

Umschriebene Sprachentwicklungs- störungen **erkennen, verstehen und fördern**



**Grundlagenwissen über Kinder mit
einer umschriebenen Sprach-
entwicklungsstörung im Unterricht**

Beispiele aus dem Unterricht von Kindern mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung

- Paul fällt in der Unterstufenklasse zunehmend auf. Er kann sich nur kurze Zeit konzentrieren, schaut bei Kreissituationen aus dem Fenster. Er hält sich wenig an Anweisungen. Inhalte kann er sich nur schwer merken. Ausserdem kann er selbst einfache Bastelarbeiten nicht selbstständig ausführen. Spielt er im Hort mit den Autos, so fährt er lediglich hin und her, ohne seinem Spiel eine Bedeutung zu geben. Er zeigt zunehmend aggressives Verhalten, die Kinder beginnen ihn zu meiden.
- Aleksa erzählt aus der Pause: «... und dann er hat aua... ähm... Hose...» Die Lehrerin fragt nach: «Ist er vom Kletterturm gefallen?» Aleksa reagiert nicht auf die Frage, sondern erzählt weiter: «... ähm, Dings genommen... Tüdatüda.» Sie beendet ihre Erzählung abrupt, geht ohne die Lehrerin anzuschauen an den Platz und beginnt ihre Aufgabe.
- Dario liest die Anweisung «Der Löwenzahn blüht auf der Wiese» und zeichnet anschliessend einen Löwen, der auf der Wiese steht mit einem Zahn, von dem Blut tropft.
- Abdulaziz besucht seit dem Kindergarten den DaZ-Unterricht. Seine Fortschritte stagnieren. Er scheint sich die Wörter nicht merken zu können.

- 5 Was ist eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung?**
- 6 Häufigkeit und Ätiologie**
- 7 Erkennen von Kindern mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung im Unterricht**
- 18 Erkennen einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache**
- 20 Auswirkungen einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung auf das schulische Lernen**
- 22 Förderung von Kindern mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung**
- 23 Literaturverzeichnis**

Was ist eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung?

Eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES) beschreibt eine Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache, ohne Vorhandensein einer anderen Primärbeeinträchtigung.¹ Das bedeutet, dass die Kinder keine sensorischen Beeinträchtigungen im Sehen und Hören haben. Sie verfügen über eine weitgehend kognitiv altersentsprechende Entwicklung und haben keine sozio-emotionalen Auffälligkeiten, wie zum Beispiel eine Autismus-Spektrum-Störung. Ihr Kommunikationsbedürfnis ist altersentsprechend.²

Für diese Broschüre wird der Begriff der *umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (USES)* verwendet. In der Literatur wird auch von *Sprachbehinderung, spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SESS)* und *Spracherwerbsstörung* gesprochen.³ Nach ICD-10 werden umschriebene Sprachentwicklungsstörungen unterschieden in eine *expressive* und eine *rezeptive* Form. Die expressive Form beschreibt Beeinträchtigungen in der Sprachproduktion, die rezeptive Form Beeinträchtigungen im Sprachverstehen.⁴ Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sind keine einheitliche Gruppe, sondern zeigen sehr individuelle und häufig hochkomplexe Störungsbilder.

Häufigkeit und Ätiologie

Es wird davon ausgegangen, dass sechs bis acht Prozent aller Kinder im Vorschulalter eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES) haben.⁵ Dabei überwiegt der Anteil der Jungen gegenüber den Mädchen im Verhältnis drei zu eins.⁶ Die Ätiologie von umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen geht von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge aus. Dabei spielen genetische Faktoren eine bedeutende Rolle. Familien mit einem Kind mit einer USES haben mit vierzigprozentiger Wahrscheinlichkeit weitere Fälle in der näheren Verwandtschaft.⁷ Umweltbedingungen können sich fördernd oder hemmend auf die Sprachentwicklung auswirken und somit auch auf die Ausprägung einer USES. Sie sind aber nur in extremen Ausnahmefällen Ursache für die Störung, so zum Beispiel bei ganz schweren Formen von Hospitalismus.⁸ Als fördernd gilt eine anregungsreiche Umgebung, in der kommuniziert wird und gute Sprachvorbilder vorhanden sind, wenn Bücher angeschaut, erzählt und vorgelesen werden. Fernsehsprache ist eine einseitige Kommunikation, in der nicht gemeinsam über einen Inhalt gesprochen wird. Ausgeprägter Fernseh- und Computerkonsum gilt als hemmend für die Sprachentwicklung.⁹

Erkennen von Kindern mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung im Unterricht

Für Kinder mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (USES) ist es sehr schwierig zu formulieren, was sie ausdrücken möchten. Sie verstehen häufig nicht oder nur ungenau, was ihnen gesagt wird. Sie handeln deshalb anders, als von ihnen erwartet wird. Die sprachlichen Herausforderungen für die Kinder zeigen sich teilweise verdeckt oder indirekt, zum Beispiel durch Rückzug, unangepasstes Verhalten, Ausweichstrategien oder Lernschwierigkeiten. Wird das Verhalten nicht in Bezug zu den sprachlichen Herausforderungen des Kindes gebracht, so besteht die Gefahr, dass diese nicht adäquat gefördert werden.

Die Probleme von Kindern mit einer USES zeigen sich meist in unterschiedlichen Sprachbereichen, der *Aussprache*, dem *Wortschatz*, der *Grammatik* und der *Kommunikation* sowie in der *auditiven Wahrnehmung*, der *Sprachbewusstheit* und im *Sprachverständnis*.¹⁰ Die Unterteilung in diese Bereiche ermöglicht es, Sprache differenziert zu beschreiben und darauf aufbauend diagnostische Massnahmen und Fördermassnahmen abzuleiten.

Fachpersonen im Unterricht können den Sprachstand der Kinder erfassen, indem sie einen Sprachbereich um den anderen fokussieren und die Schülerinnen und Schüler entsprechend beobachten. Die Sprachbereiche werden im Folgenden detailliert erläutert, häufige sprachliche Auffälligkeiten beschrieben und durch Praxisbeispiele verdeutlicht. Es werden Unterrichtssituationen beschrieben, die sich zur Beobachtung des jeweiligen Sprachbereichs eignen und Hinweise gegeben, wie Barrieren für das schulische Lernen entstehen können. Als Hilfestellung dienen Leitfragen. Zugunsten einer besseren Übersicht werden die Bereiche *Aussprache*, *auditive Wahrnehmung* und *Sprachbewusstheit* zusammengefasst. Beobachtet die Fachperson Auffälligkeiten in einem Sprachbereich, so wird dringend empfohlen, sich mit einer Logopädin oder einem Logopäden über das weitere Vorgehen auszutauschen.¹¹ Dies ist insofern wichtig, da Auffälligkeiten in einem oder mehreren Sprachbereichen das schulische Lernen massiv beeinträchtigen und die Entwicklung des Kindes langfristig gefährden können.

Aussprache, auditive Wahrnehmung und Sprachbewusstheit

Um gesprochene Sprache verstehen zu können, müssen Kinder ein Schallereignis auditiv wahrnehmen können und erkennen, dass es sich dabei um eine sprachliche Äußerung handelt. Mit zunehmender Sprachbewusstheit erkennen sie, dass der gesprochene Wortstrom aus Wörtern, Silben und Lauten besteht. Dafür muss das Kind in der Lage sein, sich von der rein inhaltlichen Bedeutung des Wortes zu lösen und formale Strukturen zu erkennen. Dies ist die Grundlage dafür, dass sie Lautsprache in Schrift abbilden können. Die Einsicht, dass gesprochene Sprache aus Lauten besteht, nennt man *phonologische Bewusstheit*.¹²

Der Bereich der Aussprache bezieht sich auf die mündliche Sprachproduktion. Für die mündlich Sprachproduktion müssen Laute motorisch geformt, in eine Bewegungsabfolge gebracht und Lautverbindungen gebildet werden.¹³

	Verstehen	Produktion
Hinweise auf einen Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> ● unzureichende Unterscheidung von Lauten, z.B. <i>Tatze</i> oder <i>Katze</i> ● geringe phonologische Bewusstheit, z.B. Das Kind gibt an, dass das Wort Zug länger ist, als das Wort Lastwagen, da es sich noch nicht auf formale Aspekte konzentrieren kann. Das Kind kann Reime nicht erkennen, Silben nicht segmentieren, Anlaute nicht erkennen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● undeutliche Aussprache ● Auslassungen von Lauten und Silben z.B. <i>ot</i> für <i>Brot</i> ● Inkonstante Lautfolgen z.B. einmal <i>rot</i>, dann <i>ort</i>, dann <i>tro</i> ● Ersetzen von Lauten z.B. <i>Lot</i> für <i>Brot</i> ● Fehlbildungen von Lauten z.B. kein «s» bilden
Praxisbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> ● Welche Wörter reimen sich: Haus, Maus, Käse? Anuar gibt an, dass sich Käse und Maus reimen, da die Maus gerne Käse isst. ● Abdulai denkt, dass «Physiotherapie» etwas mit den Füßen zu tun hat. Er hat Füsseherapie verstanden. ● Schreibe: «Fünfzehn plus sechs.» Sandra schreibt <i>50+6</i>, da sie <i>fünfzig</i> statt <i>fünfzehn</i> verstanden hat. ● Rudolf steht vor der Lehrperson und sagt «Bu», da er «Buch» nicht artikulieren kann. 	
Leitfragen	<ul style="list-style-type: none"> ● Kann das Kind Laute unterscheiden? z.B. <i>t</i> und <i>k</i> in <i>Tatze</i> und <i>Katze</i>, <i>s</i> und <i>sch</i> in <i>Schal</i> und <i>Saal</i> ● Kann das Kind Reime erkennen, Silben klatschen und Anlaute erkennen? ● Sind die Aussagen des Kindes verständlich? ● Bildet es die Laute korrekt? 	
Beispiele für Unterrichtssituationen zur Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> ● Reimwörter erkennen, Anlaute in Wörtern bestimmen lassen ● Unterrichtssituationen, die zum spontanen Sprechen anregen, z.B. Morgenkreis, Klassengespräch und Wimmelbilder ● Besprechen von Bildern, die bestimmte Laute oder Lautverbindungen enthalten z.B. <i>Tatze</i> und <i>Katze</i>, <i>Tor</i> und <i>Chor</i> 	
Mögliche Barrieren für das schulische Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ● Einschränkungen im Schriftspracherwerb, der Rechtschreibung und dem Lesen ● Einschränkungen im korrekten Verstehen von Unterrichtsinhalten: Spricht die Lehrperson von <i>Katze</i> oder <i>Tatze</i>, <i>vierzehn</i> oder <i>vierzig</i>, <i>Barren</i> oder <i>Balf</i>? ● Einschränkungen im Aufbau und der Verwendung neuer Fachbegriffe ● Eingeschränkte Teilnahme an mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen 	

Wortschatz

Kinder mit Beeinträchtigungen im Bereich Wortschatz haben Mühe die Bedeutung von Wörtern abzuspeichern und abgespeicherte Wörter wieder abzurufen. Kinder mit einer Beeinträchtigung in diesem Bereich verstehen viele Begriffe nicht oder ungenau. Es fehlen ihnen die Worte zum Sprechen und Schreiben oder sie nutzen sie ungenau.¹⁴ Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sogenannten sukzessiv bilingualen Kindern, stellt sich häufig die Frage, ob die Auffälligkeiten im Wortschatz eine Folge der Mehrsprachigkeit oder auf eine grundlegende Störung im Wortschatzerwerb zurückzuführen ist.

	Verstehen	Produktion
Hinweise auf einen Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> ● ungenaueres Verstehen von Wörtern, z.B. von ähnlichen Begriffen wie <i>schneiden</i> und <i>sägen, ziehen</i> und <i>stossen</i>, Ober- und Unterbegriffen ● Schwierigkeiten beim Verstehen von Funktionswörtern, z.B. <i>ihm, ihr, und, was, wen, wem, wer, warum, weshalb, von, mit</i> ● Kinder benötigen viel Zeit, um ein Wort zu verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ersetzungen von ähnlichen Wörtern, z.B. <i>Heizung</i> für <i>Ofen</i>, <i>backen</i> für <i>braten</i> ● Wortneuschöpfungen, z.B. <i>Schwarzvogel</i> für <i>Amsel</i> ● verwenden von Platzhaltern, z.B. <i>ähm, also</i> ● verwenden von unspezifischen Wörtern, z.B. <i>Dings, tut</i> ● Umschreibungen, z.B. <i>das zum Schneiden</i> für <i>Schere</i>
Praxisbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> ● Silvio zeichnet für das Wort <i>Löwenzahn</i> einen Löwen mit einem Zahn. ● Anstatt mit dem <i>Bleistift</i>, schreibt Elena mit dem <i>Farbstift</i>. ● Elin erzählt: «Wir sind mit ähm fahren, Dings ist mitgekommen.» 	
Leitfragen	<ul style="list-style-type: none"> ● Kann das Kind Gegenstände oder Handlungen differenziert und vor allem auch schnell benennen? ● Merkt sich das Kind neue Wörter? ● Reagiert das Kind auf Nichtverstehen und fragt nach? 	
Beispiele für Unterrichtssituationen zur Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> ● Unterrichtssituationen, in welchen Realgegenstände oder Bilder benannt werden sollen. Wichtig ist, dass nach Nomen, Verben und Adjektiven gefragt wird ● Erraten von Rätseln und Pantomime ● Erstellenlassen von Mindmaps zu einem Thema 	
Mögliche Barrieren für das schulische Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ● Einschränkungen im Verstehen von Texten, Erklärungen, Aufgaben und Anweisungen ● Einschränkungen im Erwerb von Fachwortschatz und der Vernetzung von Wissen ● Eingeschränkte Teilnahme an Kommunikationssituationen ● Schwierigkeiten im Äussern von Gedanken, Gefühlen und ihrem Wissen 	

Grammatik

Auf der Sprachebene der Grammatik werden zwei Bereiche unterschieden, die *Morphologie* und die *Syntax*. Die Morphologie befasst sich mit den Wortbausteinen und wie die Wortbausteine (Morpheme) zu Wörtern zusammengesetzt werden. Die Syntax beschäftigt sich mit dem Satzbau. Die Abfolge der Wörter beziehungsweise die Position eines Wortes im Satz ist entscheidend für den Sinn des Satzes.¹⁵

	Verstehen	Produktion
Hinweise auf einen Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> ● ungenaues Verstehen von Passivsätzen ● ungenaues Verstehen von Negationen, z.B. <i>ohne</i>, <i>weder noch</i> ● ungenaues Verstehen von Nebensätzen, die nicht in der Reihenfolge der erwünschten Handlung gesagt werden, z.B. «Klatsche in die Hände, <i>nachdem</i> du am Platz bist.» ● ungenaues Verstehen von Zeitformen ● ungenaues Verstehen von W-Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fehler in der Satzstruktur, z.B. fehlende Verbzweitstellung im Hauptsatz, das Verb wird nicht konjugiert, z.B. <i>Ich Auto fahren.</i> ● Verwendung starrer Satzmuster ● Schwierigkeiten bei der Bildung des Plurals, Partizips und Genus ● Fehler beim Bilden der Zeitformen ● fehlende Präpositionen, z.B. <i>Ich sitze Stuhl.</i> ● kein oder fehlerhaftes Bilden von Nebensätzen
Praxisbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> ● «Der Vater hat die Türe geöffnet.» Sylvia wählt aus vier Bildern jenes aus, auf dem der Vater die Türe gerade eben öffnet. ● «Nimm den Bleistift <i>nicht</i> mit.» Ben kommt mit dem Bleistift in der Hand. ● Anna erzählt: «Ich Hause fahren. Dann ich Apfel essen.» 	
Leitfragen	<ul style="list-style-type: none"> ● Versteht das Kind Aussagen mit Negationen? z.B. Komme <i>ohne</i> Buch nach vorne. ● Versteht das Kind Passivsätze korrekt? ● Versteht das Kind W-Fragen korrekt? ● Beachtet das Kind Zeitformen? ● Nennt das Kind das Verb bei einfachen Hauptsätzen an der korrekten Stelle? ● Wird das Verb konjugiert? ● Kann das Kind Nebensätze bilden? ● Nutzt das Kind Plural, Partizip, Genus, Zeitformen? 	
Beispiele für Unterrichtssituationen zur Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> ● Unterrichtssituationen, in welchen Anweisungen mit Negationen oder Nebensätzen mit z.B. <i>bevor</i>, <i>danach</i> gebraucht werden ● Situationen, die zum Sprechen animieren, z.B. Erzählen von Erlebnissen, Besprechen eines Bildes; möchte ein spezifischer Bereich der Grammatik beobachtet werden, so soll die Aufgabenstellung entsprechend gewählt werden, z.B. Erzählen von etwas Vergangenenem, um zu sehen, ob das Kind Vergangenheitsformen nutzt ● Analyse von freien Schreibprodukten 	
Mögliche Barrieren im Schulalltag	<ul style="list-style-type: none"> ● Einschränkungen beim Verstehen von Texten, Anweisungen und Erklärungen ● Einschränkungen in der Aneignung neuer Fachbegriffe und im Aufbau von Wissen ● Einschränkungen in der Teilnahme an Kommunikationssituationen ● Schwierigkeiten, sich verständlich auszudrücken 	

Kommunikation

Kinder mit Einschränkungen im Bereich Kommunikation zeigen Auffälligkeiten im Bereich der *Kommunikation im engeren Sinne* und der *Pragmatik*. Kommunikation im engeren Sinne meint den Austausch von Informationen mit Hilfe von Sprache. *Pragmatik* umfasst den Bereich des sprachlichen Handelns in einem bestimmten Kontext. Aussagen können wortwörtlich verstanden oder müssen in der Situation pragmatisch interpretiert werden.¹⁶ Die pragmatische Interpretation der Aussage «Das Fenster ist offen» wäre dann vielleicht «Schliesse das Fenster».

	Verstehen	Produktion
Hinweise auf einen Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> ● Fehlende Fokussierung auf Gesprächsbeiträge ● Missverstehen von Ironie, Witz, kommunikativen Absichten ● Missverstehen von impliziten Inhalten (Schlussfolgern) ● Das Nichtverstehen wird selbst nicht erkannt, ein Nachfragen fehlt 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausfälligkeiten beim Hörer-Sprecher-Wechsel, z.B. stellt das Kind eine Frage und wartet die Antwort nicht ab ● unangemessener Rededrang ● Sprunghaftes Wechseln zwischen Themen beim Erzählen ● fehlende Informationen und Brüche in den Erzählungen ● fehlender Blickkontakt, mangelnde nonverbale Kommunikation ● Ängstlichkeit in Kommunikationssituationen
Praxisbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> ● Die Lehrperson sagt: «Ui, du hast ganz schön schnell geschrieben.» Jan ist stolz auf sein Tempo. Die implizite Nachricht <i>arbeite sorgfältig</i> versteht er nicht. ● Cécile erzählt eine Geschichte, dabei fehlen wichtige Informationen und der rote Faden: «Haus gebaut. Dann ist Bagger wegfahren. Baum auch da. Weh gemacht.» ● Bruno ruft die Lehrerin und stellt gleich anschliessend seine Frage. Die Lehrerin hat die Frage nicht verstanden, da sie gerade bei einem anderen Kind war. Bruno erkennt nicht, dass die Lehrerin erst zuhört, nachdem sie mit ihm Blickkontakt aufgenommen hat. 	
Leitfragen	<ul style="list-style-type: none"> ● Kann das Kind ein Gespräch aufrechterhalten? ● Reagiert es auf Aussagen des Gegenübers? ● Stellt das Kind Fragen und wartet die Antwort ab? ● Kann das Kind ein Erlebnis oder eine einfache Geschichte verständlich und mit rotem Faden erzählen? 	
Beispiele für Unterrichtssituationen zur Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> ● Beobachten der Kinder in Partnerarbeiten ● Unterrichtssituationen, in welchen die Kinder von Erlebnissen erzählen ● Nacherzählen einer Geschichte 	
Mögliche Barrieren im Schulalltag	<ul style="list-style-type: none"> ● Einschränkungen im Verfolgen von Gesprächen und somit z.B. im Aufbau von Wissen, Verstehen von Anweisungen und Texten ● Einschränkungen in der aktiven Teilnahme an Gesprächen ● Versprachlichen und Verschriften von Gedanken, Gefühlen und Wissensinhalten 	

Sprachverständnis

Viele der beschriebenen Sprachbereiche sind hoch relevant für das Verstehen von Sprache. So muss ein Kind zuerst merken, dass mit ihm gesprochen wird und sich auf das Gesagte fokussieren (Kommunikation). Es muss in der Lage sein, Sprache von anderen Geräuschen zu trennen, die Laute korrekt zu unterscheiden und als Wörter zu erkennen (auditive Wahrnehmung). Die Bedeutung der Wörter muss bereits sicher abgespeichert und abrufbar sein (Wortschatz) sowie im Satzkontext erfasst werden (Grammatik). Kinder mit einer USES zeigen individuelle Probleme in meist mehreren Sprachbereichen. Es überrascht deshalb nicht, dass fast die Hälfte der Kinder mit einer USES nicht nur in ihrer Sprachproduktion sondern auch in der Rezeption, dem Sprachverständnis, beeinträchtigt sind.¹⁷ Beeinträchtigungen im Sprachverständnis zu erkennen, kann im schulischen Alltag herausfordernd sein, denn Kinder haben meist sehr kompetente Strategien entwickelt, um ihren Alltag trotz fehlendem Sprachverstehen zu meistern.

Sie haben in ihrem Leben Sprache noch nie zuverlässig verstanden. Sie sind deshalb sehr geübt, die Situationen zu lesen, sich an anderen Kindern, der Gestik und Mimik der sprechenden Person zu orientieren. Sie kombinieren zum Beispiel bei der Erklärung einer Bastelarbeit, dass als nächstes geschnitten werden muss, indem sie das Verhalten der Lehrperson beobachten. Die Lehrperson zeigt auf den Tisch, auf welchem eine Schere liegt und erklärt etwas. Dann schaut sie auffordernd in die Runde. Das Kind kombiniert dann, dass die Lehrperson vermutlich erwartet, dass es die Schere holen soll. Stehen dann andere Kinder auf, gehen an ihren Platz und greifen nach der Schere, so weiss das Kind mit grosser Sicherheit, was der Auftrag war und macht es den anderen Kindern gleich. Das Kind führt den Auftrag korrekt aus, auch wenn es die verbale Aussage der Lehrperson nicht verstanden hat. Dies könnte schnell zu einem falschen Schluss bezüglich Sprachverständnis führen. Wird der Auftrag «Hole die Schere» hingegen unabhängig von einer Bastelarbeit, rein verbal und ohne Mimik und Gestik ausgesprochen, so würde das Kind ihn nicht ausführen können.

Sprachverstehen

Hinweise auf einen Förderbedarf

- ungenaues **Verstehen von Wörtern und Sätzen**, z.B. in Anweisungen und Texten
 - **Abwartendes Verhalten der Kinder** nach dem Geben von Anweisungen
 - **Unpassende Gesprächsbeiträge** auf Fragen oder in Klassendiskussionen, z.B. Erzählung vom Auto des Vaters, wenn der Aufbau der Blume besprochen wird
 - **Fehlende Reaktion auf das Nichtverstehen**, die Kinder fragen kaum nach
-

Praxisbeispiele

- Die Lehrperson malt ein Muster und gibt anschliessend die Anweisung: «Malt verschiedene Muster.» Louis malt das Muster der Lehrperson nach und gibt nachher an, fertig zu sein.
 - Die Lehrperson gibt eine Anweisung. Maja geht zögerlich an ihren Platz, schaut, was das Nachbarkind macht und tut es ihm gleich.
 - Die Lehrerin erklärt: «Du musst fünf dazuzählen.» Lydia beginnt zu zählen: «Eins, zwei, drei, vier, fünf.»
 - Die Lehrerin erzählt eine Geschichte. Elias schaut zum Fenster hinaus, rutscht unruhig auf seinem Stuhl hin und her und beginnt das Nachbarkind zu stupsen. Das Zuhören ist für ihn langweilig, da er sehr wenig versteht.
-

Leitfragen

- Kann das Kind sprachliche Anweisungen und Erklärungen sinngemäss und in eigenen Worten wiedergeben?
 - Führt das Kind rein sprachliche Anweisungen korrekt aus?
 - Versteht das Kind Wörter und Aussagen in Texten korrekt?
 - Reagiert das Kind bei Nichtverstehen?
-

Mögliche Unterrichtssituationen zur Beobachtung

- Geben von **klaren Anweisungen**, möglichst kontextunabhängig ohne Gestik und Mimik
 - Das Kind auffordern, verbale Anweisungen der Lehrperson **in eigenen Worten zu erklären**, bevor es sie ausführt
 - **Geben von unverständlichen oder offensichtlich falschen Anweisungen**, z.B. «Hole den äähm.», «Gehe an den Platz und öffne den Elefanten.»
 - **Malen nach Anweisung**
 - **Beantworten von Fragen** zu einem Text oder einer Erzählung
-

Mögliche Barrieren im Schulalltag

- Massive Einschränkungen in allen **Kommunikationssituationen**
- Verstehen von **mündlichen und schriftlichen Aufgabenstellungen** in allen Bereichen des schulischen Lernens
- **Kürzere Konzentrationsspanne**, da der Verstehensprozess nicht beiläufig geschieht, sondern aktiv bewältigt werden muss. Dies ist sehr anstrengend. Es bleibt weniger Kapazität für den eigentlichen Inhalt.
- Einschränkungen im **Erwerb von Fachwortschatz, Wissen** und die **Vernetzung von diesem**
- Häufig **grosses Störungsbewusstsein und Vermeidungsstrategien**, daraus resultieren teilweise Rückzug oder Verhaltensauffälligkeiten

Erkennen einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Es gibt viele Kinder, welche die ersten Jahren zu Hause die Familiensprache sprechen und erst zu einem späteren Zeitpunkt die deutsche Sprache lernen. Wird die Zweitsprache nicht gleichzeitig zur Erstsprache erworben, so spricht man von *sukzessiv bilingualen Kindern*. Im Alltag ist es manchmal schwierig herauszufinden, ob die sprachlichen Auffälligkeiten eines sukzessiv bilingualen Kindes aufgrund der, eventuell noch nicht ausreichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache entstehen, oder ob diesen eine problematische Sprachentwicklung zugrunde liegt. Geben die Eltern in einem Gespräch an, dass das Kind auch in der Erstsprache Auffälligkeiten zeigt, so sind weitere Abklärung angezeigt. Es gibt aber auch Eltern, welche die sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder nicht benennen können.

Sind die Fachkräfte um die sprachlichen Fortschritte eines Kindes besorgt, so soll eine interdisziplinäre Abklärung eingeleitet werden. Dabei werden die Fachpersonen der Schule, das Kind, die Eltern, der Kinderarzt oder die Kinderärztin sowie der schulpsychologische Dienst in die Diagnostik miteinbezogen. Es soll eine Hörabklärung vorgenommen und der nonverbale IQ gemessen werden. Mit Hilfe eines DaZ-Screening, zum Beispiel dem LiSe-DaZ¹⁸, können Spracherwerbsschritte erfasst werden. Diese geben Hinweise auf eine verzögerte oder gestörte Sprachentwicklung bei sukzessiv bilingualen Kindern.¹⁹ Der LiSe-DaZ wird zum Beispiel im Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) angewendet, um den Förderbedarf der Kinder festzustellen. Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die mit dem Erwerb des Deutschen bis zum Alter von vier Jahren beginnen, die gleichen Entwicklungsphasen beim Lernen der Sprache durchlaufen, wie einsprachige Kinder. Der Aufbau der grammatikalischen Strukturen ist identisch, sie machen dieselben Fehler. Dabei ist es unwichtig, welche Erstsprache die Kinder haben.²⁰ Für Kinder, die nach ihrem fünften Geburtstag mit dem Lernen von Deutsch als Zweitsprache beginnen, trifft diese Aussage nicht mehr zu. Sie zeigen Erwerbsschritte, die von jenen der monolingualen beziehungsweise simultan-bilingualen Kindern abweichen.²¹ Mit Hilfe des topologischen Feldermodells, wie es im LiSe-DaZ verwendet wird,

kann die grammatikalische Entwicklungsstufe von Kindern eingeschätzt werden. Ein Satz besteht aus verschiedenen Satzelementen. Die Stellung der Satzelemente folgt gewissen grammatikalischen Regeln. Für das Verb gibt es beispielsweise zwei Satzstellungen. In einem Hauptsatz steht es entweder an zweiter Satzstelle oder in infinitiver Form am Satzende. Aufgrund der Möglichkeit eines Kindes, sich an solche grammatikalischen Regeln zu halten, kann die Entwicklungsstufe in der Aneignung der deutschen Sprache des Kindes eingeschätzt werden.

Gemäss Studien erreichen sukzessiv bilinguale Kinder, die bis zum Alter von vier Jahren mit Deutsch als Zweitsprache beginnen, die Phase IV des Spracherwerbs innerhalb von 18 Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache, spätestens jedoch nach 24 Monaten.²² Im Gegensatz zu vorherigen Phasen sind die Kinder in Phase IV in der Lage, in ihren Aussagen die Verben an der grammatikalisch korrekten Stelle im Satz zu platzieren. Kinder haben in dieser Phase die Subjekt-Verbkongruenz erworben und verwenden Flexive. Artikel werden meist genannt, erste Akkusativmarkierungen treten auf, zum Beispiel *den* oder *einen*. Typische Aussagen in Phase IV sind zum Beispiel: «Du sollst Lego bauen», «Emil kriegt n Ball», «Des ist ein Bus». Gleichzeitig oder kurze Zeit später produzieren die Kinder ihre ersten Nebensätze und erreichen damit Phase V.²³ Eignen sich die sukzessiv bilingualen Kinder die morphologischen und syntaktischen Eigenschaften der deutschen Sprache innerhalb der 18 bis 24 Kontaktmonate mit der deutschen Sprache an, so kann eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung ausgeschlossen werden.²⁴ Zeigen sukzessiv bilinguale Kinder Auffälligkeiten bei der Aneignung der deutschen Sprache, beziehungsweise halten den Ablauf der Phasen nicht ein, so ist dies ein deutlicher Hinweis auf eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung und bedarf sofortiger weiterer Abklärungen. Standardisierte Testverfahren orientieren sich hauptsächlich am monolingualen Spracherwerb.²⁵ Logopädinnen und Logopäden können mit Testverfahren aber durchaus eine qualitative Beurteilung des Sprachstandes der sukzessiv bilingualen Kinder vornehmen. Nach aktuellem Wissensstand wird zudem der Einsatz des LITMUS-NWR²⁶ kombiniert mit dem LiSe-DaZ empfohlen, um sukzessiv bilinguale Kinder mit einer USES zu identifizieren.²⁷

Auswirkungen einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung auf das schulische Lernen

In der Schule ist Sprache Lerngegenstand und Medium zugleich. Erklärungen, Aufträge, Inhalte und Fachbegriffe, Gruppenarbeiten und geschriebene Aufgaben basieren auf der Grundlage von Sprache und dies in allen Fachbereichen. Sprachentwicklungsprobleme beeinflussen das gesamte schulische Lernen, die Schulleistungen und somit die Bildungszukunft der Kinder.²⁸ Sprachentwicklungsstörungen treten häufig kombiniert mit anderen Entwicklungsstörungen auf. Kinder mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung haben im Vergleich zu sprachunauffälligen Kindern ein grösseres Risiko, Lernstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen, Angststörungen, aggressives Verhalten, emotionale Probleme und Störungen des Sozialverhaltens zu entwickeln.²⁹ Sie zeigen Schwierigkeiten beim Aufbau von Freundschaften und werden häufiger Opfer von Mobbing.³⁰ Gut dokumentiert sind auch Komorbiditäten mit Entwicklungsauffälligkeiten in der Fein- und Grobmotorik, der Sensorik³¹, der Spielentwicklung³² und der emotionalen Entwicklung³³. Die Wirkungszusammenhänge sind noch nicht abschliessend geklärt. Komorbiditäten werden häufig als direkte Folge der sprachlichen Einschränkungen interpretiert.³⁴ Viele Kinder mit einer USES verstehen Sprache nicht oder nur ungenau und versuchen Situationen zu interpretieren, indem sie Hypothesen bilden. So scheint es plausibel, dass Auffälligkeiten in der Sprache schnell zu unbefriedigenden Kommunikationssituationen, zu Missverständnissen, Unsicherheiten und Misserfolgen führen. Die Kinder können ihre Gedanken, Gefühle und ihr Wissen nicht adäquat mitteilen. Dies kann zu einer grossen emotionalen Belastung werden und in Rückzug oder auffälligem Verhalten münden.³⁵

Entwicklungsauffälligkeiten in der Sprache und anderen Bereichen werden auch auf gemeinsame Drittfaktoren zurückgeführt. So werden beispielsweise basale Defizite in den exekutiven Funktionen als mögliche Ursache für Aufmerksamkeits- und Sprachentwicklungsstörungen diskutiert.³⁶ Verschiedene Studien zeigen die enge Verknüpfung der Sprachentwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen. In einem interaktiven Prozess mit der Umwelt wird die Entwicklung von Motorik, Sensorik, Kognition, Emotion, Soziabilität und Sprache gegenseitig angeregt und vorangetrieben.³⁷ Diese Entwicklungsbereiche gehen

demnach nicht getrennte Wege, sondern stehen vielmehr in Beziehung miteinander. Das bedeutet, dass eine Verzögerung in der Sprachentwicklung auch zu Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen führen kann.³⁸ Wiederum beeinflussen Beeinträchtigungen in anderen Entwicklungsbereichen die Sprachentwicklung. Folgendes Beispiel verdeutlicht diesen Sachverhalt: Kinder nehmen Objekte über ihre Sinne wahr, indem sie sie erkunden. Sie betrachten zum Beispiel einen Ball mit ihren Augen und betasten ihn mit ihren Händen. Beide Erfahrungsinformationen werden miteinander verbunden und auf das Objekt, den Ball, bezogen. Durch Vergleichen von Objekten finden sie gemeinsame und abweichende Eigenschaften und beginnen diese zu ordnen. Beschreibt eine Person die Eindrücke zudem sprachlich, so werden diese ebenfalls miteinander verknüpft. Der Ball ist zum Beispiel *weich* oder *hart*. Umgekehrt bekommen die Worte *weich* und *hart* durch die erlebten Sinneseindrücke eine Bedeutung, was elementar wichtig ist für den Aufbau der Wortbedeutung und des Wortschatzes.

Die Vernetzung der Sprachentwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen sowie die Komplexität der Sprache selbst macht deutlich, dass es nicht *eine* umschriebene Sprachentwicklungsstörung gibt, sondern sie sich je nach Kind anders zeigt. Die Auswirkungen auf das schulische Lernen sind entsprechend vielfältig.

Förderung von Kindern mit einer umschriebener Sprachentwicklungsstörung

Damit sich Kinder mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung (USES) entwickeln können, sind sie auf eine frühzeitige Diagnose, qualifizierte logopädische Therapie und ein, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes, sprachförderndes schulisches und außerschulisches Umfeld angewiesen. Dazu gehören zwingend eine koordinierte interdisziplinäre Zusammenarbeit der Fachpersonen sowie ein sprachheilpädagogisch ausgerichteter Unterricht. Dieser ermöglicht eine barrierefreie Teilhabe am schulischen Lernen. Dazu müssen Fachpersonen die Herausforderungen von Kindern mit einer USES verstehen und im Unterricht berücksichtigen. Wertvolle Praxistipps zur Gestaltung von sprachheilpädagogischem Unterricht bieten die Fachbücher *Sprachförderung im inklusiven Unterricht*³⁹ und *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*⁴⁰. Die Broschüren *Mathematik lernen mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung*⁴¹ und *Fremdsprachen lernen mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung*⁴² zeigen fachspezifische Herausforderungen für Kinder mit einer USES auf und beschreiben pädagogisch-didaktische Handlungsempfehlungen für den Unterricht.

Studien zeigen, dass sprachheilpädagogisch ausgerichteter Unterricht nicht nur die Entwicklung von Kindern mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung fördert, sondern Kinder mit sprachlichem Förderbedarf allgemein. Dazu zählen beispielsweise fremdsprachige Kinder sowie Kinder mit anderen Beeinträchtigungen, die ebenfalls sprachliche Einschränkungen zur Folge haben.

Endnoten

- 1 Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 12
- 2 von Suchodoletz, 2003, S. 33
- 3 Kannengieser, 2009; Reber & Schönauer-Schneider, 2018; von Suchodoletz, 2003; Wildegger-Lack, 2011
- 4 Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM), 2019
- 5 Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 17
- 6 von Suchodoletz, 2003, S. 31
- 7 Ebd., S. 33
- 8 Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 12; von Suchodoletz, 2003, S. 33
- 9 Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 12
- 10 Kannengieser, 2009, S. 8; Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 8–11
- 11 Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 9–11
- 12 Kannengieser, 2009, S. 326–327
- 13 Ebd., S. 326–327; Mahlau & Herse, 2017, S. 12; Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 8
- 14 Mahlau & Herse, 2017, S. 12; Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S. 95–99, 2017, S. 8–9
- 15 Mahlau & Herse, 2017, S. 12; Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S. 126, 2017, S. 8
- 16 Mahlau und Herse, 2017, S. 13–14
- 17 Ebd., S. 122; Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 165
- 18 Schulz & Tracy, 2011
- 19 Chilla, 2019, S. 82
- 20 Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 131–132
- 21 Chilla, 2019, S. 79
- 22 Ebd., S. 77–79
- 23 Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 119–130
- 24 Tracy, 2007, S. 86
- 25 Chilla, 2019, S. 85
- 26 Grimm & Hübner, im Druck
- 27 Scherger, 2020, S. 10
- 28 Spreer, Markus, Glück, Christian W. & Theisel, Anja, 2020
- 29 Mahlau & Herse, 2017; Rissling, Ronniger, Petermann & Melzer, 2019, S. 17; Ritterfeld et al., 2013
- 30 Rissling et al., 2019
- 31 Nickisch, 1988
- 32 Hofmann, 2018
- 33 Beck, 2012
- 34 von Suchodoletz, 2003, S. 32
- 35 Reber & Schönauer-Schneider, 2017, S. 17
- 36 Rissling et al., 2019
- 37 Frigerio Sayilir, 2011
- 38 Beck, 2012; Hofmann, 2018
- 39 Reber & Schönauer-Schneider, 2017
- 40 Reber & Schönauer-Schneider, 2018
- 41 Beerli, 2022a
- 42 Beerli, 2022b

Literaturverzeichnis

- Beck, L. (2012). Einblicke in das Zusammenspiel sprachlicher und emotionaler Kompetenzen. (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie SAL & Fachverband für das Sprachheilwesen, Hrsg.) SAL-Bulletin, (Nr. 146), 5–12.
- Beerli, M. (2022a, Juni). Mathematik lernen mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung. Eigenverlag.
- Beerli, M. (2022b, Juni). Fremdsprachen lernen mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung. Eigenverlag.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) (Hrsg.). (2019, September 20). ICD-10-GM Version 2020. Zugriff am 16.3.2022. Verfügbar unter: dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/

- Chilla, C. (2019). Spracherwerbsverzögerung - Spracherwerbsstörung (DAZ-Handbücher). In S. Jeuk & J. Settineri (Hrsg.), Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Frigerio Sayilir, C. (2011). Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. Babylonica, Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht (2/11), 92–97.
- Grimm, A. & Hübner, J. (im Druck). Nonword repetition by bilingual learners of German. The role of language-specific complexity. In C. dos Santos & L. de Almeida (Hrsg.), Bilingualism and Specific Language Impairment. Amsterdam: Benjamins.
- Hofmann, J. (2018, Mai). Die gegenseitige Abhängigkeit von Spiel- und Sprachentwicklung bei Kindern im Alter von null bis sechs Jahren. Verfügbar unter: kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hofmann_2018_Spiel_und_Sprachentwicklung_01.pdf
- Kannengieser, S. (2009). Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie - mit Zugang zur Medizinwelt (1. Auflage.). München: Urban & Fischer in Elsevier.
- Mahlau, K. & Herse, S. (2017). Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern: mit 171 Übungen und Online-Zusatzmaterial. München Base: Ernst Reinhardt Verlag.
- Nickisch, A. (1988). Motorische Störungen bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung. Folia Phoniatrica Et Logopaedica - FOLIA PHONIATR LOGOPAED, 40, 147–152.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik) (Band 2). München: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachförderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte: mit Kopiervorlagen als Online-Zusatzmaterial (Inklusiver Unterricht kompakt). München Base: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schönauer-Schneider, W. (2018). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik) (4., aktualisierte Auflage.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rissling, J.-K., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2019). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen: Eine Bestandsaufnahme. Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.
- Ritterfeld, U., Starke, A., Röhm, A., Latschinske, S., Wittich, C. & Moser Opitz, E. (2013). Über welche Strategien verfügen Erstklässler mit Sprachstörungen beim Lösen mathematischer Aufgaben? Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, 136–143.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scherger, A.-L. (2020). Erprobung von LITMUS-Screening für SES bei Mehrsprachigkeit - Morphosyntax und phonologische Komplexität*. (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs), Hrsg.) Forschung Sprache, (2/2020), 10–25.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (1. Auflage.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG.
- Spreer, Markus, Glück, Christian W. & Theisel, Anja. (2020). Sprachliche Fähigkeiten und Schulleistungen von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache im Längsschnitt. Pabst Science Publishers.
- von Suchodoletz, W. (2003). Umschriebene Sprachentwicklungsstörungen. Monatsschrift Kinderheilkunde, 151(1), 31–37.
- Tracy, R. (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Schule. In T. Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung (S. 69–92). Tübingen: Attempo.
- Wildegger-Lack, E. (2011). Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3 - 10 Jahre): mit 38 Tabellen (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik). München: Reinhardt.

Umschriebene Sprachentwicklungsstörung erkennen,
verstehen und fördern

Grundlagenwissen über Kinder mit einer umschriebenen
Sprachentwicklungsstörung im Unterricht

Manuela Beerli

Diese Broschüre entstand im Rahmen
einer Masterarbeit an der HfH

Juni 2022

Gestaltung: Melina Wilson

