

5 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache

Kerstin Missal, Antje Skerra

Einführung

Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten fallen in die Betreuung verschiedener Berufsgruppen. Die Grundlage Störungsphänomene zu klassifizieren liegt hierbei im medizinischen Paradigma der WHO (ICD – 10)¹⁰⁸, dagegen wird sich in der Diagnostik, Behandlung und Beschreibung an linguistischen Sprachverarbeitungsmodellen orientiert.¹⁰⁹

Unterschieden wird zwischen sprachlichen Beeinträchtigungen im Rahmen einer Entwicklungsstörung bei begleitenden Erkrankungen, nach abgeschlossener Entwicklung und „Umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen“ (USES; auch „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen“ SES).

Sprachentwicklungsstörungen, die im Zusammenspiel mit anderen Entwicklungsbeeinträchtigungen oder Erkrankungen auftreten, unterliegen Wechselwirkungen mit diesen und sind deshalb stets in einem größeren Zusammenhang zu betrachten und zu behandeln. Sie können aufgrund einer oder mehrerer Ursachen wie einer Hörstörung, einer „Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“ (AVWS), kognitiver Beeinträchtigungen, Hirnfunktionsstörungen, Bewegungsstörungen oder auch ungünstigen Umgebungsfaktoren, etwa mangelnder Sprachanregung, auftreten.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen begrenzen sich auf die Sprachentwicklung, so dass andere Entwicklungsbereiche unauffällig sind. Die Spezifität der Störung wird über eine Ausschlussdiagnostik ermittelt.

Dass die Sprachentwicklung und der Aufbau der Regelsysteme beeinträchtigt sind, kann bereits in sehr frühen Stadien auftreten. Typisch ist, dass das Sprechen verspätet einsetzt oder nicht beginnt, dass Entwicklungsverläufe verlangsamt sind oder die Sprachentwicklung stagniert. Das Bezugssystem, demzufolge die Entwicklung eingeschätzt wird, ist der physiologische, typische Spracherwerb, bei dem das Kind spätestens zum Schuleintritt expressiv und rezeptiv über die lautlichen, grammatischen, lexikalischen und pragmatischen Grundstrukturen der Muttersprache verfügt.¹¹⁰

Die Klassifikation der Sprachentwicklungsstörung nach ICD – 10 unterscheidet expressive Sprachstörung von rezeptiver Sprachstörung. Allerdings findet sich nach einheitlicher Meinung diese Einteilung so in der Realität nicht wieder. Häufig kann auch bei vorwiegend expressiv beeinträchtigten Kindern beobachtet werden, dass ihr Sprachverständnis leicht eingeschränkt ist. Rein rezeptive Störungen bei regelgerechter Sprachproduktion werden im Kindesalter nicht beobachtet, meist handelt es sich um gemischt rezeptiv-expressive Störungen.

Von der spezifischen Sprachentwicklungsstörung abzugrenzen sind Störungen der Redefähigkeit aufgrund motorischer Ursachen, Störungen des Redeflusses wie Stottern und Poltern, Stimmstörungen, Beeinträchtigungen in Folge einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte.

¹⁰⁸ Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM) ist die amtliche Klassifikation zur Verschlüsselung von Diagnosen in der ambulanten und stationären Versorgung in Deutschland. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1k>, Zugriff am 03.05.2021

¹⁰⁹ Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen werden von verschiedenen Berufsgruppen interdisziplinär betreut: Sonderpädagog*innen, akademische Sprachtherapeut*innen, Logopäd*innen, Ärzt*innen im öffentlichen Gesundheitsdienst, Allgemeinärzt*innen, Kinder- und Jugendärzt*innen, HNO-Ärzt*innen, Phoniater*innen/Pädaudiolog*innen, Sozialpädiater*innen, Neuropädiater*innen, Kinder- und Jugendpsychiater*innen, Psychotherapeut*innen, Psycholog*innen

¹¹⁰ © Kannengieser, Simone, 2019. Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier

Durch neurologische Vorfälle wie einer Hirnblutung, einem Schädel-Hirn-Trauma oder einem Tumor im späteren Kindes- oder frühen Jugendalter können bereits entwickelte sprachliche Fähigkeiten spezifisch gestört werden (kindliche Aphasie).¹¹¹

Schließlich können tiefgreifende Entwicklungsstörungen wie Autismus, aber auch Verhaltens- und emotionale Störungen dazu führen, dass die Kommunikation beeinträchtigt ist. Dies kann sich in Sprechangst oder Mutismus zeigen.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Förderschwerpunkt Sprache vom 26. Juni 1998 wird der Förderbedarf wie folgt beschrieben: „Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache ist 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.“¹¹²

Beeinträchtigungen betreffen den Spracherwerb als solchen, das daraus resultierende sprachliche Handeln sowie die gesellschaftliche Teilhabe am sozialen und schulischen Leben.

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann festgestellt werden, wenn - eine Hörstörung wurde zuvor ausgeschlossen - durch schulbegleitende oder zeitlich begrenzte Maßnahmen die Sprachstörung nicht behoben werden konnte. Die Störung muss Aspekte aus allen Sprachgestaltungsebenen umfassen und die Werte der Sprachdiagnostik¹¹³ müssen eindeutige und auffällige Ergebnisse ausweisen. Um die sprachliche Handlungsfähigkeit eines Kindes zu erkennen, wird nach vier Sprachgestaltungsebenen unterschieden.



Wichtig: Spracherwerbsprobleme bei Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder isolierte Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind nicht Gegenstand des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Sprache.

Sprachgestaltungsebenen

Sprachliche Beeinträchtigungen können sich auf einer (isoliert), mehreren (übergreifend) oder allen der folgenden Sprachsebenen manifestieren:

- lautliche Ebene (phonetisch-phonologische Ebene)
- Ebene des Wortschatzes (semantisch-lexikalische Ebene)
- Ebene der Grammatik (morphologisch-syntaktische Ebene)
- Ebene der Kommunikation (pragmatisch-kommunikative Ebene).

¹¹¹ Nachzulesen in den interdisziplinären Leitlinien zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen: De Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2011, Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Verfügbar unter: https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2013-06-abgelaufen_01.pdf, Zugriff am: 08.06.2021

¹¹² © Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., 1998. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998

¹¹³ Empfohlen wird für das Land Brandenburg der SET 5-10. Siehe dazu Petermann, 2012, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens, Potsdam, S. 20. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 03.05.2021

Im Folgenden werden die **vier Sprachebenen** mit einer Auswahl an Entwicklungsschritten und Symptomen kurz vorgestellt.

Lauterwerb/Artikulation (phonetisch-phonologische Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen¹¹⁴
	Die Schülerin oder der Schüler ...
Ein Lautinventar erwerben und ausdifferenzieren	kennt nicht alle Laute. ersetzt oder vertauscht Laute.
Regelbildung der Lautverwendung	erkennt Regeln nicht, die vorschreiben, welche Laute und Laut-Kombinationen verwendet werden, z. B. Auslautverhärtung ¹¹⁵ , oder fügt Vokale zwischen Konsonanten ein (z. B. B-e-lume statt Blume).
Artikulation	spricht undeutlich. spricht Laute oder Lautverbindungen falsch aus.
Phonologische Bewusstheit	kann nicht auf lautliche Aspekte der Sprache abstrahieren, wie Anfangs- und Endlaute identifizieren, kann nicht reimen oder ein Wort in seine lautlichen Bestandteile zerlegen. ¹¹⁶ kann zusätzlich Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entwickeln.
Beispiele: Die Schülerin oder der Schüler ...	
sagt: „Tut ma. De Täfa hat teine Punkte.“ („Guck mal. Der Käfer hat keine Punkte.“) sagt Tanne statt K anne. sagt Tasse statt Tas che. klatscht: Ba-al (2 Silben). findet keine Reimwörter. kann kein <i>u</i> in der Wortmitte von <i>Bus</i> wahrnehmen.	

¹¹⁴ Einen Überblick über Symptome und Systematik der Beeinträchtigungen der Lautentwicklung ist bei Jahn (2007) zu finden. Die besondere Bedeutung der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb kann bei Marx, Weber und Schneider (2005) oder Schröder-Lenzen (2013) nachgelesen werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

¹¹⁵ Die Regel der Auslautverhärtung, stimmlose Laute am Wortende bei Wort-Verlängerung, wird beim Schreibenlernen bewusst gemacht: Einzahl „**R**ad“ (gesprochen „**R**at“) - Mehrzahl „**R**äder“

¹¹⁶ © Schröder-Lenzen, Agi, 2013. Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Springer: Heidelberg/Berlin, S. 86

Wortschatzerwerb (semantisch-lexikalische Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen¹¹⁷
	Die Schülerin oder der Schüler ...
Die Wortbedeutung erkennen	kennt Bedeutungen nur ungenau, z. B. Abgrenzung Oberhemd zu Bluse. verwechselt Wörter. kann Dinge nur ungenau/unspezifisch erklären. kann sich Fachbegriffe schlecht merken.
Wortschatzgröße	kennt zu wenige Wörter. umschreibt Wörter, die sie oder er nicht kennt.
Ausdifferenzierung nach Wortarten	hat einen zu kleinen Verbwortschatz. hat einen zu kleinen Adjektivwortschatz. hat Schwierigkeiten Präpositionen und Adverbien zu verstehen.
Den Wortschatz speichern und organisieren	kennt nur wenige Oberbegriffe. hat Schwierigkeiten eine Mind-Map zu einem Begriff zu erstellen. kennt nicht das Gegenteil von „spitz“. zeigt Wortfindungsschwierigkeiten.
Beispiele: Die Schülerin oder der Schüler ...	
<p>verwendet ähnliche Begriffe oder ähnlich klingende Wörter, z. B. „Lappwaschen“ für „Waschlappen“. zeigt auf Dinge, für die sie oder er kein Wort findet. sagt „Schwarzvogel“ für „Amsel“. - Wortneuschöpfungen</p> <p>Aufgabe: „Erkläre mir das Wort so, dass ich es erraten kann.“ In einem Test, der verlangt, dass Worte/Begriffe definiert werden, äußert eine Schülerin oder ein Schüler:</p> <p>... kann man drauf sitzen, schnell fahren, hinten drauf sitzen, kann man kaufen. [Motorrad] ... ist des, wo man spielen kann, kann man üben, ein Lied spielen, kann man mitnehmen. [Geige] ... eine Flöte, kann man Musik machen, mit üben, mit spielen. [Trompete] ... kann man drauf spielen, kann man üben, kann in Band spielen. [Gitarre]</p>	
Grammatikerwerb	

¹¹⁷ Ein Überblick über Wortschatzstörungen kann bei Rupp (2013) gefunden werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

(morphologisch-syntaktische Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen ¹¹⁸
	Die Schülerin oder der Schüler...
Kasus, Plural, Zeitformen, Partizipien bilden [Genus (wird lexikalisch erworben)]	bildet Fälle falsch. bildet die Pluralformen falsch. Sie oder er kann die Verlängerungsprobe als Rechtschreibstrategie nicht anwenden. kann keine regelmäßige Form des Präsens und des Präteritums bilden. bildet regelmäßige Partizipien fehlerhaft. nutzt den falschen Artikel vor Nomen.
Subjekt-Verb-Kongruenz	kann die Personalform nicht auf das Verb abstimmen (Peter [3. Prs, Sg] geht [3. Prs, Sg] in die Schule).
Verbzweitstellung im Hauptsatz	kann Fragen nach den Satzgliedern nicht passend beantworten. kann keine flexiblen Satzanfänge bilden. Jüngere Schülerinnen oder Schüler bilden Sätze, in denen das gebeugte Verb nicht an zweiter Position im Satz steht. Ältere Schülerinnen oder Schüler bilden hauptsächlich Modalverbsätze oder Sätze im Perfekt. ¹¹⁹
Nebensatzkonstruktionen	bildet keine echten Nebensätze mit Verb am Ende. versteht und benutzt keine nebensatz-einleitenden Konjunktionen.
Beispiele: Die Schülerin oder der Schüler sagt:	
<p>Ich gehe bei die Oma. Das Heft liegt auf den Tisch. Plötzlich flogen alle Vogels weg. Ich gingte auch zu Frau Müller. Ich möchte auch mitspielen, weil ich habe das Spiel mitgebracht.</p>	

¹¹⁸ Für eine Übersicht über Symptome und Förderung bei grammatischen Beeinträchtigungen kann bei Motsch (2013) oder Motsch und Berg (2004) nachgelesen werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

¹¹⁹ Bei älteren Kindern bildet sich ein sogenannter kompensierter Dysgrammatismus aus. Die gebrauchten Wendungen sind „ohrenscheinlich“ unauffällig, entsprechen jedoch einem entwicklungschronologisch jüngeren Niveau. Falls eine Grammatikstörung vor Schulbeginn nicht erfolgreich behandelt ist, entsteht ein „Kompensierter Dysgrammatismus“. Siehe dazu auch Kannengieser, Simone (2019). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie - mit Zugang zur Medizinwelt. München: Elsevier

Kommunikation (pragmatisch-kommunikative Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen¹²⁰
	Die Schülerin oder der Schüler ...
Gespräche führen	hat Schwierigkeiten Sprecherwechsel einzuhalten.
Indirekte Sprechhandlungen verstehen	versteht keine indirekten Anweisungen. ist unhöflich. versteht keine Metapher wie „du fliegst gleich raus!“
Nichtsprachliche Informationen deuten – Stimme, Mimik & Gestik	versteht keine Ironie. kann Zugewandtheit durch Stimme, Mimik & Gestik nicht deuten. ist distanzlos.
Erzählen	kann keine Informationen zu zeitlichen und räumlichen Bezügen in eine Erzählung einbauen. kann sich nicht in das Wissen der Zuhörer oder Zuhörerinnen hineinversetzen. berichtet zusammenhangslos. lässt wichtige Informationen weg. kann keinen Witz erzählen.
Texte verstehen	kann keine Sinnesbezüge zwischen Textpassagen herstellen. versteht Pronomen, Konjunktionen und Adverbien nicht richtig.
Beispiele:	
<p>Die Schülerin oder der Schüler kommt am Morgen ins Klassenzimmer. Die Lehrkraft sagt freudig: „Ja, wer kommt denn da?“ Darauf die Schülerin oder der Schüler beleidigt: „Wenn mich hier keiner kennt, dann geh ich eben wieder!“</p> <p>Die Schülerin oder der Schüler kommt von der Hofpause und berichtet von einem Vorfall. „Und plötzlich war da überall Blut. Alles war voll. Es lief da runter und ich habe dann ein Taschentuch gegengedrückt.“ [Wann passierte der Vorfall? Wer war beteiligt? Wo passierte es? Warum passierte es?]</p>	

¹²⁰ Eine ausführliche Darstellung der Symptome und Fördermöglichkeiten finden sich bei Achhammer et al. (2016) oder Sallat und Spreer (2014). Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht

Die Förderbedürfnisse der „Schülerinnen und Schüler machen eine spezifische Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsangebote notwendig. Es müssen insbesondere kommunikationsförderliche Erziehungs- und Unterrichtssituationen und -zusammenhänge hergestellt werden, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und Neigungen, mit ihren Motiven, Fragen und Zielvorstellungen als handelnde Personen erleben und begegnen sowie Interesse an der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Handlungskompetenzen aufbauen können.“¹²¹

„In Schule und Unterricht sind für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich der Sprache Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine erfolgreiche Kommunikation für alle Beteiligten ermöglichen und sprachliches Lernen begünstigen.“¹²²
Wie die individuelle Unterstützung im Einzelnen ausgestaltet wird, richtet sich nach den gültigen Rechtsgrundlagen im Land Brandenburg.

Räumliche Rahmenbedingungen

- ablenkungsarmer Arbeitsplatz
- Sitzplatz in Nähe der Lehrkraft, ihr Mundbild sollte gesehen werden können
- Störgeräusche mindern (Schalldämmung vorteilhaft)
- Raum für Differenzierungsmaßnahmen

Sächliche Rahmenbedingungen

- Materialien zur Sprachförderung, z. B. Spiegel, Sprachspiele, Lautbilder
- Diktiergerät, Laptop
- Schallschutzhörer
- zusätzliche Lern- und Informationsmittel, z. B. Lexika, Fachwörterkartei, Wortfeldkartei, Bildmaterial, Lernplakate
- Strukturierungshilfen: Signalkarten, Symbolkarten, Lesefenster, Lesepefeil

Personelle Rahmenbedingungen

Die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer als Mittel der Sprachförderung

Das ist von Vorteil:

- Zugewandtheit, Antlitzgerichtetheit
- deutliche Mimik, Gestik verwenden
- Zeit für Antworten und Nachfragen geben, mit Mimik und Gestik unterstützen/bestärken
- langsames Sprechen, Zielstruktur besonders betonen: Beispiel für die Einführung des Perfekts: „Ich **habe gelesen**.“ (fettgedruckte Buchstaben/Wörter gedehnt sprechen)
- einfache, einzelne und deutliche Anweisungen
- kurze Sätze, immer gleiche Fachbegriffe

¹²¹ © Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., 1998. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998, S. 9

¹²² ebd., 11

- **Aktiv** statt Passiv: „Ich lese den Text vor.“ statt „Der Text wird vorgelesen.“
- Ereignisreihenfolge einhalten: „Räume erst deinen Tisch auf. Gehe dann in die Pause.“ statt „Bevor du in die Pause gehst, räume deinen Tisch auf.“
- begleitetes Sprechen, Beispiele:
 - Ich erkläre...
 - Ich nehme das Buch und schlage die Seite 20 auf.
 - Ich rechne so: ...
 - Ich schreibe Bus: B-u-s

Das sollte man vermeiden:

- zur Tafel gewandt sprechen
- Schachtelsätze und Mehrfachaufforderungen
- Passivsätze

Sprechanlässe und Sprachmodelle schaffen durch Partner- und Gruppenarbeit

Schülerinnen und Schüler rekonstruieren sprachlich-kommunikative Prozesse und entdecken sprachlich-kommunikative Strukturen, indem sie diese übernehmen, anwenden, wiederholen und rekonstruieren. Damit alle Schülerinnen und Schüler die Herausforderungen bewältigen können, ist eine pädagogische Begleitung notwendig.¹²³

Folgende Unterstützungen kann die Lehrkraft leisten:

- heterogene Tandems bilden (sprachstarker Peer/Peer mit SES)
- Schülerinnen und Schüler in heterogenen Paarkonstellationen brauchen Unterstützung und Hilfe durch die Lehrerin oder den Lehrer
- Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler erhöhen (Paaraufträge)
- Rückmeldungen/Tipps geben
- Bewusstmachung als Sprachmodell bzw. Lernmodell „Was du schon kannst“, „Ich kann...“ (Modellierungsangebote durch die Lehrerin oder den Lehrer)
- ggf. Mehrsprachigkeit nutzen (wie heißt es/das auf Arabisch, Türkisch, Polnisch? etc. ...)
- thematische Schwerpunkte/Ergebnissicherungen sind günstig (Zeitformen, Präpositionen, Nomen, Fachthemen ...)

Interdisziplinäre Beratung und Kooperation

Um Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache erfolgreich unterstützen zu können, ist eine schulische und außerunterrichtliche bzw. außerschulische Förderung, Beratung und Unterstützung unverzichtbar. Die nachstehende Übersicht aus Reber/Schönauer-Schneider (2017) zeigt die wichtigsten Kooperationspartnerinnen und -partner auf. Mobile Sonderpädagogische Dienste können im Land Brandenburg mit den Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen in den Landkreisen gleichgesetzt werden.

¹²³ © Stitzinger, U., 2018. Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? In: T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat, Hrsg. Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 103-109

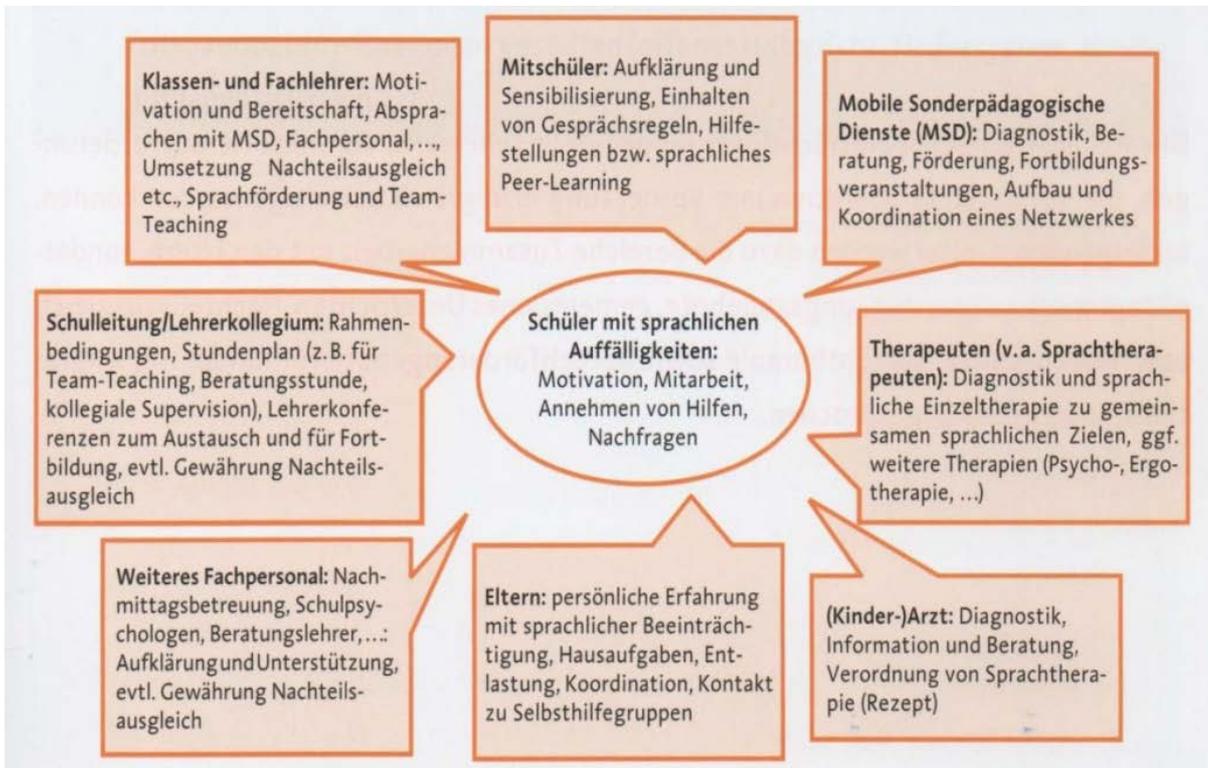


Abb. 1: Inklusive Kooperationsmöglichkeiten aus Sprachförderung im inklusiven Unterricht, Reber/Schönauer-Schneider (2017), 20

Didaktisch-methodische Maßnahmen

Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass er zu sprachlichen Äußerungen anregt, ein kommunikatives Milieu schafft und das Selbstwirksamkeitserleben stärkt. Zugleich gilt es, die Sprache der Lehrkräfte als sprachförderliches Modell zu nutzen und, beraten mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, besondere sprachheilpädagogische Aspekte in den Unterricht einfließen zu lassen.

Modellierungstechniken anwenden¹²⁴

- Vervollständigung: „Taschentuch“ oder „Nase“: „Ah, du möchtest ein Taschentuch haben.“
- Veränderung: „Meine Nase läuft“: „Meine Nase läuft heute auch. Nimm ein Taschentuch.“
- korrektives Feedback: Wiedergabe mit Berichtigung. „Der Papa heute kommt.“ - „Ja, der Papa kommt heute.“ **Niemals:** „Das heißt...“ und so dem Kind deutlich zeigen, dass der Satz falsch war oder es womöglich wiederholen lassen!
- Alternativfragen als Hilfe „Ist das hart oder weich?“ statt „Wie fühlt sich das an?“
- Präsentation: gehäuft Zielstruktur verwenden. „Ich habe den Stift genommen.“ „Hast du das gesehen?“ „Peter hat einen Bleistift genommen.“

Im Anfangsunterricht

¹²⁴ Ursprünglich wurden Modellierungstechniken aus dem entwicklungsförderlichen Umgang von Bezugspersonen mit sprachlernenden Kindern abgeleitet. Erste Erwähnungen sind bei Dannenbauer (1994, 2002) nachzulesen. Eine aktuelle Übersicht für den Einsatz im Unterricht kann bei Reber und Schönauer-Schneider (2018) gefunden werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

- Lautgebärden einsetzen
- Handzeichen einzubeziehen fördert die auditive Analyse und unterstützt die sensorische Integration (taktile Information).
- wichtig: Handzeichen zur Lautbildungsunterstützung sollen Informationen über die Artikulationsstelle, das Artikulationsorgan, den Muskeltonus oder/und die Luftführung geben (z. B. Lippenformation; Zunge gespannt oder entspannt; Luftführung durch Verschluss/Enge/nasal; stimmhaft/stimmlos)
- analytisch-synthetischen Leselehrgang praktizieren
- lautieren statt buchstabieren, gedehntes Sprechen
- verdeutlichen, wie die Silben gegliedert sind (Silbenbögen, Silbenfarben, Silbenkönig) verdeutlichen
- Prinzip Lauterwerb vor Schriftspracherwerb (Erwerbsfolge: Laut-Silbe-Wort-Satz). Bei Kindern mit großen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb schwerpunktmäßig Laut und Silben sichern, erst dann zum Wort¹²⁵
- Sprachspiele: Reime, Minimalpaare, Klatschspiele, Lieder

Textoptimierung¹²⁶

Schülerinnen und Schüler sind sprachlich häufig damit herausgefordert, sich Arbeitsblätter oder Fachtexte in den Lehrbüchern zu erarbeiten. Das Ziel der Textoptimierung ist es, Texte ohne sprachliche Barrieren zu schaffen, ohne zugleich das fachliche Niveau zu reduzieren. Um die Texte zu entlasten, kann sich die Lehrkraft auf die jeweilig betreffende sprachliche Verarbeitungsebene ausrichten, etwa Wortschatz, grammatische Wendungen oder auch die Umformung von impliziten Informationen zu expliziten Informationen. Ebenso kann das Arbeitsgedächtnis entlastet werden, wenn der Text gekürzt und die Bilder reduziert werden.

Beispiel: Aufgabe in Mathematik

5 Affen ärgern einen Elefanten.
Den Elefanten ärgert auch das Krokodil.
Wie viele Tiere ärgern den Elefanten?

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler im zweiten Satz „den Elefanten“ als handelndes (ärgerndes) Subjekt versteht, dann kommt sie oder er zu einer anderen Rechnung, als wenn sie oder er den Elefanten als (geärgertes) Objekt versteht: $5+0=5$ versus $5+1=6$. Das richtige Rechen-Ergebnis hängt hier also **nicht** von den Rechen-Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers ab, sondern von der Fähigkeit, die sprachliche Form der Aufgabe zu entschlüsseln und den Aufgaben-Inhalt korrekt zu verstehen.

Deshalb sollte die Aufgabenstellung so optimiert werden, dass sprachliche Barrieren, die von Schwächen in der Grammatik herrühren, minimiert werden. Die Aufgabe könnte so formuliert werden:

5 Affen ärgern einen Elefanten.
Auch das Krokodil ärgert den Elefanten.
Wie viele Tiere ärgern den Elefanten?¹²⁷

¹²⁵ Hinweise dazu in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Hrsg., 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11. Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen, Berlin. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 03.05.2021

¹²⁶ Unterrichtsgespräche und sämtliche schriftliche Texte setzen sprachliche Fertigkeiten voraus. Im Sinne des Nachteilsausgleichs können Texte entlastet und zugleich mit sprachlichen Informationen angereichert werden, damit sie leichter verständlich sind oder sogar sprachliche Entwicklungsschritte anregen können. Dieses Vorgehen wird mit Begriffen wie *Textentlastung* oder *Textoptimierung* bezeichnet. Siehe auch: Bormann (2019) Schmörlzer-Eibinger und Egger (2012). Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

¹²⁷ Siehe dazu Scharff und Wagner (2014). Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.



Wichtig: Wer gut Deutsch kann, schreibt die bessere Arbeit in Mathematik.

Hinweise zur Textoptimierung

Bevorzugen	Vermeiden
<ul style="list-style-type: none"> • Einfache Hauptsätze (anfangs nur eine Zeile, alle Verben hervorheben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Verben
<ul style="list-style-type: none"> • Fachwörter hervorheben 	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierungen
<ul style="list-style-type: none"> • Präsens oder Perfekt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schachtelsätze
<ul style="list-style-type: none"> • Akkusativ vor Dativ, selten Genitiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Konjunktionen wie „nachdem, bevor, als, während, obgleich, obwohl“
<ul style="list-style-type: none"> • Wenig attributive Ergänzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomen
<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv statt Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv
<ul style="list-style-type: none"> • Subjekt konkret nennen, wenig Pronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Präteritum
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Nebensätze, dann nachgestellt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unnötige, schwierige Wörter
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Konjunktionen, dann „wenn, weil, damit, dass“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzählungen
<ul style="list-style-type: none"> • Chronologische Reihenfolge 	
<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Relativsätze 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lesefreundliche Gestaltung (Überschrift, Absätze, Bilder, Schriftgröße 12, Markierungen) 	

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung

Als Nachteilsausgleich werden angemessene Erleichterungen und geeignete unterstützende Maßnahmen verstanden, die dazu beitragen sollen, dass Schülerinnen und Schüler mit vorhandenen Einschränkungen, Benachteiligungen oder Behinderungen im Unterricht die geforderten Standards und Kompetenzen erreichen können. Geregelt wird die Vielzahl der gebotenen und realisierbaren individuellen Unterstützungen durch die jeweiligen Rechtsvorschriften.

Die Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) vom 12. November 2018 (4 zu § 4) zum Nachteilsausgleich bezieht sich auf die Veränderung der äußeren Bedingungen für eine mündliche, schriftliche oder praktische Leistungsfeststellung insbesondere durch

- einen veränderten zeitlichen Rahmen,
- Verwendung personeller und technischer Hilfsmittel,
- mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise,
- schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise oder
- eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation.¹²⁸

Zeitlich begrenzt können in den Jahrgangsstufen 3 und 4 in einzelnen Fächern auf Antrag der Eltern und Beschluss der Klassenkonferenz Ziffernoten durch eine schriftliche Information zur Lernentwicklung ergänzt oder ersetzt werden. Informationen dazu enthält die Brandenburgische Grundschulverordnung.¹²⁹

Der Nachteilsausgleich wird vom Förderausschuss beschrieben und vom Staatlichen Schulamt beschieden. Bei Schülerinnen und Schülern, die nach den Vorgaben der Sekundarstufe I-Verordnung bzw. der Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung unterrichtet werden, legt die Schulleiterin oder der Schulleiter den Nachteilsausgleich fest. Im Falle von Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 ist es der Prüfungsausschuss, bei Abiturprüfungen die Prüfungsvorsitzende oder der Prüfungsvorsitzende, die über den Nachteilsausgleich befinden.

Verlängerung der Arbeitszeit

- beim Lesen
- wenn Inhalte mündlich oder schriftlich wiedergegeben werden sollen
- wenn eine Präsentation/ein Referat vorbereitet wird
- beim Sprechen
- beim Schreiben
- wenn eigene Texte erarbeitet werden

Verwendung personeller und technischer Hilfsmittel

- bei Bedarf Wörterbücher an die Hand geben
- Diktiergerät
- Hörtexte auf Tonträgern durch Texte auf digitalen Medien ersetzen oder Lesen/Sprechen mit Betonung statt elektronischer Sprache (siehe Hinweise zur Sprache der Lehrkräfte)

Methodisch-didaktische Hilfen

- Nachfragen zulassen
- hinführende Fragen, um das Sprachverständnis zu sichern, Impulse setzen

¹²⁸ Siehe dazu VV-SopV, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1o>, Zugriff am: 03.05.2021

¹²⁹ Siehe dazu u.a. die §§ 5, 6 und 10 der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV) vom 2. August 2007. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1n>, Zugriff am: 03.05.2021

- eine Aufgabe, ein Text werden durch Lehrkräfte, sonstiges pädagogisches Personal oder sonstiges Personal (Assistenz) vorgelesen
- bei komplexen Aufgabenstellungen: Texte optimieren
- Signalwörter kennzeichnen
- Silbenbögen, Wortbausteine kennzeichnen, um die Lesbarkeit zu erleichtern
- Schriftgröße, Zeilenabstand verändern
- eine Fachwortkartei, Lernwortkartei bereitstellen
- Begriffsklärung zulassen
- bildgestützt Inhalte wiedergeben, abfragen (als visuelle Orientierungshilfe zum Aufgabeninhalt)
- Satzmuster, Satzanfänge, Satzstarter bereitstellen
- Diktat mit unterstützenden Lautgebärden

Mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise

- Lösungen z. B. ankreuzen statt selbst formulieren (Multiple Choice)
- Lösungen aufnehmen (Diktiergerät)
- Abfrage von Ergebnissen in der Einzelsituation

Schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise

- mündliche Aufgaben in schriftliche oder gestalterische Aufgaben umwandeln (Plakat, Experiment, Protokoll, Text statt Vortrag, Comic zeichnen/schreiben statt Gespräch, Argumentation statt Diskussion, Analyse statt Gedichtvortrag)
- Fremdsprachen: Wort/Satz-Bild-Zuordnungen statt Vokabeltest

Eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

- Prüfung/Test zu einem anderen Termin
- Prüfung/Test in einem separaten Raum (hinter der Tafel, Differenzierungsraum)
- den Inhalt, nicht die grammatischen Fehler bewerten
- spezielle lautsprachliche Schwierigkeiten in der Rechtschreibung werden nicht bewertet
- Benotung aussetzen (LRSRV¹³⁰ nur bei nachgewiesener Diagnose anwenden)
- einzeln die Leistung feststellen, nicht mit der Klasse (Pause)
- Leistungsfeststellung mit einer selbstgewählten Partnerin oder einem selbstgewählten Partner (Chorsprechen, Chorsingen)
- Umschreibungen zulassen

¹³⁰ Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung - LRSRV) vom 17. August 2017. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am: 03.05.2021

Überblick Nachteilsausgleich im Förderschwerpunkt Sprache

Arbeitszeit verlängern	<ul style="list-style-type: none"> • beim Lesen. • beim Sprechen. • beim Schreiben. • beim Verstehen. • zur Vorbereitung.
Technische und organisatorische Hilfen einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch, Lexikon • internetfähiges Tablet/Laptop (Zubehör) • Fachwortkartei, Lernwortkartei • Wortfeldkartei • ggf. geeignete Stifte • ggf. veränderte Lineatur • Lesefenster, Lesepeil • Lautbilder, Lautgebärden • bewegungsunterstütztes Sprechen • bei komplexen Aufgabenstellungen und Texten die Texte optimieren • Signalwörter kennzeichnen • Silbenbögen, Wortbausteine kennzeichnen, um leichter lesen zu können • Schriftgröße, Zeilenabstand verändern • bildgestützt Inhalte wiedergeben, abfragen (als visuelle Orientierungshilfe zum Aufgabeninhalt) • Satzmuster, Satzanfänge, Satzstarter bereitstellen • Diktiergerät • Hörtexte auf Tonträgern durch Texte auf digitalen Endgeräten ersetzen • individueller Sitzplatz, Blickrichtung zur Lehrkraft
Verwendung personeller Hilfen	<ul style="list-style-type: none"> • besondere (An-)Sprache der Lehrkraft (ruhig, langsam, Äußerungslänge) • korrekatives Feedback • Aufgabenverständnis sichern (hinführende Fragen, Impulse setzen, unbekannte Wörter erklären) • Nachfragen zulassen • zeitweise Partner-, Gruppentestungen oder -prüfungen • Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte, sonstiges pädagogisches Personal oder sonstiges Personal (Assistenz) lesen eine Aufgabe vor • Begriffserklärung • bekannte Begriffe verwenden • Lautgebärden • anstelle von Hörtexten auf Tonträgern Texte mit Betonung lesen/sprechen, persönliche (An-)Sprache durch Lehrkräfte statt elektronischer Sprache • individuelle Pausen, zusätzliche Pausen
Mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungen z. B. ankreuzen statt selbst formulieren (Multiple Choice) • Lösungen aufnehmen (Diktiergerät) • Ergebnisse in der Einzelsituation abfragen
Schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • mündliche Aufgaben umwandeln in schriftliche oder gestalterische Aufgaben (Plakat, Experiment,

	<p>Protokoll, Text statt Vortrag, Comic zeichnen/schreiben statt Gespräch, Argumentation statt Diskussion, Analyse statt Gedichtvortrag)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachen: Wort/Satz-Bild-Zuordnungen statt Vokabeltest
Individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfung/Test einzeln zu einem gesonderten Termin (zum Beispiel in einer Pause) • Prüfung/Lernkontrollen splitten, zusätzliche Pausen • Prüfung/Test in einem separaten Raum (hinter der Tafel, Sprechtheater, Differenzierungsraum) • den Inhalt, nicht die grammatischen Fehler bewerten • spezielle lautsprachliche Schwierigkeiten in der Rechtschreibung werden nicht zensiert • Benotung aussetzen (ggf. nur bei Anwendung der LRSRV) • Leistungsfeststellung mit einer selbstgewählten Partnerin/ einem selbstgewählten Partner (Chorsprechen, Chorsingen) • Umschreibungen zulassen

Fallbeispiele

Fallbeispiel Grundschule: Expressive Sprachstörung Schüler X, 6 Jahre alt, letztes Kindergartenjahr und Jahrgangsstufe 1

X ist ein fröhlicher Junge, der gerne spricht und demnächst zur Schule kommt. Er ist sehr schwer bis nicht verständlich. Er zeigt noch massive Schwierigkeiten in der Lautbildung und Artikulation (Fehlbildungen wortinitial und -final, multiple Ersetzungen, Auslassungen, Reduktion von Mehrfachkonsonanten). Alle Laute sind im Inventar vorhanden, der Mundschluss gelingt. Es gibt orofaziale Auffälligkeiten (Zungenhebung eingeschränkt, Orientierung im Mund erschwert). Sprechen ist oft ein Akt des Suchens. Wortfindungsschwierigkeiten und Ausspracheschwierigkeiten treten auf. Das Regelsystem der deutschen Sprache ist noch nicht erworben (Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Genusmarkierung, Pluralmarkierung). Der Satzbau ist noch unvollständig. Er versteht Sachverhalte, kann sie praktisch gut umsetzen. Geschichten hört er gerne zu, kann Fragen zum Text richtig beantworten. In mathematischen Fragen ist er ein pfiffiger Junge. X ist seit Jahren in logopädischer Behandlung, hat eine Sprachheilkur absolviert. Es erfolgte vorschulische Diagnostik, Therapie und Rehabilitation. Eine Hörstörung wurde ausgeschlossen.

Beispiel für Kommunikation mit X:

Xs Mutter arbeitet in einem Autohaus. Die Lehrkraft fragt: „Wo arbeitet deine Mutter?“

X überlegt, die Zunge bewegt sich suchend im Mund: „Da Autos sind.“

In der freien Spielbeobachtung werden folgende Äußerungen beobachtet:

- „Ein leine Boot“ (Ein kleines Boot)
- „Er auch helf mit.“ (Er hilft auch mit.)
- „Hab hleich hrinne?“ (Bin ich gleich drin?)
- „Meiner Schein“ (Mein Stein)

- „Du ein holden Heist se´n.“ (Du siehst einen goldenen Stein.)

Angesichts der bevorstehenden Einschulung kann vermutet werden, dass bei entwicklungsgemäßigem Leistungspotential bei zugleich noch schwerwiegender Sprachauffälligkeit auf allen Sprachebenen nur mit immanent sprachheilpädagogischer Förderung die schulischen Fertigkeiten im Lesen und Schreiben entwickelt werden können. Es besteht sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache.

Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Bereich Sprache

- ablenkungsarmer Arbeitsplatz
- Sitzplatz in der Nähe der Lehrkraft (das Mundbild der Lehrerin oder des Lehrers sollte gesehen werden)
- Störgeräusche mindern
- Einsatz von Lautgebärden (in Absprache mit der Logopädin oder dem Logopäden)
- phonetisch: Unterstützung in der Lautanalyse: Spiegel, Lautbilder, ggf. Mundmotorikübungen (Beispiel: Was macht die Zunge beim O? Was machen die Lippen beim O?)
- phonologisch: Unterstützung in der Lautanalyse: verstärkte Hörübungen, bewegungsunterstützte Lautzuordnung, Reimübungen, Legen von Lautfolgen mit Steinen
- kontextoptimierte Sprechansätze zur phonetischen, morphologisch-syntaktischen und kommunikativen Förderung schaffen (Beispiel ritualisierter Morgenkreis: Ich lerne heute ..., Er/Sie lernt [mit unterstützender Lautgebärde] heute ...)
- korrekatives Feedback zur Sprachförderung
- aussprechen lassen, Verstandenes positiv verstärken (aktives Zuhören), nicht Verstandenes ignorieren (nicht berichtigen oder nachfragen),
- Sprache der Lehrkraft als Modell (langsam, Zielstruktur besonders betonen, gedehntes Sprechen, kurze Äußerungslängen)
- im Schriftspracherwerb (SSE) farbig oder fett ein grammatisches Sprachlernziel am Tafelbild hervorheben (signalisieren von Zielstrukturen), z. B. die Verbzweitstellung in der deutschen Sprache (Bsp.: Oma ruft Opa im Garten. Die Kinder spielen am Teich.)
- Farben entsprechend der Lehrwerke
- Wortarten mit Symbolen markieren
- Zeit geben, den Wortschatz abzurufen
- Entlastungspausen
- Zusammenarbeit mit der Reha-Klinik, Befundanfrage stellen (geübte Zielstellungen, Handlungsschritte, Impulse, Sprachbilder übernehmen)
- außerschulische Förderung auch nach der Einschulung: Logopädie

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs

- den zeitlichen Rahmen ausweiten
- technische Hilfen verwenden
- personelle Hilfen hinzuziehen

- schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise
- individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

Beim Lesen, Schreiben, Sprechen

- Einsatz von Lautgebärden beim Sprechen, Schreiben und ggf. beim Lesen
- Textoptimierung (Vorentlastung von Texten, Markieren von Zielstrukturen)
- individueller Sitzplatz, Blickrichtung
- Silbenbögen setzen, Silbenfarben angeben
- für Starter Beispiele geben (z. B. im Morgenkreis sprechen erst mehrere andere Kinder einen ritualisierten Satz; beim Legen von Satzbildern wie „Mimi am/im Haus“ wird ein Satz vorgelegt)
- Symbole als Impuls
- Fremdsprache: Wort-Bild-Zuordnungen statt Vokabelkontrolle
- Diktate in einem Teilungsraum
- die Lese- und Rechtschreibnote bei diagnostizierten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) aussetzen
- Aufgabenanteile der Grammatik dem Sprachentwicklungsstand entsprechend anpassen
- Lernkontrollen splitten in (a) Leseverständnis, (b) Grammatik, (c) Rechtschreibung

Fallbeispiel Sekundarstufe I: Y spricht nicht – elektiver Mutismus Schülerin Y, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 9

Y beteiligt sich nicht an Unterrichtsgesprächen, sie beantwortet keine Fragen in der Klasse, präsentiert ihre Ergebnisse nicht in der Klasse, spricht nur mit einer Mitschülerin. In Mathematik zeigt sie überwiegend gute bis sehr gute Leistungen, im schriftlichen Bereich des Deutschunterrichts sind ihre Leistungen gleichfalls gut. Manchmal liest sie ganz leise etwas vor. Im Englischunterricht kann sie nicht ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend bewertet werden, da sie nicht spricht. Interesse hat Y daran Geschichten zu schreiben und zu zeichnen. Seit neuestem dreht sie gerne Videos. Mit den Eltern spricht Y ungehemmt.

Bereits in der Grundschule wurde die fachärztliche Diagnose **elektiver Mutismus** gestellt. Dieser ist durch eine deutliche, emotional bedingte **Selektivität des Sprechens** charakterisiert, so dass die Schülerin in einigen Situationen spricht, in anderen definierbaren Situationen jedoch nicht. Diese Störung ist üblicherweise mit besonderen Persönlichkeitsmerkmalen wie Sozialangst, Rückzug, Empfindsamkeit oder Widerstand verbunden (nach ICD10). Logopädie und Rehabilitation blieben für die schulischen Leistungen bisher ohne Erfolg.

Y hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache, dazu muss sie in ihrer emotional-sozialen Entwicklung unterstützt werden.

Maßnahmen der individuellen Unterstützung

- regelmäßiger Austausch in der Klassenkonferenz, Zusammenarbeit mit den Eltern, Therapeutinnen oder Therapeuten (kollegiale Fallberatung)
- Gruppenarbeit mit vertrauten Personen (auf freiwilliger Basis)
- Blickkontakt herstellen - mit positiver Zuwendung verbinden, Körperkontakt vermeiden (nicht anfassen)
- Wechsel im Schulalltag ankündigen und visualisieren (sie können ansonsten verunsichern)

- Fachlehrkraft- und Fachraumprinzip (geringe Fluktuation, geringe Kurswechsel; dagegen können sich häufig ändernde Räume, Sitzplätze, Fachlehrerinnen oder Fachlehrer Y verunsichern.)
- erfolgsorientierte Aufgaben, die nur durch Zusammenarbeit gelöst werden können
- positive Zuwendung/Beziehung ermöglichen, die verbale Äußerungen einschließt
- belastende Situationen im Klassenverband vermeiden, aber nicht die Anforderungen herabsetzen: Gedichtvorträge, Referate, Fragen etc. (Beispiel für Gedichtvortrag: Vortrag in der Pause, hinter der Tafel, im Chor oder mit einer Partnerin oder einem Partner)
- Hilfen bei komplexen Aufgaben, die eine Auseinandersetzung verlangen (Satzanfänge vorgeben, Multiple Choice)
- Aufgabenverständnis sichern (Zeige, was oder wenn du nicht verstehst)
- Sicherheit geben im Lösungsprozess (Kontrolle, Zuspruch)
- Absprachen nutzen (Zeichen, Signale)

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs

- den zeitlichen Rahmen ausdehnen
- technische Hilfen einsetzen
- personelle Hilfen hinzuziehen
- schriftliche statt mündliche Leistungsnachweise
- individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

Arbeitszeit verlängern Zeitzugabe	Präsentationen oder Audioaufnahmen außerhalb des Klassenverbandes, während des freiwilligen Sprechens bei einer Gruppenarbeit vorbereiten
technische und organisatorische Hilfen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Signalen, Hilfe-/Frage-Karten • Laptop, Diktiergerät, USB-Stick • Präsentationen als Leistungsnachweis zulassen (Powerpoint, Video, Audiofile) • Wortkartei, Fachwortkartei • individueller Sitzplatz, Blickrichtung zur Lehrkraft
personelle Hilfen hinzuziehen	<ul style="list-style-type: none"> • besondere Ansprache (ruhig, zugewandt, Lehrkräfte-Sprache) • Fragen/Signale zulassen • um Sinn zu erfassen hinführende Fragen stellen (auch ohne Antwort) • Partnerinnen oder Partner-/“Chor“-Kontrollen zulassen (Teamlearning; aber nicht die Partnerin oder den Partner als Sprachrohr nutzen)
schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise	Umwandlung mündlicher Aufgaben in schriftliche oder gestalterische Aufgaben in allen Fächern
individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation	<p>Lernkontrolle in einem Teilungsraum</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündliche Kontrollen in der Einzelsituation auf freiwilliger Basis • Bewertung der Mitarbeit im Arbeits- und Sozialverhalten (ASV) aussetzen oder teilweise aussetzen • Bewertung von Gruppenaufträgen (vorab individuelle Festlegungen zur Bewertung der Anteile der einzelnen Schülerinnen oder Schüler)

**Fallbeispiel Sekundarstufe II: Schwierigkeiten nach einem Unfall
Schülerin Z, 17 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11**

Nach einem schweren Verkehrsunfall war Z lange im Krankenhaus und in der Reha, schulisches Lernen reduzierte sich auf Krankenhausunterricht. Trotz der langwierigen Reha hat Z weiterhin Schwierigkeiten mit ihrer Motorik und in der Sprache. Im sprachlichen Bereich auffällig ist zum einen Verlangsamung, zum anderen sind es leichte Wortfindungsschwierigkeiten.

Z ist ein sehr willensstarkes Mädchen, das mit den genannten Einschränkungen sehr gut umgehen kann. Zudem ist sie freundlich, aufgeschlossen und empathisch und wirkt durch ihre aufrichtige Art positiv auf andere. Den Unfall hat sie psychisch noch nicht abschließend bewältigt.

Im Screening wurden ihre aktuellen Leistungen im Lesen und Hören erfasst. Z zeigte sich dabei durchweg motiviert und anstrengungsbereit. Es gelingt ihr derzeit schwachdurchschnittlich einen Text lesend zu erfassen. Sie benötigte 20 Minuten für die Bearbeitung, wofür Schülerinnen und Schüler gleichen Alters ca. vier Minuten benötigen. Gut durchschnittlich zur Normgruppe kann sie Oberbegriffe erfassen und Gehörtes klassifizieren. Auch grammatische Strukturen kann sie wieder gut durchschnittlich im Vergleich zur Normgruppe erkennen.

Im Vergleich zu den Normgruppen Oberschule und Gymnasium liegen ihre Leistungen im Lesen gleichwohl noch erheblich unter der Norm. In der Schriftsprache schreibt Z wieder lautgetreue Wörter und kurze Sätze, wobei die korrekte Phonem-Graphem-Korrespondenz noch erschwert ist. Die orthografische Strategie vollständig zu erwerben braucht noch Zeit.

Z verfügt infolge des Unfalls über einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und zugleich in einer besonderen Ausprägung im Bereich Sprache. Die besondere Ausprägung ergibt sich aus der notwendigen Förderung und Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen sowie der noch zu verarbeitenden psychischen Belastung.

Weil sie noch nicht voll belastbar ist und ihr Lern- und Leistungsvermögen noch nicht vollends wiederhergestellt ist, sollte sie gegenwärtig nicht zur Allgemeinen Hochschulreife geführt werden. Dies schließt nicht aus, dass bei weiter vorangeschrittener Rehabilitation dieser Schulabschluss erneut angestrebt wird. Sie sollte in einer möglichst kleinen Klasse lernen und nach dem Rahmenplan der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Sie altersgerecht in Jahrgangsstufe 11 zu beschulen scheint wegen der erheblichen Fehlzeit nicht sinnvoll. Vielmehr sollte Z eine 10. Klasse besuchen.

Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Bereich Sprache für Z

- schriftliche Anforderungen reduzieren (und allmählich ansteigen lassen)
- zeitlichen Druck vermeiden
- mit einem steten Wechsel von Anspannung und Entspannung (Ruhepausen) sollte ihrer reduzierten physischen und psychischen Belastbarkeit Rechnung getragen werden
- Zeit geben zu sprechen und zu verstehen
- Zeit geben zu lesen (Lesetempo, Leseverstehen)
- Leseverständnishilfen
- Rechtschreibtraining
- Hilfsmittel (Wörterbuch, ggf. größere Schreibhefte)
- Reizüberflutung vermeiden
- Lerninhalte visualisieren
- Aufgabenverständnis sichern (hinführende Fragen; unbekannte Wörter erklären)
- Strategien entwickeln, um mit Wortfindungsstörungen umzugehen
- Textoptimierung

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs für Z im Bereich Sprache

Arbeitszeit verlängern für das	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Sprechen • Schreiben • Verstehen
technische und organisatorische Hilfen verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch, Lexikon • internetfähiges Tablet/Laptop (ggf. Kopfhörer, Buzzer¹³¹) • Fachwortkartei • Wortfeldkarteien • ggf. geeignete Stifte • ggf. veränderte Lineatur • individueller Sitzplatz in Blickrichtung zur Lehrkraft
Unterstützung durch Lehrkraft oder zusätzliches pädagogisches Personal	<ul style="list-style-type: none"> • besondere Lehrkräftesprache (ruhig, langsam, Äußerungslänge) • Aufgabenverständnis sichern (hinführende Fragen, unbekannte Wörter erklären)
mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • schriftliche Aufgaben (Textform) in Multiple Choice-Aufgaben umwandeln

¹³¹ Ein Buzzer ist ein Gerät, das auf Knopfdruck einen Summton erzeugt.

	<ul style="list-style-type: none"> • Antworten buzzern (um Lesen, Schreiben, Sprechen zu entlasten)
schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • mündliche Aufgaben in Rechercheaufgaben im Internet umwandeln, Plakate anfertigen
individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation	<ul style="list-style-type: none"> • Lernkontrolle in einem Teilungsraum • Termine, zu denen Lernkontrollen stattfinden, zeitlich aufteilen

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Der Nachteilsausgleich für den Förderschwerpunkt Sprache wird in der Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) und im Kapitel 4 zu § 4 der Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) beschrieben.¹³²

Literatur

Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M., 2016. Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart: Georg Thieme

Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hrsg., 2013. Handreichung Nachteilsausgleich. Hamburg

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., 2019. Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz. München

Bormann, S., 2019. Möglichkeiten der Entlastung von Sachtexten in der Grundschule auf der Basis von Prinzipien Leichter Sprache. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 5

Dannenbauer, F. M., 2002. Grammatik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern, 105–161. München/Basel: Reinhardt

De Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2011. Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES), Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1q>, Zugriff am: 03.05.2021

Füssenich, I., Baumgartner, S., 2002. Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt

Grohnfeldt, M., 2015. Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Stuttgart: Kohlhammer

Jahn, T., 2007. Phonologische Störungen bei Kindern: Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Georg Thieme

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., Sallat, S., Hrsg., 2018. Sprach- und Bildungshorizonte. Idstein: Schulz-Kirchner

Kannengieser, S., 2019. Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie - mit Zugang zur Medizinwelt. München: Elsevier

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2009. Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 5: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Sprache“. Ludwigsfelde

Marx, P., Weber, J., & Schneider, W., 2005. Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37(2), S. 80-90

¹³² <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvsopv>

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, Hrsg., 2017. Leistung fordern, fördern und bewerten, Nachteilsausgleich richtig anwenden. Richtlinien — Grundsätze — Anregungen. Magdeburg

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Potsdam

Motsch, H. J., 2013. Grammatische Störungen–Basisartikel. Sprachförderung und Sprachtherapie, 1, 2013, S. 2-8

Motsch, H. J., & Berg, M., 2004. Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt

Petermann, F., 2012. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10) (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe

Reber, K., Schönauer-Schneider, W., 2017. Sprachförderung im inklusiven Unterricht. München: Reinhardt

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W., 2014. Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (3. Aufl.). München: Reinhardt

Ringmann, S. & Siegmüller, J., Hrsg., 2012. Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase. München: Urban & Fischer

Rupp, S., 2013. Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz. Heidelberg/Berlin: Springer

Sallat, S., & Spreer, M., 2014. Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. Sprachförderung und Sprachtherapie, 3(3), S. 156-166

Scharff, S; Wagner, S., 2014. Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen, In: Sallat, S., Spreer, M., Glück, C.W., Hrsg., 2014. Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner

Scharff, S. und Wagner, S., 2014. Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen. In: Sallat, S., Spreer, M., Glück, C.W., Hrsg. Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner

Schmölzer-Eibinger, S. & E. Egger, 2012. Sprache in Schulbüchern - Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.), Wien

Schründer-Lenzen, A., 2013. Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Heidelberg/Berlin: Springer

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1998. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Hrsg., 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11. Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 03.05.2021

Stitzinger, U., 2018. Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? In: Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S., Hrsg. Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern, S. 103-109 Idstein: Schulz-Kirchner.