme (Lautmalerei)
 - z. B. Regen, Wind, Wasser, Tierstimmen

²⁷ Eine umfangreiche Themensammlung für Rahmenhandlungen stellen W. Brügge und K. Mohs in ihrem Buch „Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung“ (2007) vor.

²⁸ Mross, Helmut. 10 wichtige Aspekte zur Förderung der Sprache in Kleingruppen. IQSH, Schleswig-Holstein 2006

²⁹ z. B. Materialien zur Sprachförderung in der Schulanfangsphase am Beispiel „Lars, der kleine Eisbär“ zusammengestellt von K. Baumhöver, U. Reuter-Manß, Ch. Winter-Witschurke, 2007

³⁰ McKee, David. Elmar. Thienemann 1993

³¹ Weitere Anregungen in Arndt, Ursula. Literatur-Werkstatt zum Kinderbuch von David McKee „Elmar“. Verlag an der Ruhr 2001

³² Ideen und Zusammenstellung des Fördermaterials von K. Baumhöver unter Einbezug der Sprachfördermaterialien zu „Elmar“ von Helmut Mross, IQSH, Schleswig-Holstein 2007 zu bestellen unter Helmut.Mross@web.de

³³ Förderziele bzgl. dieser Kompetenzen sind der Darstellung der Fördereinheit zu entnehmen; viele Anregungen hierzu in den Büchern von Dorothea Beigel, www.verlag-modernes-lernen.de

- Spiele mit der Stimme (Anpassen/Verfremden der eigenen Stimme in Bezug zum jeweiligen Handlungsträger)
 - z. B. Der kleine Elefant quiekt „buh“. Der große, starke Elefant brüllt „buuh“. Die Elefantenmutter ruft „buuhu“. Der Löwe ... / der Elefant ... Die Giraffe ... /die Schlange ...; Konzert der Tierstimmen im Urwald
- Auditive Unterscheidung von Lautmalereien, Lautgruppen, Lauten:
 - z. B. Wer spricht denn da? Welches Tier kommt jetzt?
 - z. B. Die Schlange zischt „sss“, die Biene summt „ssss“ (stimmloses, stimmhaftes /s/)
- Phonologische Bewusstheit:
 - z. B. lange und kurze Wörter unterscheiden
 - z. B. in Silben zergliedern
 - z. B. Reimwörter kennen lernen
 - z. B. Reime finden,
 - z. B. Anlaute bestimmen

...auf der **Ebene des Wortschatzes** (semantisch- lexikalisch)

- Erweiterung des Wortschatzes um das Funktionsfeld „Tiere/Leben im Urwald - Schwerpunkt: Elefanten“
- Pflanzen und Tiere im Urwald (evtl. in Abgrenzung zu Tiere im Wald)
- Körperteile des Elefanten
- Sachinformationen zu Elefanten
 - z. B. Lebensalter, Fortpflanzung, Futter
- Adjektive kennen lernen und aktiv anwenden
 - z. B. Farben, Formen, Größen, graphische Gestaltungen wie gestreift, gefleckt, geblümt, Gefühle)
- Gegensatzpaare bilden
 - z. B. groß-klein, dick-dünn, alt-jung, lang-kurz, traurig-fröhlich
- Verben der Fortbewegung
 - z. B. der Elefant trampelt, der Tiger springt, das Krokodil kriecht, der Löwe rennt, der Affe klettert

... auf der **Ebene der Grammatik** (morphologisch-syntaktisch)

Morphologisch:

- Genusidentifikation
 - z. B. die Tiere treffen sich bei Elmar: „Der Tiger kommt, das Krokodil kommt, die Giraffe kommt...“
- Pluralbildung
 - z. B. „Am Wasser ist ein Krokodil, im Wasser schwimmen viele Krokodile.“
- Präpositionen (Raumergänzung Dativ und Akkusativ)
 - z. B. wenn Elmar durch den Urwald geht, durch den Fluss, durch das hohe Gras, über den Hügel

- z. B. wenn die Herde Verstecken spielt - wo ist Elmar? ...hinter dem Baum, neben dem Baum, vor dem Baum?
- z. B. wenn eine Fliege auf Elmar landet – landet sie auf dem Rücken, auf dem Kopf, auf dem Po, auf dem Rüssel?
- z. B. Positionen in der Elefantenherde beschreiben, z. B. Elmar steht neben dem dicken, vor dem kleinen, hinter dem faltigen Elefanten.
- Gebrauch von Verben in der 3. Person Singular (Elmar brüllt.) und in der 3. Person Plural (Alle Elefanten brüllen.)
- Steigerung von Adjektiven
 - z. B. groß, größer, am größten; klein, kleiner, am kleinsten oder der Elefant ist schnell, der Tiger ist schneller, die Gazelle ist am schnellsten.

Syntaktisch:

- Aussagen zu einfachen Beobachtungen/Vorgängen treffen, dabei auf die Einhaltung der Verbzweitstellung achten
 - z. B. Elmar geht durch den Wald. Die Elefanten schlafen.
- Frage- und Befehlssätze bilden
 - z. B. Wo willst du hin, Elmar? Brülle wie ein Löwe!
- Bewusstes Anwenden der 3. Person Singular und Plural
 - z. B. Elmar trompetet. Alle Elefanten brüllen.
- Dialoggerichtetes Sprachhandeln auslösen
 - z. B. Wo ist der Affe? Der Affe ist auf dem Baum. Warum ist Elmar traurig? Elmar ist traurig, weil...
- Einführen komplexerer Satzstrukturen durch Erweiterung um die Konjunktionen „als“ und „wie“
 - z. B. Der Elefant ist größer als der Affe. Der Elefant ist so gelb wie eine Zitrone.
- Gebrauch von Adjektiven in prädikativer (z. B. Der Elefant ist bunt.) und attributiver (z. B. Der bunte Elefant ...) Form.
- Syntaktische Integration von Temporaladverbien
 - z. B. durch Nacherzählen des Handlungsstrangs – was war zuerst? Was geschah danach? Was kam zuletzt?

...auf der Ebene der Interaktion (pragmatisch-kommunikativ)

- Rollenspiele/Tafeltheater/Pantomime
 - z. B. Elmar spricht mit einzelnen Tieren, die anderen Tiere sprechen miteinander, Gefühle darstellen - Elmar ist lustig, traurig, ängstlich, wütend ..., Dialoge der Begrüßung kennen lernen, anwenden, verändern
- von sich erzählen
 - Die Elefanten schlafen so, ich schlafe ... Elmar macht Kunststücke, ich kann auch schon ... (Beziehungsaspekt)

- Zweckmäßigkeit von genauem Beobachten und möglichst präzisiertem Versprachlichen des Beobachteten erfassen
 - Kodierungsaspekt: Aufzählen möglichst treffender Eigenschaften
- Erkennen, dass innerhalb einer Gruppe jeder anders ist und gerade durch das Anderssein jedes Einzelnen eine Gruppe erst zu einer lebendigen Gemeinschaft werden kann.

Methodische Anmerkungen

Als Einstieg in die Fördersequenz bietet sich die erste Bilderbuchseite an. Die Originalseiten des Bilderbuches können je nach Lernausgangslage der Kinder als Zeichnungen ohne Text oder mit reduziertem Textanteil gestaltet werden. Die einzelnen Seiten werden sukzessive ausgegeben und entsprechend bearbeitet, so dass am Ende der Einheit jedes Kind ein eigenes „Bilderbuch“ hat. Der aktuell erarbeitete Inhalt lässt sich gut mit Hilfe einer „Lesekiste“ oder eines „roten Fadens“ nacherzählen. Zusatzmaterialien, wie z. B. Lieder, Fingerspiele, rhythmische Übungen sollten stets in den Handlungsrahmen eingebunden werden.³⁴

³⁴ Die gesamte Fördereinheit ist Bestandteil des Implementierungsbox zur Handreichung „Sprache“. Kopiervorlagen zur Durchführung der Einheit sind über den bezirksinternen Multiplikator „Sprache“ erhältlich.

1. Motivation/Einführung Elmar
(Bilderbuch, Seite 1):

- visuelle Wahrnehmung: Jeder Elefant sieht anders aus.
- Merkmale zur Differenzierung finden – Elefanten entsprechend beschreiben (Adjektive – prädikativ)
- Feinmotorik: So sieht ein Elefant aus (Zahlen/Punkte verbinden)
- Rhythmik: Was müssen das für Elefanten sein?

2. Elmar stellt sich vor (Seite 2):

- visuelle Wahrnehmung: Die Körperteile eines Elefanten (Würfelspiel/ein Puzzle herstellen/ zusammensetzen)
- Adjektive aus 1. zur Beschreibung nutzen; Oberbegriffe dazu bilden (Größe, Länge etc.)
- taktile Wahrnehmung/Bewegung – Was die Herde so alles tut – Elefantenmassage/ Geh`n wir heut` auf Futtersuche..
- L.: “Elmar ist anders?!” Vermutungen äußern/Elmar beschreiben (Farben)

3. Das ist Elmar:

- Begrüßung mit Klatschspiel „Guten Tag, Herr Elefant“
- Elmar ist bunt – Farben / Vergleiche ...rot wie eine...
- Rhythmik: Das Lied von den Farben
- Elmar –Deckblatt für das eigene Bilderbuch gestalten

4. Wenn Elmar da war (Bilderbuch, Seite 3):

- Text vorlesen und wie in der Herde spielen (z. B. Mundmotorik, Verstecken (Präp.); Elmar sieht etwas, was du ...; Elefantenwettrennen etc.), Seiten für das Buch gestalten
- Sing-/Bewegungsspiel: Lasst uns alle Elefanten sein ...

Anmerkungen:

- Sachinformationen (Tiere/Urwald) können variabel eingefügt werden
- das Lesebegleitbuch bildet für die Kinder den roten Faden der Einheit
- die Handlung lässt sich jederzeit um weitere Handlungsstränge erweitern, z. B. Szenisches Spiel mit einfachen Instrumenten „Ein Elefant lädt ein“



5. Elmar kann nicht schlafen (Seite 4):

- Motorik – Elmar ist ein guter Turner – was kannst du? Die Herde am Wasserloch – wer ist auch da? Am Abend: Elmar kann nicht einschlafen – wie schläfst du ein?

6. Elmar kann nicht schlafen (Seite 4/5):

- Elmar geht weg – warum, was hat er vor, wo geht er hin? (Adjektive – Gefühle; Gegensatzpaare); Spiel: Warum ...? ..., weil.....
- Sing-/Bewegungsspiel: Wenn der Elefant in die Disco geht

11. Jedes Jahr einen ELMAR-TAG (S.16)

- Verkleidungen der Herde benennen (Muster- gestreift, gefleckt...)
- Elmar-Fest feiern (Musikinstrumente; Konzert /Tanz im Urwald etc.)
- Spiel: Wer hat das Fest verlassen?

10. Elmar brüllt ... (Seite 11-15)

- sinnerfassendes Zuhören/am roten Faden nacherzählen/-spielen (zuerst, dann, danach, zuletzt)
- Es regnet (Lautmalerei/Fingerspiel)
- Elmar ist wieder bunt ...und nun? (Gefühle)

8. Was hat Elmar vor – er färbt sich seine Haut ... (Bilderbuch, S. 7,8)

- bisherige Handlung zusammenfassen, S. 7 betrachten; Text S.7/8; Spiel: Wenn die Beeren rot wären, dann wäre Elmars Haut jetzt rot.
- Buchseite gestalten (freie Farbauswahl)

9. Elmar macht sich auf den Rückweg

- Stehgreifspiele (..trifft.., sehen Elmar und fragen...), Text S.10 lesen/Fortgang vermuten, Einführung: Elmar-Lied

7. Elmar wandert durch den Urwald (Seite 6):

- Tiere im Urwald – auf seiner Wanderung trifft er ... (Artikel, Sgl./Pl.; Akk.); Fingerspiel: Ein Elefant kommt gerannt – rannt – rannt
- Rollenspiele – Erfinden von Dialogen zwischen Elmar und den anderen Tieren (z. B. „Wo gehst du hin?“)
- Herstellen von Handlungsträgern (z. B. Fingerpuppen/ Stabfiguren); Extraseite für das Buch „Ich treffe“
- Suchspiele: Dinge, die mit „E“ anfangen, die etwas Rotes haben, die rund sind; Memory Sgl./Pl. (Tiere) Nanu, ich dachte, da sitzt Elmar;

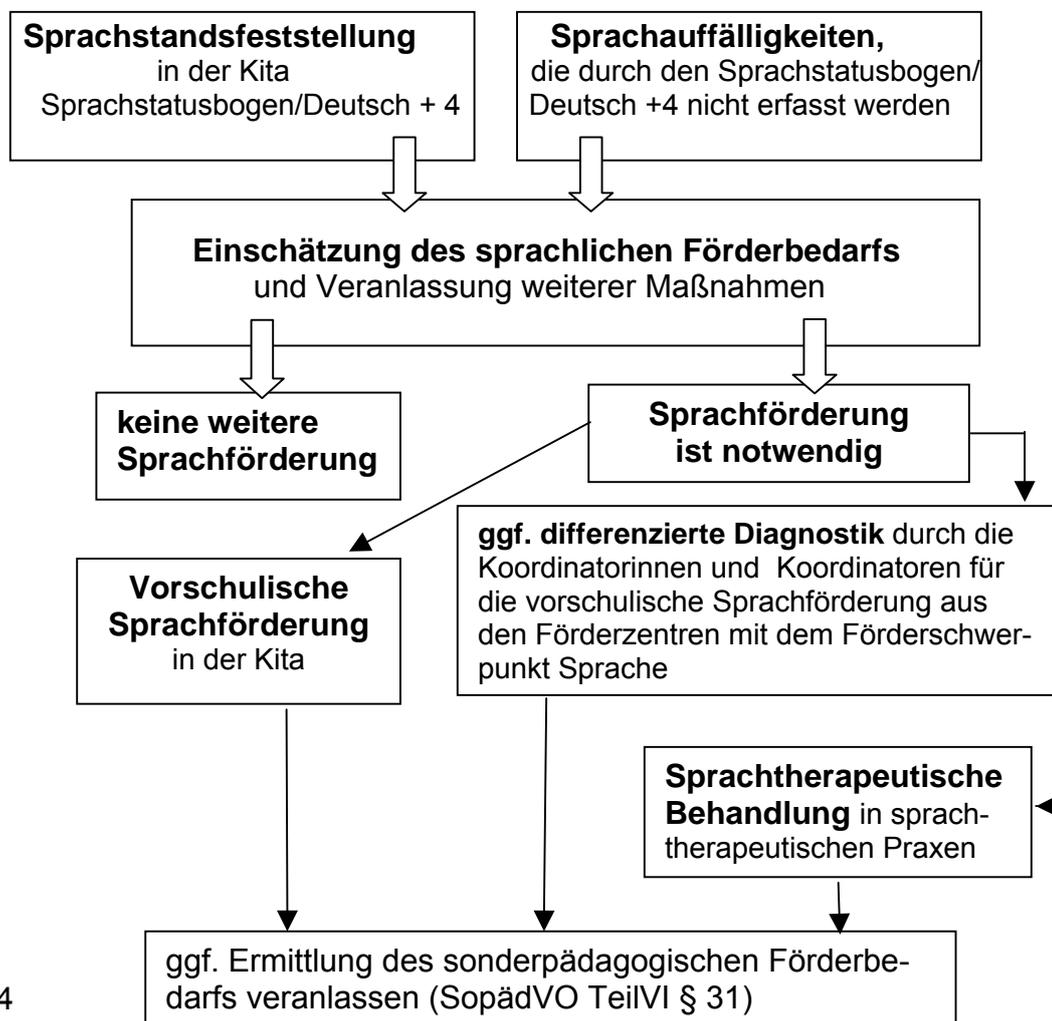
5. Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache festgestellt?

Der Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt „Sprache“

- (1) „... kann von den Erziehungsberechtigten oder der Schule, an der das Kind oder die Schülerin oder der Schüler angemeldet wird oder die sie oder er besucht, gestellt werden.“
- (2) Der Antrag kann gestellt werden:
 1. vor der Einschulung für jedes angemeldete Kind, bei dem begründete Anhaltspunkte für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gegeben sind (...),
 2. nach der Einschulung, wenn während des Besuchs der Schule deutlich erkennbar wird, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehen könnte – (...). (SopädVO TeilVI § 31 ff.)

Das Gesetz zur vorschulischen Sprachförderung vom 29.3.2008 sieht eine Sprachstandsfeststellung „bis zum 31. Mai eines jeden Kalenderjahres (...) bei allen Kindern, die im folgenden Kalenderjahr regelmäßig schulpflichtig werden“ vor.

vor der
Einschulung



Bei Schulanmeldung kann die aufnehmende Grundschule, z. B. aufgrund des Ergebnisses der schulärztlichen Untersuchung oder auf Wunsch der Eltern ein Feststellungsverfahren einleiten. Die für die betreffende Grundschule zuständige Ambulanzlehrkraft für den Förderschwerpunkt „Sprache“ nimmt die Begutachtung, ggf. auch in der Kita, vor. „Über den Antrag entscheidet die Schulaufsicht (...); die Entscheidung ist den Erziehungsberechtigten und der Schule schriftlich mitzuteilen.“
(SopädVO TeilVI § 31 ff)

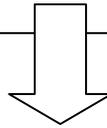
nach der
Einschulung

Förderbedarf im Bereich der Sprache wird deutlich

Allgemeine individuelle Förderung in der Klasse: Im Rahmen einer Teambesprechung werden individuelle Förderziele zur Sprachförderung festgelegt, dokumentiert und bearbeitet. (z. B.: Hörschulung, Mundmotorik, Teilnahme an temporärer Lerngruppe zur Schulung des Sprachverständnisses; Handzeicheneinsatz im Schriftspracherwerb, Psychomotorik)³⁵

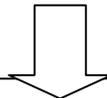
und

Hinzuziehung weiterer schulischer Ressourcen: Beratungs-/Ambulanzlehrkräfte der Schule, Ambulanzlehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ im Bezirk; Beratung der Erziehungsberechtigten (Logopädie, HNO-Arzt, Ergotherapie).



Förderbedarf hält an

Förderbedarf erscheint trotz individueller Fördermaßnahmen langandauernd und gravierend, d.h. er wirkt sich zunehmend auf den Lernzuwachs und den Lernerfolg des Kindes aus.



Antrag auf Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sprache“ (**SopädVO §§ 31 ff.**)

³⁵ vgl. Kapitel 7

5.1 Nachteilsausgleich bei festgestelltem Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“

Nachteilsausgleich

Nach SopädVO vom 19. Januar 2005 §§ 38-40

Grundsatz:

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf haben zur Herstellung von Chancengleichheit einen Anspruch auf Nachteilsausgleich.

(§38 Abs. 1 SopädVO)

Name:	Schuljahr:	1.Halbj./ 2.Halbj.
Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt im Bereich³⁶ Sprache		
spezifisches Handicap:	<input type="checkbox"/> Artikulationsstörung <input type="checkbox"/> Wortschatzdefizit <input type="checkbox"/> Wortabrufstörung <input type="checkbox"/> Dysgrammatismus <input type="checkbox"/> Sprachverständnisstörung <input type="checkbox"/> Auditive Differenzierungsschwäche <input type="checkbox"/> Phonem-Graphem- Korrespondenzprobleme <input type="checkbox"/> Dyslexien <input type="checkbox"/> Dysgraphien <input type="checkbox"/> Stottern <input type="checkbox"/> Ausgrenzung aufgrund sprachliche Probleme <input type="checkbox"/> Vermeidung von Sprechsituationen <input type="checkbox"/>	
Maßnahmen im Unterricht und notwendige Prüfungsmodifikationen (lt. § 39 VO Sonderpädagogik):		
Hilfsmittel:	<input type="checkbox"/> visuell/akustisch <input type="checkbox"/> Einsatz lautsprachlicher Gebärden <input type="checkbox"/> Lautbildung durch Verknüpfung von Bild – Geräusch <input type="checkbox"/> Lautbildung mit Hilfe des Spiegels <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> taktil / kinästhetisch <input type="checkbox"/> bewegungsunterstützte Lautbildung <input type="checkbox"/> bewegungsunterstütztes Sprechen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> technisch <input type="checkbox"/> PC <input type="checkbox"/> OH-Projektor <input type="checkbox"/> Tonband <input type="checkbox"/>	

³⁶ K. Drews / A. Metz-Köppen
(nach Vorlagen zu anderen Förderbereichen aus der Sek.1 / 12)

zeitliche Modifikation:	Gewährung angemessener Zeitzugaben <input type="checkbox"/> im mündlichen Bereich <input type="checkbox"/> beim Lesen <input type="checkbox"/> bei der Versprachlichung von Inhalten <input type="checkbox"/> Zeitverlängerung zur Vorbereitung <input type="checkbox"/> Zeitverlängerung während des Sprechens <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> im schriftlichen Bereich bei der <input type="checkbox"/> Erweiterung von Übungsphasen <input type="checkbox"/> Sinnerfassung <input type="checkbox"/> Erarbeitung eigener Texte <input type="checkbox"/>
persönliche Hilfen:	<input type="checkbox"/> Einsatz von unterstützendem Personal <input type="checkbox"/> individueller Sitzplatz/individuelle Hör und Blickrichtung <input type="checkbox"/> besondere Ansprache hinsichtlich Blickkontakt, Satzlänge, Sprachmelodie, Sprachrhythmus, ... <input type="checkbox"/> korrekatives Feedback <input type="checkbox"/> individuelle Lautbildungshilfen <input type="checkbox"/> Methodentraining/Strukturierungshilfen <input type="checkbox"/> individuelle Aufbereitung schriftlichen Materials hinsichtlich Schriftgröße, Zeilenabstand, Silbengliederung, ... <input type="checkbox"/> Sequenzen motorischer Entlastung <input type="checkbox"/>
Modifikation der Aufgabenstellung:	<input type="checkbox"/> mündliche Aufgaben <input type="checkbox"/> Redebeiträge durch visuelle Angebote <input type="checkbox"/> unterstützen <input type="checkbox"/> teilweise ersetzen <input type="checkbox"/> Sicherung des Textverständnisses durch hinführende Fragestellung und/oder Wiederholung <input type="checkbox"/> schriftliche Aufgaben <input type="checkbox"/> Verwendung bekannter Begriffe <input type="checkbox"/> Begriffserklärung <input type="checkbox"/> Textaufbereitung (siehe persönliche Hilfen) <input type="checkbox"/>
räumliche Voraussetzungen für Unterricht und Prüfungsort:	<input type="checkbox"/> Ausschluss von Störgeräuschen <input type="checkbox"/> Gruppenraum für Differenzierungsmaßnahmen <input type="checkbox"/> Raumgestaltung / Reizüberflutung vermeiden <input type="checkbox"/> PC-Arbeitsplatz <input type="checkbox"/>

6. Übersicht über schulische und außerschulische Unterstützungs- und Beratungsangebote

<p style="text-align: center;">Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache</p>	<p style="text-align: center;">Sprachberatungsstellen</p>
<p>Ahorn-Schule Peter-Hille-Str. 118, 12587 Berlin (Friedrichshagen) Tel.: 030 645 50 31 Internet: www.ahorn-schule.de</p> <p>Albert-Gutzmann-Schule Orthstr. 1, 13357 Berlin (Gesundbrunnen) Tel.: 030 46 90 59 60 Internet: www.gutzmannschule.de</p> <p>Bernhard-Rose-Schule Singerstr. 87, 10243 Berlin (Friedrichshain) Tel.: 030 243909100 Internet: www.rose.cidnet.de</p> <p>Dahlmann-Schule Flähmingstr. 16-18, 12689 Berlin (Marzahn) Tel.: 030 9366870</p> <p>Helen-Keller-Schule Waldschulallee 3, 14055 Berlin (Charlottenburg) Tel.: 030 90 29 25 040 Internet: www.helen-keller-schule.de</p> <p>Liebmann-Schule Friedrichstr. 13, 10969 Berlin (Kreuzberg) Tel.: 030 50 58 58 31 Internet: www.liebmann-schule-berlin.de</p> <p>Phönix-Schule Mark-Twain Str. 27, 12627 Berlin (Hellersdorf) Tel.: 030 991 80 87 Internet: www.phoenixschule.home.page.de</p> <p>Schilling-Schule Paster-Behrens-Str. 81, 12359 Berlin (Britz) Tel.: 030 600 02 72 Internet: www.schillingschule.de</p> <p>Schule an der Strauchwiese Lindenberger Str. 12, 13156 Berlin (Niederschönhausen) Tel.: 030 47 60 79 30 Internet: www.schuleanderstrauchwiese.de</p> <p>Selma-Lagerlöf-Schule Bernhard-Bästlein-Str. 56, 10367 Berlin (Fennpfuhl) Tel.: 030 972 14 09</p>	<p>Mitte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abert-Gutzmann-Schule Tel.: 030 46905943 • Paulstraße 28 10557 Berlin Tel.: 030 3640 9346 <p>Pankow:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schule an der Strauchwiese Tel.: 030 4760 7938 • Kopenhagener Straße 50 10437 Berlin (Prenzlauer Berg) Tel.: 030 4403 9842 • Smetanastraße 27 13088 Berlin Tel.: 030 9290 1222 <p>Friedrichshain/Kreuzberg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Petersburger Straße 86 – 90, Erdgeschoss 10243 Berlin (Friedrichshain) Tel.: 030 90298 1395/-96/-97 • Liebmann-Schule Tel.: 030 5058 5866 <p>Neukölln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schilling-Schule Tel.: 030 60972500 <p>Tempelhof-Schöneberg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elisabeth-Rotten-Schule Tel.: 030 75 60 7460 • Prignitz-Schule Tel.: 030 75 60 6932 <p>Lichtenberg/Hohenschönhausen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selma-Lagerlöf-Schule Tel.: 030 972 1409 <p>Treptow-Köpenick:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahorn-Schule Tel.: 030 645 5885 / 5031 <p>Charlottenburg-Wilmersdorf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waldschulallee 31 14055 Berlin Tel.: 030 902 925 038

außerschulische Einrichtungen

- Fachärzte für Kinderheilkunde (U5-U9)
- Fachärzte für Phoniatrie und Pädaudiologie
- Fachärzte für Hals/Nasen/Ohren
- Klinik für Audiologie und Phoniatrie an der Charité
- Logopäden
- akademische Sprachtherapeuten
- Gesundheitsdienste in den Bezirken
- Kinder- und Jugendambulanzen (freie Träger)
- Sozialpädiatrische Zentren

Sprachberatungsstellen

Marzahn-Hellersdorf:

- Dahlmann-Schule
Tel.: 030 936 6825
- Phönix-Schule
Tel.: 030 991 8087

Spandau:

- Grunewaldstraße 8
13597 Berlin
Tel.: 030 3393 8719

Reinickendorf:

- Kienhorststraße 67– 69
13403 Berlin
Tel.: 030 413 2008
Beratungsstelle für
Sprachbehinderte
- Gesundheitsamt Berlin-
Reinickendorf
Teichstr. 65
13407 Berlin
Tel.: 030 90294-5035

Steglitz-Zehlendorf:

- Mühlenu- Grundschule
Tel.: 030 831 6655

7. Fördermaterialien für die Arbeit mit Kindern mit Sprachförderbedarf

Titel und Verlag	Kurze Beschreibung	
Hörkoffer (IQ-Lernspiele)	- Spielesammlung rund um die auditive Wahrnehmung für Kinder ab dem Vorschulalter mit auditiven Wahrnehmungsstörungen	Förderbereich: Auditive Wahrnehmung
Lautspielereien (IQ-Lernspiele)	- zur Förderung der Hörverarbeitungsleistungen für Kinder ab dem Lesealter	
Was hörst du? (Otto Maier Verlag Ravensburg)	- Geräusche aus der Umwelt sollen gehört und erraten werden. Zur Förderung der auditiven Aufmerksamkeit.	
Sprich genau – Hör genau (Ravensburger)	- zur spielerischen Sprachförderung für Kinder von 4-7 Jahren - geübt wird: einzelne Laute heraushören, Anfangslaute erkennen und Wörter in Silben gliedern	
LingoCards Merkmal, Merkwürdig, Merkbar (Lingoplay)	- drei Kartenspiele zur Förderung der auditiven Merkspanne im Grundschulalter	
Hör genau (PIATNIK)	- Spiel zur akustischen Lautisolierung ab 4 Jahren für 1-6 Spieler	
Ringedingdong (Lingoplay)	- Spiel zum Merken und Nachahmen von Geräusch- und Lautfolgen.	
AudioLog 3 (SCHUBI)	- umfangreiches Computerprogramm mit Übungen auf Geräusch-, Laut-, Silben und Wortebene zur Förderung der zentralen auditiven Funktionen	
<i>PFEIFFER, K. (2003):</i> Besser zuhören – besser lernen. Düren. Stolz Verlag.	- Heft für Schulkinder mit Übungen zum Stillwerden und Lauschen.	
Differix (Ravensburger)	- Spiel zur Förderung der visuellen Wahrnehmung und Konzentration ab 4 Jahren für 1-4 Spieler	Förderbereich: Visuelle Wahrnehmung
Flip Flap (Ravensburger)	- motivierendes Spiel zur Förderung der visuellen Wahrnehmung.	
Gruselino – Sag schnell wer fehlt! (Ravensburger)	- Spiel für Kinder ab 5 Jahren zur visuellen Differenzierung Geisterkarten müssen schnell miteinander verglichen werden.	
Schloss-Schlotterstein (HABA)	- Gespenst geht auf Bilderjagd - Förderung der visuellen Wahrnehmung und der Auge-Hand-Koordination	
Blinde Kuh (Ravensburger)	- Spiel zur Förderung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung Formen müssen ertastet werden.	Förderbereich: Taktile Wahrnehmung
<i>BLÄSIUS, J. (2008):</i> Was berührt mich da? Dortmund. Verlag modernes lernen.	- reichhaltige Sammlung an Spielen und Ideen zur Förderung der taktilen Wahrnehmung mit Alltagsgegenständen und einfachen Materialien	

Förderbereich: Konzentration	Planet der Sinne (HABA)	- Spielesammlung für 2-4 Kinder ab 4 Jahren mit Aktionen rund ums Sehen, Riechen, Hören, Schmecken, Tasten und Bewegen
	Basale Förderkartei – Zu Bereichen der Wahrnehmung für Schulanfänger (Persen)	- kurze Übungen zum Thema genaues Hinschauen, Zuhören und körperliche Wahrnehmung für die Arbeit in Kleingruppen oder mit der ganzen Klasse.
	Logeo ratio (HUCH)	- Denkspiel für Spieler von 6-99 Quadrate, Dreiecke und Kreise müssen in einer logischen Anordnung auf einer Tafel abgelegt werden.
	Nikitin – Material (LOGO)	- verschiedene Materialien (z. B. Musterwürfel, Uniwürfel, Bausteine) zur Wahrnehmungsschulung und zum Konzentrations-training
	<i>BRANDENBURG, B. (2008):</i> Konzentrationstraining. Kerpen. Kohl Verlag.	- Übungsheft zum Training der Wahrnehmung, Koordination und Konzentration
Förderbereich: Phonologische Bewusstheit	LingoCards z. B. Silbolo, Vokalo, Haus-Maus-Laus (Lingoplay)	- Kartenspiele für Grundschulkinder zu den Themen: Wortgliederung in Silben, Reime und Lautidentifikation
	KRO-KO-DIL Spiel (PIATNIK)	- Silben-Legespiel mit 3 verschiedenen Spielmöglichkeiten
	CopyMap 1-3 Lesen & Schreiben (Lingoplay)	- Übungsmaterialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und zur Leseförderung für Grundschülerinnen und Grundschüler
	Lauter Laute, Silben und Reime (Persen)	- drei Brettspiele zum Erwerb und zur Vertiefung phonologischer Fähigkeiten (Wörter gliedern, Reime finden, Aussprache trainieren)
	Wörterzauber (PIATNIK)	- Aufgabe ist es, Terzette zusammenzustellen, die sich reimen
	PhonoFit (SCHUBI)	- Spiele- Reihe zum Training phonologischer Fähigkeiten
	Sprachförderralley (SCHUBI)	- Förderung der phonologischen Bewusstheit sowie der Mundmotorik und des Erzählens - Übungen zum Sprechzeichnen.
	MiniCards zur Lese- und Rechtschreibförderung (Lingoplay)	- Kartenspiele für 2-6 Spieler zu verschiedenen Schwerpunkten der Lese- und Rechtschreibförderung
	Lesedominos Wörter – Sätze – Texte (Edition MOPÄD/Persen)	- 3 Lesedominos in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden nach Abschluss des Leselehrgangs oder zur Differenzierung
	<i>MÜLLER; H (2008):</i> Wir unterscheiden ähnlich klingende Laute. Buxtehude. Persen.	- Arbeitsblätter zur Lautanalyse und Lautdifferenzierung für das 1. und 2. Schuljahr
	<i>HOLLBACH, H-W.:</i> Hörtraining zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit. über: www.audiva.de	- Übungsmaterial für Kinder mit Rechtschreibschwäche - Problemen beim Reimen, Speichern, Artikulieren, Verbinden, Analysieren und Ergänzen sind eigene Kapitel zugeordnet - gut einsetzbar für kurze Übungssequenzen zwischendurch, die auch älteren Kindern Spaß machen

<i>Forster, M./ Martschinke, S. (2001):</i>	- Übungen und Spiele zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit
<i>Küspert; P./Schneider W. (2006)</i> Hören, lauschen, lernen I Vandenhoeck & Ruprecht	- Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter (Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung des Schriftspracherwerbs)
<i>Plume, E./ Schneider, W. (2004)</i> Hören, lauschen, lernen II Vandenhoeck & Ruprecht	- Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter.
LingoMaps – Wer hat die Kokosnuss? (Lingoplay)	- Mappe zur Förderung der Mundmotorik ab 4 Jahren zum Basteln, Spielen und Lernen
SCHUBI Mimic (SCHUBI)	- farbige Bildkarten, die Kinder dazu animieren Lippen, Wangen und Zunge spielerisch zu trainieren
Sammys Quartett (SCHUBI)	- Mädchen Sammy führt bei diesem Quartettspiel ihre mundmotorischen Übungen vor
Pustekuchen (PROLOG)	- Förderung der Lippen- und Mundmotorik
<i>ADAMS, STRUCK, TILLMANNS-KARUS (2006):</i> Kunterbunt rund um den Mund. Dortmund. Verlag modernes lernen.	- Materialsammlung mit Spiel- und Übungsideen für das orafaziale Muskelsystem
<i>MORKOWSKA, E. (2004):</i> Warum gähnt das Nilpferd. Linz. Veritas Verlag.	- kleines Bilderbuch mit Übungen für die Lippen, die Zunge und den Unterkiefer
<i>BURHOP, DETERMANN, DIRKS, SCHMÜLLING (2005):</i> Mundmotorische Förderung in der Gruppe. München. Ernst Reinhardt.	- Buch mit vielen praktischen Anregungen zur mundmotorischen Förderung
Leinen los! (HABA)	- Geschicklichkeitsspiel für 2-4 Kinder ab 6 Jahren zur Förderung der feinmotorischen Fähigkeiten
Hands Up- Der rasend schnelle Hände- Verrenk Spaß (Betzold Versand)	- Handpositionen sollen nachgebildet werden , Spiel zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit, Motorik und Schnelligkeit
Packesel (Schmidt)	- spannendes Geschicklichkeitsspiel für mehrere Kinder zur Förderung der Feinmotorik.
Achterbahn (eduboo)	- große Murmel soll in einer „Bambus-Acht“ geführt werden
Handbalancierspiele (SCHUBI)	- mit Geschicklichkeit und Geduld Förderung der Feinmotorik gefördert
Fädelfiguren / Fädelspiele (SCHUBI u.a.)	- Spiele zur Förderung der Handgeschicklichkeit für kleinere Kinder
Tier auf Tier (HABA)	- Stapelspiel für 2-4 Kinder - 29 Holztiere sollen geschickt aufeinander gestapelt werden - Förderung der Feinmotorik und der Auge-Hand-Koordination
Equilibro	- Bauspiel, das eine ruhige Hand und Geschicklichkeit erfordert

**Förderbereich:
Mundmotorik**

**Förderbereich:
Feinmotorik**

**Förderbereich:
Rhythmik und
Bewegung**

(HUCH)	
Sport Piggy (Lingoplay)	- Kartenspiel, das Kinder in ihrer Körperwahrnehmung unterstützt. Bewegungsfolgen sollen erkannt, nachgeahmt und wiederholt werden.
Fit und clever (Ravensburger)	- Bewegungsdomino für jüngere Spieler und ein Wort-Sport-Domino für die Älteren
Pantomime (HABA)	- mit Händen und Füßen beschreiben die Kinder gesuchte Begriffe
FLÖDL, W. (2008): Praxisbuch Rhythmik im Elementarbereich. SCHUBI.	- Praxisbuch mit Liedern und Arbeitsblättern für Einsteiger und erfahrene Pädagogen
ANRICH, CH. (Hg.) (2006): Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Stuttgart. Klett.	- Heft mit Unterrichtsideen auch für weiterführende Schulen zum Thema „Bewegung“
HARJUNG, H. (2008): Vielseitige Bewegungspausen in der Schule. Kerpen. Kohl Verlag.	- leicht umsetzbare Anregungen und Spiele zum Thema Unterricht und Bewegung“
FEHSE, D. (2007): Rhythmusspiele mit Kindern (mit CD). Lichtenau. AOL.	- Spiele, Lieder und Bewegungsvorschläge zu verschiedenen Themen für Kinder im Grundschulalter
BRUNNER-DANUSER (1984): Mimi Scheiblaue – Musik und Bewegung. Zürich. Atlantis Musikbuch Verlag.	- Standardwerk zur rhythmisch-musikalischen Erziehung mit vielen Übungsbeispielen
THIERSEN, P. (Hg.) (2004): Ganzheitliche Sprachförderung. Weinheim. Beltz.	- über 200 spielorientierte Ideen mit kopierbaren Arbeitsblättern zur Sprachförderung
HOLLER-ZITTLAU, I. (2008): 30 Spiele zur Sprachförderung. Buxtehude. Persen.	- 30 Spiele zur entwicklungsorientierten Kommunikations- und Sprachförderung. Training von Lexik, Syntax und Grammatik
GLEUWITZ, L. / MARTIN, K. (2008): Täglich 5 Minuten Sprachförderung. Buxtehude. Persen.	- zwei Bände mit Anregungen für die Verbesserung der Sprachkompetenz. Übungen zum Thema Sprachverständnis, Wortschatz, grammatische Strukturen sowie Ideen zum Sprechzeichnen
BRÜGGE, W. / MOHS, K. (2007): Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. München. Ernst Reinhardt Verlag.	- Übungen und Spielideen zu den Themen Aussprache, Wort- und Satzverständnis sowie Grammatik
Wiedenmann, M. / Holler-Zittlau, I. (2000): Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Beltz	- Basiswissen, Praxishilfen, Spiel- und Übungsformen zur Sprachförderung mit allen Wahrnehmungskanälen
Spiele zur Sprachtherapie (Verlag gruppenpädagogischer Literatur Weinheim)	- Spielideen in Form von Karteikarten zu Sigmatismus, Dyslalie, Grammatik, Stottern und Stimmstörungen
Sprechdachs – 23 Sprach- und Erzählspiele (PONS)	- Sammlung von unterschiedlichen Spielideen zu den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Wahrnehmung

**Sprachtherapie
allgemein**

Schnatzelwaps, der Flaschengeist (AIKU-Lernspiele)	- ganzheitliches Sprachförderprogramm mit den Förderschwerpunkten: Raum-Lage-Wahrnehmung, „dem-den“-Unterscheidung, Aufbau chronologischen Erzählverhaltens, Satzbau und Grammatik
Quartett-Spiele und Kartenspiele (TRIALOGO)	- Kartenspiele zu verschiedenen Lauten. Zur Übung und Festigung
Mein Logoheft (TRIALOGO)	- Übungshefte zum Spielen, Malen und Basteln, die viel Sprech Anlass liefern zu verschiedenen Lauten
SCHUBI Artikulationstest (SCHUBI)	- mit Artikulationstest werden die phonologischen Fähigkeiten des Kindes getestet - Überprüfung des Lautinventars erfolgt in Form eines Spieles
<i>FRANKE, U. (1998):</i> Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. München. Ernst Reinhardt.	- Buch mit einem praxisorientierten Theorieteil sowie zahlreichen Praxisbeispielen zur phonetisch-phonologischen Störung
<i>HEIDTMANN, H./ KNEBEL, U. (1997):</i> Aussprachefähigkeiten spielend fördern Bd.1 und 2	- Spielesammlung für die Sprech- und Kommunikationsförderung mit Kindern für den Schwerpunkt Phonologie; Band 1 Buch / Band 2 Spielesammlung (nur mit dem Buch einsetzbar)
LingoBingo 1-6 (Lingoplay)	- jedes LingoBingo enthält 4 bis 5 verschiedene Lautsymbole, die jeweils auf 6 bis 8 sich zum Verwechseln ähnlich sehenden Bildkartenpaaren dargestellt sind
Phonogramm-Dosen (SAUROS Verlag)	- Material besteht aus 5 Dosen zum Üben einzelner Laute und Lautverbindungen (z. B. Pf /pf, Sch/sch)
Schatzpiraten (Lingoplay)	- Regelspiel für die klassische Artikulationstherapie und die phonologisch orientierte Aussprachetherapie. Förderlaute: SCH, S/SS, CHI, F, K, T, R, H
SCHUBI-Lautspiele (SCHUBI)	- Brettspiele zur Stabilisierung verschiedener Ziellaute (SCH, K-G, S-Z, R)
Carbon, der schwarze Ritter (Lingoplay)	- Brettspiel zur Förderung der Ziellaute SCH, S/SS, Z, CHI für 2-4 Spieler ab 5 Jahren
Schnecke, Storch und noch viel mehr (Renate Buchner-Köhncke Verlag)	- Quartett mit Bildkarten zu den Lautverbindungen ST, SP, SCH, das sich gut zur Anbildung und Festigung des Ziellautes eignet
Minimix (PROLOG)	- Ratespiel um korrekte und falsche Laute zur Minimalpaararbeit in der phonologischen Therapie.
LingoCards (z. B. Haus-Halt / Was ist das? / Dick & dünn) (Lingoplay)	- acht verschiedene Wortschatz- Kartenspiele zur Differenzierung und Erweiterung des Wortschatzes oder der Bildung von semantischen Unterkategorien
Quizzle 1-3 (Lingoplay)	- drei kleine Quizspiele, die kindbezogene und lebensnahe Sprech Anlässe zum Thema Alltag, Tiere und Berufe schaffen
Gegensätze (Ravensburger)	- Spiel für 1-4 Kinder ab dem Vorschulalter zur Erweiterung des Wortschatzes
Ratefuchse aufgepasst! (Ravensburger)	- Spiel für 2-4 Kinder, bei dem vorgegebene Begriffe beschrieben und erraten werden müssen
Ratz-Fatz	- Spiel für kleinere Kinder bei dem mit Hilfe von kleinen Holzfiguren Sprachverständnis, Wortschatz und Reimfähigkeit trainiert

**Förderbereich:
Artikulation**

**Förderbereich:
Semantik und
Wortschatz**

Förderbereich
Satzbildung
und Formver-
änderung

Förderbereich:
Stottern

(HABA)	werden
Spielehaus (Ravensburger)	- motivierendes Spiel für 2-4 Kinder bei dem Dinge des Alltags entdeckt werden sollen
Outburst (Parker)	- witziges, temporeiches Spiel für ältere Schülerinnen und Schüler, das den Wortschatz und die Wortabruffähigkeit fördert
Sprachspiele zum Grundwortschatz (Schubi)	- 16 sofort einsetzbare Spiele zu Nomen, Verben und Adjektiven
Fotokarten Wortschatz (SCHUBI)	- zahlreiche Fotokartenspiele zu den verschiedensten semantischen Feldern
Grammatik-LingoCards (Lingoplay)	- acht Grammatikkartenspiele zu den Schwerpunkten Präpositionen, Satzbau, Plural und Akkusativ-Dativ- Unterscheidung
Wer? Wie? Was? (Triologo)	- Würfelspiel mit Aktionskarten zur Grammatikförderung
Wer ist es? (MB Spiele / Hasbro)	- durch gezielte Fragesätze und Antworten müssen Bildkarten korrekt eingesetzt werden
Mit Kim im Zoo (PROLOG)	- bunte Spielesammlung zur Förderung des Grammatikerwerbs für 2-5 Spieler
Wer macht was? (Lingoplay)	- zehn Grammatikspiele für 1-2 Spieler zum Ausschneiden mit Übungen rund um den Satzbau (z. B. Präpositionen, Artikel, Fragesätze, Nebensätze)
Grammatikspiele mit der Arche Noah (SCHUBI)	- Spiel, bei dem keine Lesekenntnisse erforderlich sind und folgende Lerninhalte geübt werden: Plural-Singular, Akkusativ-Dativ, Präpositionen, Zahlwörter, Nomen, Artikel
Sprachspiele zum Grundwortschatz (SCHUBI)	- Memo-Spiele und Fang-den-Hut- Spiele zu Nomen, Verben und Adjektiven
Schubitrix (SCHUBI)	- nach Regeln eines Domino-Spieles müssen dreieckige Karten zusammengefügt werden - für ältere Schülerinnen und Schüler geeignet (Verben, Nomen, Adjektive)
Die Stotterexperten (PROLOG)	- therapeutisches Spiel für Kinder und Jugendliche für 2-10 Spieler ab 7 Jahren - Übung schwieriger Sprechsituationen in direktem kommunikativen Kontakt
Stotterrallye (SCHUBI)	- Kinder und Jugendliche können sich auf spielerische und experimentelle Weise mit dem Stottern auseinandersetzen - erprobte Übungen zur Behandlung des Stotterns in den Spielverlauf integriert
Benni 1-4 (NATKE)	- Comicreihe mit dem stotternden Jungen Benni von Bernd Natke
<i>VETTIGER, S. / RÄBER, M. (2008): Stomatenspaghetti. Zürich. AtlantisThema im Orell Füssli.</i>	- Bilderbuch für Kinder über einen Krebs, der stottert und kein R spricht, mit Begleitmaterial zum Downloaden
<i>SCHNEIDER, P. (2007): Was ist ein U-U-Uhu. Neuss. Natke.</i>	- Mutmachbuch für stotternde Kinder

	- stotternder Igel rettet die Tiere des Waldes.
<i>DE GEUS, E. (2000):</i> Manchmal stotter ich eben. Köln. Demos-thenes.	- Buch für alle Kinder, die stottern mit vielen Informationen über das Stottern
<i>BRÜGGE, W./MOHS, K. (2006):</i> Wenn ein Kind anfängt zu stottern. München. Reinhardt.	- Buch beinhaltet Hinweise für eigenes Verhalten mit unflüssig sprechenden Kindern und geht auf Situation in Kindergarten und Schule ein - mit Spiel- und Buchempfehlungen zur Förderung
<i>SANDRIESER, P. / SCHNEIDER, P. (2008):</i> Stottern im Kindesalter. Thieme Forum Logopädie.	- informatives Buch für Eltern und Pädagogen
Polterrallye (SCHUBI)	- Spiel zur Therapie von Redeflussstörungen für ältere Kinder und Jugendliche. Für 2-6 Spieler
<i>SICK, U./SPRINGER, L./SCHREY-DERN, D. (2004):</i> Poltern. Stuttgart. Thieme Forum Logopädie.	- Buch zu den theoretischen Grundlagen, zur Diagnostik und zur Therapie des Polterns
<i>BRÜGGE, W./MOHS, K. (2005):</i> Therapie funktioneller Stimmstörungen. München. Reinhardt.	- Buch enthält über 200 Übungen zur Behandlung funktioneller Stimmstörungen sowie Anregungen zu den Bereichen Körper, Atmung und Stimmbildung
<i>BEUSHAUSEN, U. (2001):</i> Ratgeber kindliche Stimmstörungen. Idstein. Schulz-Kirchner Verlag.	- Ratgeber enthält viele Tipps, Vorschläge und Spiele zur kindlichen Förderung
<i>BAHR, R. (1996)</i> Schweigende Kinder verstehen. Heidelberg. Edition Schindele	- Buch zu den theoretischen Grundlagen und zur Therapie des Mutismus

Förderbereich:
Poltern

IQ-Lernspiele: www.iq-spiele.de	Piatnik: www.piatnik.de
Betzold Versand: www.betzold.de	PONS: www.pons.de
Eduboo: www.holzzeugs.de	Prolog: www.prolog-verlag.de
HUCH: www.huchandfriends.de	Ravensburger: www.ravensburger.de
HABA: www.haba.de	Renate-Buchner Köhncke: Hamburg 040 – 6471222
Lingoplay: www.lingoplay.de	SAUROS: www.sauros.de
LOGO: www.logo-verlag.de	Schmidt: www.schmidtspiele.de
MB-Spiele / Hasbro: www.hasbro.de	SCHUBI: www.schubi.de
Otto Maier Verlag Ravensburg: www.ravensburger.de	Trialogo: www.trialogo.net/de
Helmut Mross: Helmut.Mross@web.de	Verlag gruppenpädagogischer Literatur Weinheim: www.vglw.de
Parker (zu beziehen über): www.spieledirekt.de	www.sprachheilwiki.de enthält sprachheilpädagogisches und sprachtherapeutisches Wissen
Persen: www.persen.de	

