

Erich Hartmann, Christoph Till und Julia Winkes

## Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in der Regelschule

Gelingensbedingungen für erfolgreiche (Sprach-)Förderung und Kooperation zwischen beteiligten Fachpersonen

### Zusammenfassung

*Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen weisen persistierende Sprachprobleme auf, die sich negativ auf ihr schulisches Lernen und die Partizipation auswirken. Die inklusive Schulung dieser Kinder erfordert die Expertise und Kooperation von Regelschule, Schulischer Heilpädagogik und Logopädie. Das Zusammenspiel von aufeinander abgestimmten Instruktionen und Interventionen umfasst einen strukturierten, sprachsensiblen Regelunterricht, verschiedene Formen des Teamteachings, präventive Förderung sowie logopädische Therapieangebote. Grundlage sind neben diagnostisch begründeten Entscheidungen auch Rahmenbedingungen und Ressourcen für professionelles Handeln.*

### Résumé

*On observe chez les enfants atteints de troubles spécifiques du développement du langage des problèmes langagiers persistants qui affectent leurs apprentissages scolaires et leur participation. Une scolarisation inclusive pour ces enfants requiert l'intervention de spécialistes et la coopération entre école ordinaire, enseignement spécialisé et logopédie. L'interaction d'instructions et d'interventions coordonnées inclut un enseignement ordinaire structuré et attentif au langage, diverses formes de co-enseignement, un soutien préventif, ainsi que des offres thérapeutiques en logopédie. Cela implique, en plus de décisions prises en vertu d'un diagnostic, de disposer également de conditions et de moyens permettant une action professionnelle.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-02-07](http://www.szh-csps.ch/z2019-02-07)

### Hintergrund und Zielsetzung

Die altersgemässe Beherrschung der (Bildungs-)Sprache ist zentral für die aktive Teilnahme am Unterricht und erfolgreiches Lernen. Dies ist offenbar auch den Verfasserinnen und Verfassern des Lehrplans 21 bewusst, in dem es heisst: «Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. [...] Deshalb muss Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, S. 76f.), was dem Prinzip der durchgängigen Sprachbildung (Brandt & Gogolin, 2016) entspricht.

So wichtig die Vermittlung von Sprachkompetenzen ist, so anspruchsvoll ist die

Aufgabe, den heterogenen Lernbedürfnissen der Lernenden in inklusiven Regelklassen bestmöglich Rechnung zu tragen. Eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen stellen mitunter Kinder mit einer *spezifischen Sprachentwicklungsstörung* (SSES) dar. Da es in der Schweiz eine lange Tradition des Unterrichts und der therapeutischen Betreuung dieser Kinder in der Regelschule gibt, verfügt man in der Regelpädagogik und Logopädie diesbezüglich bereits über solide Wissens- und Erfahrungsgrundlagen. Diese gilt es im Zuge der dynamischen Umgestaltung des Schulsystems in Richtung einer verstärkten inklusiven Bildung gewinnbringend nutzbar zu machen und weiterzuentwickeln.

Fachpersonen in inklusiven Schulen profitieren von forschungsbasierten Erkenntnissen über aussichtsreiche sprachdidaktische und -therapeutische Methoden sowie geeignete Organisationsformen für unterrichtliche und sonderpädagogische Angebote. Es ist unser Anliegen für diesen Beitrag, Merkmale eines hilfreichen Sprachunterrichts für Kinder mit ungünstigen Sprachlernvoraussetzungen zu benennen. Darüber hinaus wird skizziert, wie zusätzlich erforderliche sprachfördernde und -therapeutische Massnahmen für Schulkinder mit sprachbasierten Problemen implementiert werden können, und welche Rollen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren des Schulteams dabei sinnvollerweise zukommen.

### **Sprachentwicklungsstörung und Schulschwierigkeiten**

Kinder mit einer SSES zeigen individuell ausgeprägte, mehr oder weniger komplexe Schwierigkeiten beim Spracherwerb. Die Erschwernisse manifestieren sich im formalen und/oder inhaltlichen Bereich (Ausssprache, Satzbau, Wortschatz, Gesprächs- und Erzählfähigkeit) und betreffen alle oder mehrere Modalitäten (Verstehen, Produktion, Reflexion) der mündlichen Sprache. Obgleich die Kinder dank gezielter vorschulischer Sprachförderung und -therapie nachweislich Fortschritte erzielen, verfügen sie zum Schuleintritt in der Regel nicht über dieselbe sprachliche Basis wie ihre sprachunauffälligen Peers. Zwar können viele Betroffene ihre offenkundigen lautsprachlichen Defizite im Verlauf der Schulzeit überwinden, jedoch persistieren oft subtilere linguistische Schwächen. Die Spracherwerbsprobleme wirken sich nicht nur hinderlich auf die kommunikative Partizipation aus, sondern auch auf die Aneignung der geschriebenen Sprache sowie das Fremd-

sprachenlernen. Darüber hinaus tragen Kinder mit SSES ein erhöhtes Risiko für emotionale und soziale Schwierigkeiten, was die Schulentwicklung zusätzlich negativ beeinflussen kann (Leonard, 2014). Dieser Abriss der Entwicklungsproblematik im Rahmen einer SSES unterstreicht die Notwendigkeit von effektiven unterrichtlichen und sonderpädagogischen Massnahmen, die über den sprachlichen Bereich hinausgehen.

### ***Trotz Förderung haben Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen beim Schuleintritt nicht dieselbe sprachliche Basis wie ihre Peers.***

### **Welcher Sprachunterricht ist erfolgversprechend?**

Wie andere Kinder können auch Lernende mit ungünstigen sprachlichen Voraussetzungen grundsätzlich von verschiedenen methodisch-didaktischen Ansätzen (z. B. direkte Instruktion, offener/entdeckender Unterricht) profitieren. Laut Forschungsbeurteilung ist die *direkte Instruktion* (Hattie, 2014) für Kinder mit Lernrisiken oder -schwierigkeiten indes besonders effektiv. Gemeint ist die erwachsenengeleitete, strukturierte und kleinschrittige Vermittlung von (schrift-)sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, was explizite Erklärungen, Modellierungen, angeleitete Aktivitäten mit Feedbacks, häufiges Wiederholen sowie ausreichende Übungspraxis zur Automatisierung und Generalisierung des Erlernen einschliesst. Direkter Unterricht nutzt verschiedene Formen der *Binnendifferenzierung* (z. B. Halbklasse, Kleingruppe, Partnerarbeit). Voraussetzung hierfür ist, dass die Lehrperson geeignete (*förder-)diagnostische Möglichkeiten* (Beobachtung, Scree-

ning, curriculumbasierte Erhebungen) nutzt, um Lernstand und -entwicklung aller Schulkinder zu erfassen, Lernende mit (sprachbasierten) Schwierigkeiten früh zu erkennen und pädagogische Angebote auf die diversen Bedürfnisse innerhalb der Klasse abstimmen zu können. Die praktische Umsetzung eines differenzierenden und adaptiven Unterrichts ist eine grosse Herausforderung. Um diese erfolgreich bewältigen zu können, ist Unterstützung und Beratung von Regellehrpersonen durch Kolleginnen und Kollegen mit spezieller Expertise für kindliche Sprach- und Lernschwierigkeiten unabdingbar (Vaughn, Bos & Schumm, 2011).

Eine wichtige Funktion kommt im Unterricht insbesondere dem sprachlichen Verhalten der Lehrperson zu, die in ihrer Rolle in hohem Masse als Sprachmodell fungiert. Die Konfrontation mit Alltags-, Bildungs- und Fachsprache(n) sowie gegebenenfalls ersten Fremdsprachen stellt Schulkinder mit SSES vor grosse Herausforderungen, insbesondere da Sprache sowohl Mittel als auch Ziel des Unterrichts ist. Eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung unterstützt Lernende mit Sprachschwierigkeiten durch geeignete methodisch-didaktische Massnahmen, die unter den Schlagwörtern *sprachsensibler Unterricht* und *durchgängige Sprachbildung* zusammengefasst werden (Brandt & Gogolin, 2016; Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Darüber hinaus existieren *sprachheilpädagogische Techniken*, welche auf die kindlichen Sprachprobleme abgestimmt sind und sprachliches Lernen im Unterricht begünstigen. Das sind beispielsweise das fokussierte und gehäufte Modellieren von Zielstrukturen, korrektive Feedbacks, kontextoptimierte Unterrichtssequenzen und verständnissichernde und -fördernde Massnahmen (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, 2017).

### Präventive Förderung und therapeutische Massnahmen

Bisherige Forschung zum *Response-to-Intervention-Modell* (RTI; vgl. Abb. 1) unterstreicht die präventive Effektivität eines qualitativ guten Regelunterrichts (Hartmann, 2014; Voß et al., 2016). Gleichwohl gibt es in jeder Klasse einige Kinder, welche den curricularen Anforderungen des Unterrichts (Ebene I) aus verschiedenen Gründen (SSES, Mehrsprachigkeit, kognitive Beeinträchtigung u. a.) nicht genügen können. Solche Schülerinnen und Schüler erhalten vorübergehend eine entsprechende *fokussierte Zusatzförderung* (Ebene II) im Sinne einer präventiv-pädagogischen Massnahme. Mit Blick auf die Schweiz ergeben sich verschiedene Optionen und mögliche Zuständigkeiten zur Durchführung von curriculumbasierten Förderaktivitäten. Sollten Regellehrpersonen wegen mangelnder Ressourcen keine oder nur wenig Zeit für diese Förderung zur Verfügung haben, bieten sich primär Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen an, die aufgrund ihrer Ausbildung und Funktion innerhalb der Schule für diese Aufgabe bestens geeignet sind. In der Fachliteratur werden zudem deutliche Empfehlungen für eine präventive, unterrichtsintegrierte Förderung von Risikokindern durch logopädische Fachkräfte ausgesprochen, was sich in verschiedenen Studien zu wichtigen Bereichen wie Wortschatz, phonologische Bewusstheit oder Lesen und Schreiben als aussichtsreich erwiesen hat (Kempe, 2010; Archibald, 2017).

Auch auf Ebene II fallen erfahrungsgemäss einige Kinder auf, die von der gezielten Unterstützung nicht wie erwartet profitieren und infolgedessen eine *spezielle* bzw. *sprachtherapeutische Intervention* (Ebene III) erhalten, die von der präventiven För-

derung zu unterscheiden ist. Sprachtherapie bezeichnet längerfristig angelegte Massnahmen, die auf Grundlage einer differenzierten Diagnostik sprachlich-kommunikativer Stärken und Schwächen den individuellen Bedürfnissen des Kindes angepasst sind. Als Kernaufgabe von schulischen Logopädinnen und Logopäden zeichnet sich Kindersprachtherapie durch eine hohe Spezifität, Systematik und Intensität aus. Sie zielt darauf ab, lernerschwerende Bedingungen zu reduzieren, um Sprachkompetenzen aufzubauen, erweitern und generalisieren, d.h. Sprachfortschritte auf Situationen ausserhalb des Therapiesettings übertragen zu können. Kompensations- und Copingstrategien sind weitere Inhalte der Sprachtherapie mit dem übergeordneten Ziel der Unterstützung kindlicher Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten (Reber & Schönauer-Schneider, 2011; DLV, 2012; Hartmann, 2014). Individualisierte Sprachtherapie für Kinder mit bereits diagnostizierter SSES

oder anderen Kommunikationsstörungen kann und soll bei Bedarf von Anfang an bzw. bereits dann angeboten werden, wenn sich die Kinder in der Logik von RTI noch auf der Ebene I befinden. Die Inanspruchnahme von logopädischer Therapie schliesst eine ergänzende präventive Förderung (Ebene II) zu curricularen Bereichen, mit denen sich die Lernenden schwertun (z. B. Buchstaben-Laut-Beziehungen, phonologische Bewusstheit), nicht aus. In diesem Fall sind Absprachen und Kooperation zwischen den involvierten Mitgliedern des Schulteams besonders wichtig, um die verschiedenen Unterstützungsmassnahmen zielführend in den schulischen Alltag integrieren, koordinieren und dosieren zu können.

Die Logopädin oder der Logopäde mit Expertise für Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb und entsprechende Beeinträchtigungen übernimmt in diesem komplexen Kooperationssetting direkte wie indirekte Interventionsaufgaben – neben der nach-

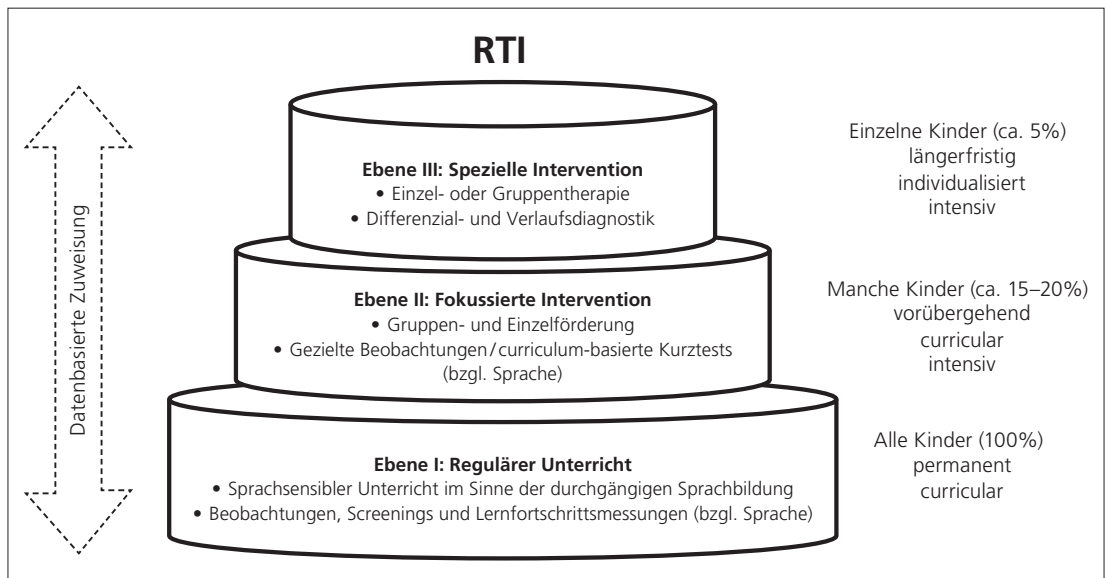


Abbildung 1: Mehrebenen-Modell zur Organisation von Unterricht, präventiver Förderung und Sprachtherapie (modifiziert nach Hartmann & Müller, 2009)

folgend weiter thematisierten sprachtherapeutischen Betreuung von Kindern auch die kollegiale Beratung und Unterstützung von regel- und sonderpädagogischen Lehrpersonen sowie die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zwecks Optimierung von kindlichen Sprachlernbedingungen und Förderangeboten in Unterricht und Familie.

### **Für kooperative, unterrichtsimmanente therapeutische Massnahmen bieten sich Varianten des Teamteachings an.**

#### **Sprachtherapeutische Interventionsmodelle**

Unter dem Einfluss zunehmender Bestrebungen für die inklusive Bildung sowie neuerdings für das RTI-Modell sind seit den 1990er Jahren vor allem in den USA neue sprachtherapeutische Modelle entwickelt, erprobt und erforscht worden. Diese Alternativen zur herkömmlichen (isolierten) logopädischen *Einzel- oder Gruppentherapie* ausserhalb des Klassenverbandes werden unter dem Begriff der (*collaborative*) *classroom-based speech-language pathology intervention/therapy* zusammengefasst und stossen auch im deutschsprachigen Raum auf zunehmendes Interesse und eine konstruktive bzw. pragmatische Haltung bezüglich ihrer Nutzung im schulischen Alltag. Zwar ist die Wirksamkeit der Pull-Out-Therapie für Schulkinder mit Sprachstörungen in der Literatur belegt, und es besteht weitgehender Konsens, dass dieses (kombinierbare) traditionelle Modell vor allem in Phasen der Anbahnung von Sprachstrukturen und bei komplexen Störungsbildern weiterhin seine Berechtigung in einem System von aufeinander abgestimmten Unterrichts- und Interventionsangeboten haben muss (Grohnfeldt & Schönauer-Schneider, 2007; Reber,

2012; Hartmann, 2014). Die Limitationen dieser Variante zeigen sich jedoch im Bereich der Generalisierung von sprachtherapeutischen Fortschritten und der unzureichenden Berücksichtigung von funktionalen Kommunikationszielen, was nach ergänzenden Möglichkeiten im Sinne von *naturalistic* oder *classroom-based services* verlangt (Archibald, 2017, S. 2). Darunter fallen neben der *additiven Einzel- oder Gruppentherapie im Klassenzimmer* (ohne Bezug zum Curriculum) und der *klassenintegrierten Einzel- oder Gruppentherapie im Klassenzimmer* (mit Unterrichtsbezug) auch verschiedene Formen des *immanenten sprachtherapeutischen Unterrichts*. Von der erst- zur letztgenannten klassenintegrierten Organisationsform erhöhen sich die Einbindung curricularer Inhalte in die therapeutische Unterstützung, die Komplexität des sozialen Lehr-Lern-Kontexts und die Notwendigkeit der produktiven Zusammenarbeit von Lehrperson und logopädischer Fachperson. Für die Umsetzung kooperativer, unterrichtsimmanenter therapeutischer Massnahmen bieten sich verschiedene Varianten des Teamteachings an, wie z. B. *Unterricht mit Einzelunterstützung*, *Unterricht an Stationen*, *paralleles Unterrichten zum gleichen Thema* oder *interaktives Co-Teaching* (Reber, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2017). Die Klassenleitung sowie die unterrichtlichen Anteile werden dabei üblicherweise von der Regellehrperson übernommen, während die Co-Leitung und die therapeutischen Aufgaben durch die Logopädin bzw. den Logopäden verantwortet werden (Amft et al., 2009). Die bisherige empirische Evidenz verweist auf das förderliche Potenzial von klassenbasierten Massnahmen. Von solchen profitieren nicht nur die sprachauffälligen Kinder, sondern auch das Team, da die Verantwortung geteilt ist und die spezifischen Kompe-

tenzen der Beteiligten gewinnbringend genutzt werden können. Die Auswahl hilfreicher Optionen muss unter Berücksichtigung von Bedürfnissen der Kinder, Möglichkeiten der Fachpersonen sowie u. a. infrastrukturellen Gegebenheiten erfolgen. Für den Erfolg von kooperativen sprachtherapeutischen Bemühungen ist es unerlässlich, dass das Teamteaching als Arbeitsform akzeptiert wird und sich in der Schule etablieren kann. Entsprechend muss der Stundenplan (flexibel) gestaltet werden können. Zur Unterstützung von solchen Innovationen sollte vorteilhaft auch interkollegiale Beratung oder Supervision zur Verfügung stehen (Baxter et al., 2009).

### **Gelingensbedingungen für professionelles Handeln und Kooperieren**

Das Sicherstellen eines qualitativ hochwertigen und koordinierten Unterrichts-, Förder- und Therapieangebots an inklusiven Schulen ist zweifelsohne ein anspruchsvolles Unterfangen. Damit es erfolgreich gelingen kann, müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein, die von den Schulen bzw. Schulteams zu erbringen oder einzufordern sind. Hier sind zunächst angemessene personelle, zeitliche, organisatorische und materielle Rahmenbedingungen und Ressourcen für professionelles Handeln und eine zielführende interdisziplinäre Zusammenarbeit zu nennen. Regellehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden müssen sich hierfür nicht nur motiviert, offen und flexibel zeigen, sondern auch in fachlicher Hinsicht gründlich auf ihre vielfältigen Aufgaben vorbereitet sein (Hartmann & Müller, 2009; Hartmann, 2014), was in den Verantwortungsbereich der Aus- und Weiterbildung von regel- und sonderpädagogischen Professionellen an unseren Hoch-

schulen fällt. Schliesslich dürfte die inklusive Schule von mehr Forschung zur Identifikation und Implementation von effektiven Unterrichts-, Förder- und Therapiemassnahmen für Kinder mit besonderem sprachlichem Unterstützungsbedarf profitieren.

### **Literatur**

- Amft, S., Kempe, S., Steiner, J. & Uehli, B. (2009). Aus pädagogisch-therapeutischer Sicht: Integration als Anforderung – Integration in der Umsetzung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (1), 6–15.
- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–17.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together. Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25 (2), 215–234.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- DLV (Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband) (2012). Berufsbild Logopädie. [www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD\\_berufsbild\\_A5%209\\_NeueAdr.2014.pdf](http://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD_berufsbild_A5%209_NeueAdr.2014.pdf) [Zugriff am 24.11.2018].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Lehrplan 21*. [http://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf) [Zugriff am 24.11.2018].
- Grohnfeldt, M. & Schönauer-Schneider, W. (2007). Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förder-schwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 240–252). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hartmann, E. (2014). Aussichtsreicher inklusiver Schriftsprachunterricht für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Lesen- und Schreibenlernen. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 166–186). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Hartmann, E. & Müller, C. M. (2009). Schulweite Prävention von Lernproblemen im RTI-Modell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 25–33.
- Hattie, J. A. (2014). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Kempe, S. (2010). Logopädisches Angebot an integrativen Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (7–8), 6–12.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: MIT Press.
- Reber, K. (2012). Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings. Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 20 (4), 264–275.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Vaughn, S., Bos, C. & Schumm, J. (2011). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (5<sup>th</sup> ed.). Uppler Saddle River: Pearson.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügenger Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.



*Prof. Dr. phil. Erich Hartmann*  
 Professor für Logopädie  
 Departement für  
 Sonderpädagogik  
 Universität Freiburg  
 Petrus-Kanisius-Gasse 21  
 1700 Freiburg  
 erich.hartmann@unifr.ch



*Dr. phil. Julia Winkes*  
 Lektorin  
 Departement für  
 Sonderpädagogik  
 Petrus-Kanisius-Gasse 21  
 1700 Freiburg  
 julia.winkes@unifr.ch



*Dr. phil. Christoph Till*  
 Dozent  
 Institut für Heilpädagogik  
 PHBern  
 Fabrikstrasse 8  
 3012 Bern  
 christoph.till@phbern.ch