

Jungjohann, J. & Diehl, K. (2022). Auswirkungen einer Sprachentwicklungsverzögerung auf die Schulzeit. Ein Fallbeispiel als kritische Reflexion zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Sprache. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 841-856). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Auswirkungen einer Sprachentwicklungsverzögerung auf die Schulzeit

Ein Fallbeispiel als kritische Reflexion zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Sprache

Jana Jungjohann & Kirsten Diehl

1 Ein Fallbeispiel zur kindlichen Sprachentwicklung

Eine erfolgreiche Sprachentwicklung ist für die generelle kindliche Entwicklung und im Bereich der Bildung hoch bedeutsam. Jegliches Denken, soziale Interaktionen, verbale und nonverbale sowie das daraus resultierende Handeln sind ohne Sprache undenkbar (Sachse et al., 2020). Die Sprachentwicklung beginnt vorgeburtlich und erstreckt sich über das ganze Leben. Zentrale sprachliche Fähigkeiten, wie z. B. korrektes Artikulieren, Anwenden eines altersangemessenen Wortschatzes und freies Erzählen, werden bereits in den ersten Lebensjahren und im Zusammenhang mit genetischen, funktionalen und sozio-kulturellen Einflüssen erworben. Bei einer alterstypischen Entwicklung erwerben Kinder bis zum Schuleintritt grundlegende linguistische und pragmatische Kompetenzen. Dazu zählen z. B. Reime erkennen und bilden können, im Rhythmus zur Sprache klatschen, schwingen oder schreiten sowie allgemein altersangemessen sprachlich zu handeln. Es handelt sich dabei um wichtige Voraussetzungen, die Kinder für einen erfolgreichen Erwerb von Kulturtechniken (z. B. Lesen, Schreiben; Hamann et al., 2018; Jungjohann, 2022) und weiteren schulischen Kompetenzen, wie z. B. sozialkommunikative Fähigkeiten, benötigen (Hellrung, 2012). In der Schule ist die Sprache das zentrale Medium der Vermittlung von Inhalten und zudem ist im Primarbereich das Lernen überwiegend sprachlich vermitteltes Lernen (Kultusministerkonferenz, 1998).

Nicht alle Kinder erwerben die notwendigen sprachlichen Kompetenzen in ausreichendem Maße, sodass ihr Lernen in der Schule unter erschwerten Bedingungen verläuft. Im Schuljahr 2018/2019 hatten 10,1% aller Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung einen diagnostizierten sprachlichen Unterstützungsbedarf (Kultusministerkonferenz, 2020). Ist der Spracherwerb, der sinnhafte Sprachgebrauch und/oder die Sprechfähigkeit umfassend und nachhaltig beeinträchtigt, kann ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sprache diagnostiziert werden (siehe Mayer, in diesem Band). Dem schulischen sonderpädagogischen Förderbedarf liegt in der Regel eine Sprachentwicklungsverzögerung

oder eine Sprachentwicklungsstörung im Sinne der »International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems« (ICD; ICD-10, F80) zugrunde. Die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache sichert eine intensive individuelle Förderung, die trotz und mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung das erfolgreiche schulische Lernen sichern soll. Ein Schwerpunkt der sprachheilpädagogischen Arbeit liegt in der Grundschulzeit. Im Förderschwerpunkt Sprache wird eine Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach der Schuleingangsphase (Klasse 1 und 2) angestrebt, da bis zu diesem Zeitpunkt viele Schüler:innen ihre sprachlichen Entwicklungsverzögerungen aufholen können. In den Bundesländern Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen werden flexible Schuleingangsphasen angeboten, in denen die Schüler:innen den Lernstoff der ersten zwei Schuljahre in einem, zwei oder drei Schulbesuchsjahren erwerben können. Für Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf ermöglicht dieses Schulmodell mehr Lernzeit in der Schuleingangsphase. Um Kinder mit Beeinträchtigungen in ihren sprachlichen Fähigkeiten in der Schule zielgerichtet fördern zu können, sind diagnostische Informationen aus dem vorschulischen und dem sprachtherapeutischen Bereich notwendig. Dies bedarf einer engen Kooperation und einem Austausch diagnostischer Informationen zwischen beteiligten Personen des Kindergartens, der Grund- und Förderschulen sowie ggf. Therapeut:innen und Psycholog:innen.

Anhand des Fallbeispiels von *Friedrich* werden im Folgenden sprachspezifische Inhalte im Zusammenhang mit dem kindlichen Sprachentwicklungsprozess und schulischen Bedingungen dargestellt. *Friedrich* zeigte im Vorschulalter Auffälligkeiten in seiner Sprache und wurde ohne Überprüfung auf einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache als reguläres Grundschulkind im Schuljahr 2013/2014 eingeschult. Im Sinne des Wait-to-Fail-Prinzips (Diehl & Hartke, 2013) verstrich viel Lernzeit ohne effektive Förderung, woraus ein Schulwechsel in die Förderschule resultierte. Das sich durch den weiteren Text ziehende fiktive Fallbeispiel *Friedrich* ist in Kooperation mit einer Lehrkraft einer Förderschule Sprache in Nordrhein-Westfalen entstanden. Die Darstellung zielt darauf ab, Studierenden praxisnah Analyse- und Reflexionsmöglichkeiten aufzuzeigen (Jungjohann et al., 2020), für zielgerichtete Handlungsoptionen zu sensibilisieren und die Notwendigkeit von datenbasierten, präventiven Förderungen zu stärken (Jungjohann et al., 2022). Dafür werden am Ende des Beitrags Leitfragen als Reflexionsmöglichkeiten angeführt, die auf die einzelnen Phasen der Entwicklung von *Friedrich* angewendet werden können.

2 Vorschulische Sprachentwicklung

2.1 Entwicklungsschritte der Sprachentwicklung

Die kindliche Sprachentwicklung kann über fünf zentrale Entwicklungsschritte grob beschrieben werden (Grimm, 2003). Diese können bei einem alterstypischen Erwerb Lebensmonaten zugeordnet und als grobe Referenz zur Beschreibung und Dokumentation von frühen Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung herangezogen werden.

Die in Tabelle 1 dargestellten Entwicklungsschritte werden in den rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch unterteilt (Grimm, 2003). Der rezeptive Sprachgebrauch beschreibt die Wahrnehmung der Sprache durch das Kind, während der produktive Sprachgebrauch die aktive Erzeugung von Lauten und Wörtern des Kindes umfasst. In jeder Entwicklungsphase ist die Sprachwahrnehmung und das Sprachverstehen (Rezeption) der Sprachproduktion voraus

Tabelle 1: Entwicklungsschritte der Sprachentwicklung (in Anlehnung an Grimm, 2003, S.35)

Alter	Entwicklungsschritte
8-10 Monate	Wortverständnis (Verstehen der Bedeutung von mündlich gesprochenen Worten oder Sätzen)
10-13 Monate	Wortproduktion (Aktive verbale Wiedergabe von einzelnen Wörtern im inhaltlichen Kontext)
18-20 Monate	Wortexplosion (Sprunghafte Zunahme des aktiven Wortschatzes)
20-24 Monate	Wortkombinationen (Mehrere Wörter werden gemeinsam und kombiniert im aktiven Sprachgebrauch verwendet)
Ab 28 Monate	Grammatik (Orthographische Regeln werden im mündlichen Sprachgebrauch angewendet)

(Sachse, 2016). Als Ergänzung der übergeordneten Entwicklungsschritte wird in Tabelle 2 der rezeptive und produktive Sprachgebrauch den ersten 20 Lebensmonaten zugeordnet. Diese Zuordnung ist ebenfalls als durchschnittlicher Richtwert zu verstehen, der unter Berücksichtigung individueller Entwicklungsverläufe eine gute Orientierung individueller sprachlicher Fähigkeiten bietet.

2.2 *Friedrich* besucht den Kindergarten

Friedrich ist mit vier Jahren ein aufgewecktes Kind. Er ist umtriebig, sportlich und sehr aktiv. Im Kindergarten kommt er gut zurecht, spielt fantasievoll mit seinen Freund:innen und am liebsten tobt er draußen. Die Eltern bemerkten eine Verzögerung seiner Sprachentwicklung schon früh. *Friedrich* sprach mit 18 Monaten die ersten Wörter. Alle befreundeten Kinder im ähnlichen Alter sprachen erste Wörter bis zu 6 Monate früher. Die Eltern haben den Eindruck, dass *Friedrich* sie versteht und danach handelt. Sie sprechen den Kinderarzt auf die verzögerte Sprachentwicklung von *Friedrich* an. Da sie berichten, dass auch *Friedrichs* Vater Probleme mit der Sprachentwicklung hatte, wird das Thema vertagt. Es werde sich schon auswachsen, man könne *Friedrich* doch gut verstehen. Die Eltern nehmen die Aussage mit Erleichterung an und warten ab.

3 Sprachentwicklung zu Beginn der Grundschule

3.1 Das Regelsystem des Spracherwerbs

Mit der Einschulung differenzieren sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern weiter aus. Der Wortschatz wird umfangreicher, morphologisch-syntaktische Formen werden bewusst gebraucht und pragmatische Fähigkeiten bilden sich aus. In dieser Phase der Sprachentwicklung benötigen Kinder mit aufkommenden und leichten Schwierigkeiten eine besondere Aufmerksamkeit, damit ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt durch Unterstützung und spezifische Förderung trainiert werden (Diehl, 2010). Lehrkräfte können sich an den Sprachebenen der Linguistik orientieren, um Barrieren und Fördermöglichkeiten zu erkennen.

Bei der Beschreibung von Sprache kann zwischen Form, Inhalt und Gebrauch unterschieden werden (Owens, 2016). Mit der Form und damit den formalen Aspekten der Sprache beschäfti-

Tabelle 2: Sprachgebrauch als Meilensteine der Sprachentwicklung: Vom Säuglingsalter bis zum späten Vorschulalter (in Anlehnung an Grimm, 2003, S.43f.)

Alter	Sprachgebrauch	
	rezeptiv	produktiv
1 Monat	<ul style="list-style-type: none"> • Lautwahrnehmung • Kind präferiert die Muttersprache und dabei die mütterliche Sprache • Sensitivität für Rhythmus und Prosodie 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreien • Kind zeigt erste reaktive Laute
1- 5 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Kategoriale Wahrnehmung • Kind kann unterschiedliche Intonationsmuster erkennen • Präferenz von »baby talk« • Kind erkennt Silben 	<ul style="list-style-type: none"> • Gurren • Lachen • Kind ahmt Vokale nach
5-9 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Kind zeigt intermodale Wahrnehmung • Kind erkennt Phrasenstrukturgrenzen • Präferenz von Wörtern der Muttersprache • Erstes Wortverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind spielt mit Lauten • Kanonisches Lallen • Produktion muttersprachlicher Vokale • Kind ahmt muttersprachliche Intonationen nach
9-12 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau der phonologischen Struktur • Kind kann Wörter erkennen und verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lange Lallsequenzen • Erste Wörter • Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (»joint attention«)
12-16 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Kind versteht ungefähr 100 bis 150 Wörter und einfache Sätze/Aufforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind produziert ungefähr 20 bis 30 Wörter • Nominaler vs. expressiver Sprachstil
16-20 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Kind versteht ungefähr 200 Wörter • Etablierung von Wortkategorien 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind produziert ungefähr 50 bis 200 Wörter • Wortschatzspurt mit 18 Monaten • Zunahme von Funktionswörtern
20-24 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen von Relationen und Wortordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Zunahme des Wortschatzes • Reorganisation der Aussprache • Kind produziert erste Mehrwortäußerungen
24-36 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Kind versteht zunehmend komplexe Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind dekomponiert prosodisch organisierte Formen und leitet grammatische Strukturen und Regeln ab
Ab 48 Monate: Spätes Vorschulalter	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn Metasprachliche Bewusstheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachgebrauch wird zunehmend korrekt • Ausbau von Syntax und Morphologie • Erfolgreiche sprachliche Kommunikation

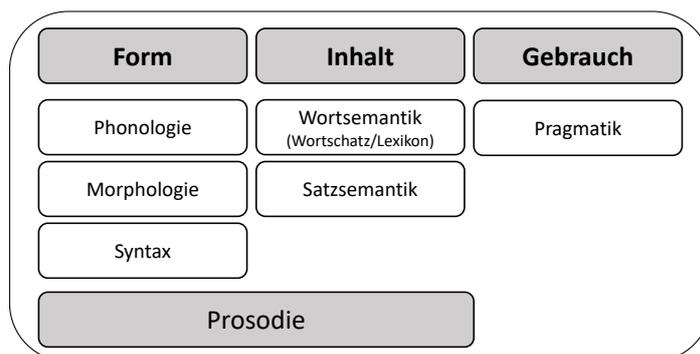


Abbildung 1: Sprachebenen der Sprachentwicklung in Anlehnung an Sachse, Bockmann & Buschmann, 2020, S. 5

gen sich als sprachliche Ebenen die *Phonologie*, die *Morphologie* und die *Syntax*. Der Inhalt der Sprache ist Gegenstand der Sprachebene Semantik. Unterschieden wird hier noch einmal in die Wortsemantik (Wortschatz/Lexikon) und Satzsemantik. Dem Sprachgebrauch wird die Sprachebene Pragmatik zugeordnet. Die Prosodie beschäftigt sich mit der melodischen Gliederung der Sprache, die sich auf inhaltliche wie auch formale Aspekte bezieht (Sachse et al., 2020). Einen Überblick zu den Sprachebenen findet sich in Abbildung 1, die von Bockmann et al. (2020) übernommen wurde. Die Autor:innen beziehen sich auf die Komponenten von Sprache nach Owens (2016).

In Abbildung 1 sind die Sprachebenen isoliert voneinander dargestellt, um die spezifischen Anforderungen der einzelnen Ebenen zu betonen. Im Sprachgebrauch wirken sie zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Daher erfolgt im schulischen Kontext stets eine Beschreibung aller Sprachebenen.

Gegenstand der *Phonologie* (Lautlehre) ist die Lautstruktur unserer Sprache. Sie befasst sich mit den Regeln, nach denen aus Sprachlauten Silben und Wörter gebildet werden. Das Phonem ist die kleinste linguistische Lauteinheit, die in vergleichbaren Lautumgebungen bedeutungsunterscheidend ist, z. B. /d/ und /r/ und /h/ in »Dose« und »Rose« und »Hose«. Im Gegensatz dazu ist ein Phon keine linguistische oder psychologische, sondern eine physikalische Kategorie, die hörbar ist und der Phonetik angehört. Phoneme werden in Vokale und Konsonanten unterteilt. In jeder lautorientierten Sprache gelten eigene Regeln, wie Laute in Wörtern organisiert sind. So gibt es im Englischen die Kombination von /tw/ (»twin«), nicht aber im Deutschen und /kn/ (»knabbern«) wiederum im Deutschen, aber nicht im Englischen. Bereits Säuglinge sind im Alter von neun Monaten für diese phonotaktischen Strukturbeschränkungen sensibel (Bockmann et al., 2020).

Die *Morphologie* (Wortbau- und Wortformlehre) hat das Regelsystem der Wortbildung zum Gegenstand. Ein Morphem kennzeichnet die kleinste bedeutungstragende Einheit auf Wortebene und ist zudem eine Einheit der grammatischen Analyse (Szagun, 2019). Dazu zählen die Basismorpheme (Wortstamm), die grammatischen Morpheme (haben grammatische Funktionen, z. B. ge- als Kennzeichnung für ein Partizip »gelaufen«, -s als Pluralmarkierung »Fotos«). Grammatische Morpheme können Präfixe oder Suffixe sein. Wörter können aus mehreren Morphemen bestehen und verändert werden. Wird das Prinzip der Morpheme verstanden, kann es den Wortschatz präzisieren und schnell erweitern (Bockmann et al., 2020).

Die *Syntax* befasst sich mit der Satzbaulehre, den Regeln des Satzbaus (Syntaxregeln). Sie bestimmen die Anordnung der Wörter im Satz. Wortanordnungen innerhalb eines Satzes können

die Bedeutung des Satzes verändern (»Caro schubst Tim.«, »Tim schubst Caro.«). Elemente eines Satzes müssen im Deutschen kongruent sein, also bezüglich Genus, Kasus, Numerus und der Person übereinstimmen (»Du schläfst auf dem Bett.« statt »Du schlafen auf die Betten.«).

Die *Semantik* (Lehre der sprachlichen Bedeutung) beschäftigt sich mit dem Regelsystem für Wortbedeutungen und der Bedeutung von Wortkombinationen und Texten. Hier geht es also um den Inhalt von Sprache. Wie in Abbildung 1 zu erkennen, wird in Wort- und Satzsemantik unterschieden. Die Wortsemantik bezieht sich auf die Bedeutung des Wortes (auch Lexikon genannt), die Satzsemantik bezieht sich auf die Bedeutung des Satzes. Satzbedeutung ist aber mehr als die Bedeutung der Summe der Wortbedeutungen (Owens, 2016). Zum einen können Wörter mehrere Bedeutungen haben (»Bank« als Geldbank/-institut oder Sitzbank), zum anderen kann sich, je nach Satzbedeutung, auch die Wortbedeutung verändern (»Ich tanze auf dem Boden.«, »Ich tanze auf deiner Nase.«).

Die *Pragmatik* (Lehre vom sprachlichen Handeln) befasst sich mit dem Gebrauch sprachlicher Ausdrücke in Äußerungssituationen (Bussmann, 2008). Unsere Sprache hat keinen Eigenzweck, sondern entsteht immer aus einer kommunikativen Absicht. In Äußerungssituationen werden sprachliche Mittel in Beziehung gesetzt und die beteiligten Personen interpretieren die Intention des Sprechakts unter Berücksichtigung von realen, fiktiven, gegenwärtigen oder vergangenen Informationen. In einer Unterrichtssituation ist somit jedes verbale und nonverbale kommunikative Handeln zwischen Schüler:innen und Lehrkräften ein pragmatischer Akt (Jungjohann & Frye, 2015). Damit in Gesprächen der Inhalt vermittelt und verstanden werden kann, benötigen die Sprechenden kommunikative Fähigkeiten. Dazu zählen die Berücksichtigung der sozialen Regeln und Konventionen (z. B. Blickkontakt halten, Eröffnung und Abschluss eines Gesprächs, Wechsel zwischen aktiver und passiver Gesprächsrolle) zwischenmenschlicher Kommunikation sowie Wissen über die Strukturen der einzelnen Sprachebenen.

Die *Prosodie* (Gesamtheit der lautsprachlichen Tonsprache) ist die Lehre von der melodischen Gliederung der Rede. Es wird in Wortprosodie und Satzprosodie unterschieden. Zur Prosodie gehören das Sprechtempo, die Lautstärke, die Tonlage, der Rhythmus und die Intonation. Fragen z. B. werden im Deutschen durch eine ansteigende Sprachmelodie markiert. Die Prosodie gibt auch Informationen über die emotionale Verfassung der Sprechenden wieder. Prosodische Markierungen, wie Betonungs- und Pausenmuster, geben Hinweise zur Gliederung von Sprache und erleichtern die Speicherung und die Verarbeitung sprachlicher Äußerungen (Weinert & Grimm, 2012).

3.2 Friedrichs Einschulung

Um *Friedrich* auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten, entscheiden sich *Friedrichs* Mutter und der Kinderarzt ein halbes Jahr vor Schuleintritt gemeinsam für eine Sprachtherapie in einer logopädischen Praxis. *Friedrich* nimmt an den Therapiestunden mit dem Schwerpunkt Mundmotorik und Artikulation mit wechselnder Motivation teil. Es werden nur kleine, wenig nachhaltige Fortschritte deutlich. Die Eltern beobachten die Sprachentwicklung ihres Sohnes weiterhin mit Sorge. Mit sechs Jahren soll *Friedrich* in die Grundschule eingeschult werden. Während der Schulanmeldung werden die sprachlichen Schwierigkeiten von *Friedrich* zwar angesprochen, aber gegenüber den Eltern erwähnen weder die Schulleiterin noch die Schulärztin mögliche Probleme für die Grundschulzeit aufgrund von *Friedrichs* Sprachentwicklung. Die Eltern sind durch die Beurteilungen der pädagogischen und medizinischen Expert:innen erleichtert.

Im Sommer 2013 tritt *Friedrich* hochmotiviert den Weg als Grundschulkind an. Seine Lehrerin weiß, dass er Sprachtherapie erhält. Ein Austausch zwischen ihr und der Therapeutin findet nicht statt. *Friedrich* zeigt sich bald als typisches »Zappelkind«, er kann nicht so lange wie erwartet auf seinem Platz sitzen, sich still beschäftigen und konzentrieren. Es fällt ihm schwer, abzuwarten und zuzuhören. Seine Arbeiten sind schnell dahingeworfen und ungenau. Die ersten Buchstaben und Zahlen schreibt er mit viel Anstrengung noch formgerecht, doch bald wird seine Schrift unleserlich, sodass er manchmal selbst nicht erkennt, was er geschrieben hat. Im Deutschunterricht lernen die Schüler:innen die Buchstaben mit Unterstützung einer Anlauttabelle und es wird früh erwartet, dass sie Wörter selbst abhören und schreiben. *Friedrich* kann sich nur schwer die Bezeichnungen für die Bilder merken und die Zuordnung zu den Buchstaben herstellen. Während die meisten seiner Freund:innen bereits nach einem halben Schuljahr eigene Wörter und kleine Sätze schreiben, bleibt *Friedrich* zurück und traut sich immer weniger, sich am Deutschunterricht zu beteiligen. Eine spezifische Unterstützung im Leserechtschreiberwerb erhält er nicht. Die Förderung besteht maßgeblich in der Wiederholung der Bilder der Anlauttabelle. *Friedrich* beginnt sich und andere Kinder im Schulalltag abzulenken und fällt vor allem im Deutschunterricht durch verstärkte Unruhe auf.

4 Beeinträchtigung der Sprache in der Schuleingangsphase

4.1 Verzögerung oder Störung der Sprache

Eine Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung wird in erster Linie durch Fachärzt:innen für Sprach-, Stimm- und kindliche Hörstörungen diagnostiziert. Klassifiziert werden Sprachschwierigkeiten in der ICD-10 F80 (WHO, 2018). Im Schulalter entwickeln Schüler:innen mit unzureichenden sprachlichen Kompetenzen zudem häufig Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, da sie Schwierigkeiten haben, die Sprache im Unterricht zu verstehen und umzusetzen. Dies kann sich durch ignorierendes oder störendes Verhalten sowie Schwierigkeiten in der Konzentration äußern. Außerdem zeigen diese Kinder überdurchschnittlich häufig Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb (Grohnfeldt, 2009).

Sprachentwicklungsverzögerungen liegen bei einer verzögerten Sprachentwicklung von maximal sechs Monaten bei Kindern bis zum dritten Lebensjahr vor. Hier wird von den so genannten »Late Talker« gesprochen. »Late Talker« sind Kinder, die bis zum 24. Lebensmonat weniger als 50 Wörter in ihrem produktiven Wortschatz erreichen und denen die Produktion von Zwei- und Mehrwortäußerungen in der Regel fehlt. Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung haben ein sehr viel höheres Risiko, eine Sprachentwicklungsstörung zu entwickeln als Kinder mit einer regelgerechten Sprachentwicklung (Noterdaeme, 2020). Ca. 10 bis 15% eines Jahrgangs sind davon betroffen. Die sprachlichen Auffälligkeiten sind heterogen, da einzelne Sprachenebenen unterschiedlich stark betroffen sein können.

Sprachentwicklungsstörungen sind Abweichungen oder Veränderungen im Erwerb der sprachlichen Regeln in frühen Entwicklungsstadien, wie sie für die normale Sprachentwicklung üblich sind (Dilling et al., 2009). Sie können als umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache (auch spezifische Sprachentwicklungsstörung; SSES) oder als sekundäre Sprachentwicklungsstörungen, also in Verbindung mit anderen primären Störungen wie z. B. einer Hörstörung, einer geistigen Behinderung oder einer Autismus-Spektrum-Störung entstehen. Die Symptomatik ist sehr heterogen, da sie einzelne oder mehrere Sprachebenen in unterschiedlicher Stärke betreffen kann. SSES zählen zu den häufigsten Sprachstörungsbildern im

Kindes- und Jugendalter. Die Angaben variieren zwischen 5 und 20% in Abhängigkeit der zugrunde gelegten Definitionskriterien und den diagnostischen Mitteln. Zieht man die Kriterien der ICD-10 heran, betrifft es 5 bis 8% der Kinder eines Jahrgangs mit einer SSES und 10 bis 12% werden als sprachgestört klassifiziert. Dabei betrifft es Jungen im Vergleich zu Mädchen doppelt so häufig (Suchodoletz, 2015). Alle betroffenen Kinder zeigen Schwierigkeiten beim Erwerb des sprachlichen Regelsystems. SSES implizieren, dass die sprachlichen Leistungen sich unterhalb des Niveaus befinden, das entsprechend der nonverbalen kognitiven Leistungen zu erwarten wäre (WHO, 2018). Von ihr wird demnach nur gesprochen, wenn andere primäre Störungen wie z. B. eine sensorische Störung (Hörstörung), eine Intelligenzminderung oder eine neurologische Erkrankungen ausgeschlossen werden können. Ursachen für eine spezifische Sprachentwicklungsstörung liegen in der sprachlichen Informationsverarbeitung. Diese umfasst die Aufnahme, die Verarbeitung, die Speicherung, den Abruf und die Produktion von explizit sprachlichem Material. Es wird davon ausgegangen, dass die Kinder ein nicht ausreichendes auditives Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsspeicher) haben, Verarbeitungsprozesse zu langsam erfolgen, Strategien der Verarbeitung (ganzheitlich vs. einzelheitlich) nicht effektiv Anwendung finden und auch prosodische Informationen nicht erfolgreich genutzt werden können. Bei einer SSES verläuft die Sprachentwicklung verzögert und Verarbeitungsprozesse verlaufen anders als beim ungestörten Spracherwerb. Der insgesamt verlangsamte Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung wird im Sprachverständnis besser eingeschätzt als in der Sprachproduktion, wobei formale Merkmale in Syntax und Morphologie stärker beeinträchtigt sind als die Entwicklung im Wortschatz und der Wortbedeutung bei einer nonverbalen Testintelligenz im Normalbereich (Grimm, 2003). Häufig treten Sprachstörungen kombiniert mit anderen Entwicklungsauffälligkeiten auf. Fast jedes zweite sprachentwicklungsgestörte Kind wird als schwierig im Verhalten erlebt, bei 30% sind psychische Besonderheiten derart ausgeprägt, dass es zu psychiatrischen Diagnosen kommt (Suchodoletz, 2015).

4.2 *Friedrichs* erstes Schuljahr

Friedrichs Eltern werden im Februar 2014 (Ende 1. Schulhalbjahr) zu einem ersten Gespräch in die Schule eingeladen. Während *Friedrichs* Mutter schon ahnt, dass ihr Sohn Schwierigkeiten hat, will der Vater dies nicht wahrhaben. Die Lehrerin beschreibt *Friedrichs* Verhalten und legt den Fokus der Schwierigkeiten vor allem auf seine Unruhe und geringe Konzentrationsfähigkeit. Da er Sprachtherapie erhalte, sei dieser Bereich abgedeckt und *Friedrich* werde schon aufholen. Ein Bezug zu den therapeutischen Maßnahmen wird weder hergestellt noch in die schulische Förderung einbezogen. Den Eltern wird empfohlen, *Friedrich* mehr zur Ruhe zu bringen. Er solle sich tagsüber austoben und dann früh zu Bett gehen. Möglicherweise sei auch eine Ergotherapie zu empfehlen.

Die Mutter versucht ihr Kind früher ins Bett zu bringen, was den Effekt hat, dass *Friedrich* zwei Stunden schläft und ab 21 Uhr wieder hellwach ist. Ohne fachliche Anleitung beginnen die Eltern mit *Friedrich* zu Hause zu üben. Im schulischen Leselernprozess werden die einzelnen Laute lautiert. Das bedeutet, dass die Laute artikuliert werden (z. B. /o/ /m/ /a:/ statt o-em-a), um eine eindeutige Zuordnung zwischen den Lauten und schriftlichen Graphemen (Buchstaben) zu ermöglichen. Bei der Benennung (und nicht Lautierung) einzelner Buchstaben schwingen bei den Konsonanten Vokale mit (z. B. /ka/, /te/, /eff/). Insbesondere zu Beginn des Schriftspracherwerbs erschwert dies die notwendige Zuordnung zwischen Lauten und Schriftzeichen. *Friedrichs* Eltern kennen diesen Unterschied nicht und buchstabieren in den häuslichen Übungen anstatt zu lautieren. Was gut gemeint ist, bringt *Friedrich* noch mehr durcheinander. Er

bemerkt, dass er die Erwartungen der Mutter nicht erfüllen kann. Die Anzahl der Sprachtherapiestunden wird auf zwei pro Woche erhöht, wodurch für *Friedrich* eine Stunde seines geliebten Fußballtrainings wegfallen muss. In der Sprachtherapie werden nun auch Übungen zur Steigerung der auditiven Merkspanne und zur Konzentration durchgeführt. Ein Austausch zwischen der Sprachtherapeutin und der Grundschullehrerin findet weiterhin nicht statt, die Eltern sind nur gelegentlich in der Sprachtherapie anwesend.

Zum Ende des ersten Schuljahres wird den Eltern mitgeteilt, dass *Friedrich* nicht so viel gelernt hat, wie er müsse und dass er vor allem im Lernbereich Deutsch weit hinter seinen Mitschüler:innen liege. Er ziehe sich im Unterricht immer mehr zurück, beteilige sich auch in den anderen Fächern kaum noch und störe häufig. Für das kommende Schuljahr sei geplant, dass er zwei Förderstunden in einer Kleingruppe erhalte. Vor allem aber müsse sich sein Verhalten bessern, denn er gerate auch auf dem Schulhof immer mehr mit anderen Kindern aneinander und er könne sein Verhalten nicht erklären oder sich entschuldigen.

5 Sonderpädagogische Förderung im Bereich Sprache

Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache benötigen neben dem fachlichen Unterricht nach dem Curriculum der Grundschule eine frühe und individualisierte sprachheilpädagogische Förderung, die unabhängig von dem aktuellen Status der Diagnose erfolgt. Diese Förderung kann jede Sprachebene betreffen und in einer inklusiven Schule oder in einer Förderschule realisiert werden. Förderschulen Sprache sind meist »Durchgangsschulen« im Primarbereich mit dem Ziel der Rückführung der Schüler:innen in die Grundschule, wenn in der Schuleingangsphase die Verzögerungen und Störungen in der Sprachentwicklung mit einer effektiven und spezifischen sprachheilpädagogischen Förderung aufgeholt werden können (Theisel et al., 2018). Durch die sprachbezogene Förderung wird die kindliche Einsicht in das zugrundeliegende Sprachsystem ermöglicht und eine Verinnerlichung des korrekten Regelsystems der Sprachbildung angestrebt.

Nach Reber und Schönauer-Schneider (2014) kann der sprachheilpädagogische Unterricht in sieben Förderbausteine unterteilt werden, die eng an die spezifische Diagnostik geknüpft sind und präventiv genutzt werden können. Die störungsspezifischen Bausteine Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis orientieren sich an den entsprechenden Sprachebenen. Als störungsübergreifende Bausteine definieren die Autor:innen eine angemessene Lehrkraftsprache, eine fachgerechte Metasprache und das handlungsbegleitende Sprechen.

5.1 *Friedrichs* Sprachentwicklungsstörung

Im Schuljahr 2014/2015 besucht *Friedrich* die Schuleingangsphase im zweiten Jahr. Als Konsequenz des Gesprächs mit der Lehrerin vor den Sommerferien sprechen *Friedrichs* Eltern erneut mit dem Kinderarzt und es wird eine Vorstellung im Kinderneurologischen Zentrum vereinbart. Ab November 2014 begleiten die Eltern ihr Kind zu zehn diagnostischen Terminen. Die umfassende Diagnostik ist im März 2015 abgeschlossen und folgende Ergebnisse werden den Eltern mitgeteilt:

Friedrich hat im Rahmen einer durchschnittlichen intellektuellen Leistungsfähigkeit eine Sprachentwicklungsstörung mit eingeschränkten Fähigkeiten in der Satzbildung (Syntax) und den narrativen Fähigkeiten (Pragmatik). Die Ergebnisse im Sprachverständnis (Semantik) und aktiven

Wortschatz (Lexikon) liegen im Normbereich. Es liegt eine Mundfunktionsstörung und eine Artikulationsstörung vor (Phonologie). Die Diadochokinese (Teil der Feinmotorik; bezeichnet die Fähigkeit aufeinanderfolgende, entgegengesetzte Bewegungen z. B. der Zunge beim Sprechen rasch auszuführen) ist auffällig, aber die Diagnose der Sprechapraxie kann nicht vergeben werden. Eine Sprechapraxie ist eine Störung in der Planung von Sprechbewegungen. Sie zeigt sich im Bereich von Artikulation, Sprechmelodie und -rhythmus (Prosodie) sowie im Sprechverhalten. *Friedrich* hat eine Lese-Rechtschreibstörung. Er scheint hinsichtlich seiner sprachlichen Fähigkeiten ein Störungsbewusstsein entwickelt zu haben, d. h. er ist sich seiner sprachlichen Beeinträchtigung bewusst. Weitere Untersuchungen in einer tiergestützten Diagnostikgruppe finden im Frühjahr 2015 statt und kommen zu dem Ergebnis, dass bei *Friedrich* keine übergeordnete Störung der Aktivität und Aufmerksamkeit vorliegt. Auch die Kriterien einer Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität werden nicht erfüllt. Von den untersuchenden Mediziner:innen und Psycholog:innen wird ein Schulwechsel zur Förderschule Sprache empfohlen.

Die Grundschule eröffnet entsprechend der Empfehlung ein Feststellungsverfahren (AO-SF) mit der Fragestellung: Liegt ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Sinne des § 5 Abs. 2 der AO-SF (Lern- und Entwicklungsstörungen/ Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) vor? und begründet:

Seine bestehenden Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung haben sich trotz der besonderen schulischen Förderung und der langfristigen externen Sprachtherapie nicht deutlich verbessert und beeinträchtigen außerdem den Lernprozess besonders im Bereich Deutsch. Zudem entwickelt *Friedrich* ein deutliches Störungsbewusstsein verbunden mit starker Ablenkbarkeit und geringem Selbstbewusstsein.

Im pädagogischen Gutachten vom April 2015 wird eine erhebliche Sprachentwicklungsverzögerung mit vorwiegenden Einschränkungen im phonetisch-phonologischen Bereich und morphologisch-syntaktischen Bereich beschrieben. Zudem sind seine phonologische Bewusstheit und auditive Merkfähigkeit stark beeinträchtigt. Es zeige sich, dass sich die im sprachlichen Bereich vorliegenden Störungen massiv auf die Lese-Rechtschreibentwicklung von *Friedrich* auswirken.

Als Konsequenz wechselt *Friedrich* die Schule zum Schuljahr 2015/16 und besucht an der Förderschule Sprache die Schuleingangsphase in seinem dritten Schulbesuchsjahr. *Friedrichs* Eltern legen große Hoffnung in den Schulwechsel ihres Sohnes.

5.2 *Friedrichs* individualisierter Lern- und Arbeitsplan

In der Förderschule Sprache findet *Friedrich* schnell Anschluss an seine Klassengemeinschaft. In der jahrgangsgemischten Ganztagsklasse orientiert er sich eindeutig an den altersgleichen Mitschüler:innen. Wenig Interesse zeigt er an den jüngeren, obwohl sein Leistungsniveau eher diesen entspricht. Nach einer Eingewöhnungs- und diagnostischen Beobachtungsphase zeigt sich, dass *Friedrich* auf einen individualisierten Arbeits- und Lernplan angewiesen ist. Anfang November 2015 findet ein Lernentwicklungsgespräch mit *Friedrich* und seinen Eltern statt, in dem es um die Erstellung eines individualisierten Förderplans geht. Für *Friedrich* wird ein auf ihn abgestimmter Arbeitsplan entwickelt, mit dem er in den offenen Lernzeiten arbeitet. Sowohl *Friedrich* als auch seine Eltern akzeptieren dieses Vorgehen.

Der Förderplan beinhaltet täglich:

- Training der phonologischen Bewusstheit, besonders Anlaute
- Wiederholung der Vokale in visueller, auditiver Wahrnehmung, Schrift, visuelle Selbstkontrolle mit Spiegel
- Aneignung der Handzeichen zur Unterstützung des Buchstabenerwerbs
- Training zur Silbengliederung
- Übungen mit Anschauungsmaterial zum Bündeln, Zahldarstellung, Erkennen, Schreiben und Sprechen der Zahlen bis 100
- Organisation des Arbeitsplatzes
- Selbständige Auswahl eines ruhigen Arbeitsplatzes (Klasse, Nebenraum, Kopfhörer).

Obwohl *Friedrich* nun an der Förderschule Sprache ein individuelles Lernprogramm seit fast einem Jahr erhält und in weiten Teilen individuell gefördert wird, kann er den Leistungsanforderungen am Ende der Schuleingangsphase nach insgesamt drei Schulbesuchsjahren nicht entsprechen. Der weitreichende Umfang seiner Sprachentwicklungsverzögerung stellt sich im jährlichen Bericht zur Überprüfung des Förderbedarfs in der Differentialdiagnostik zur Sprachentwicklung dar.

5.2.1 Phonetisch-phonologische Sprachebene

Friedrich zeigt extreme Auffälligkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Er kann Laute immer noch nicht sicher unterscheiden, vorgegebene Wörter zwar in Silben gliedern, die Silbengliederung aber nicht beim Schreiben eigener Wörter anwenden. Nur mit individueller Anleitung kann er die Silbengliederung anwenden und lautgetreue Wörter richtig aufschreiben. Zusätzlich liegt bei *Friedrich* eine extreme Merkschwäche vor, die sich auf Wörter, Zahlen und Inhalte bezieht. Insgesamt ist *Friedrichs* Sprache verwaschen und undeutlich. Er artikuliert viele Laute und Lautverbindungen immer noch ungenau und unsicher. Die Differenzierung ähnlicher Vokale und Konsonanten gelingt weiterhin nicht.

5.2.2 Semantisch-lexikalische Sprachebene

Friedrich kann beim Erzählen oft nicht abrufen, was er sagen möchte. Es ist schwer auszumachen, ob ihm Wörter fehlen oder ob er sich an Gegebenheiten nicht erinnern kann (Bsp.: nach einem Urlaub mit dem Vater konnte er das Urlaubsland nicht benennen, sprach von Türkei und Italien). Er wirkt verwirrt, als ob er die Gedanken nicht sortieren könne.

5.2.3 Morphologisch-syntaktische Sprachebene

Friedrich erzählt gern und kann einfache Zusammenhänge darstellen. Bei umfassenderen Schilderungen verliert er den Zusammenhang, bricht Sätze ab, beginnt von neuem. Seine grammatikalischen Fähigkeiten kann er unterschiedlich sicher abrufen, je nach Situation und persönlichem Befinden.

5.2.4 Kommunikativ-pragmatische Sprachebene

In Gesprächskreisen der Gesamtklasse fallen *Friedrich* die Konzentration auf die Äußerungen anderer und die Richtungslenkung besonders schwer. Er äußert sich nur ganz wenig in der großen Gruppe. Innerhalb einer Kleingruppe fühlt er sich sicherer und äußert seine Meinung.

Gegen Ende des dritten Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase werden der Mutter im Mai 2016 erneut die sehr kleinschrittigen Fortschritte von *Friedrich* durch die Förderschullehrerin dargelegt. Es wird besprochen, dass für *Friedrich* ein AO-SF im Bereich Lernen eröffnet werden soll, damit er in der Klasse 3 an der Förderschule Sprache im Bildungsgang Lernen gefördert werden kann. Außerdem wird die Notwendigkeit einer sehr intensiven lerntherapeutischen Intervention (z. B. Maßnahmen zur Förderung von Lern- und Gedächtnisprozessen) dargestellt, die auch im Rahmen der Förderschule Sprache nicht leistbar scheint. *Friedrich* wird in der Entwicklungsneurologischen Kinderstation einer LVR-Klinik im Juli 2016 vorstellig und beginnt im Herbst 2016 seinen dortigen 6-monatigen stationären Therapieaufenthalt. Anschließend besucht er weiter die Förderschule Sprache, danach die Förderschule Sprache in der Sekundarstufe 1 im Bildungsgang Lernen.

6 Ausblick

Das Fallbeispiel von *Friedrich* zeigt, wie umfassend und weitreichend sich eine Sprachentwicklungsverzögerung ohne effektive präventive Förderung und lernprozessbegleitende Diagnostik auf schulische Kompetenzen auswirken kann. In *Friedrichs* Fall wurde der diagnostische Weg im Sinne des Wait-to-Fail-Prinzips (Diehl & Hartke, 2013) gegangen. Obwohl *Friedrichs* Eltern früh Unterstützung im Hinblick auf seine Sprachentwicklung suchten und ihn nach bestem Gewissen förderten, wurden umfassende statusdiagnostische Maßnahmen erst initiiert, nachdem *Friedrich* aufgrund seiner sprachlichen Schwierigkeiten den Anschluss an das Curriculum und an seine Mitschüler:innen verlor. Seine anfängliche Sprachentwicklungsverzögerung hat sich zu schwerwiegenden Schwierigkeiten in der Schriftsprache entwickelt. Inzwischen stehen regulären und sonderpädagogischen Lehrkräften mehrere Instrumente der Lernverlaufsdagnostik für den Bereich Leserechtschreiberwerb (Jungjohann et al., 2018) zur Verfügung. Damit können Lernentwicklungen während des Lernprozesses beobachtet und die Effektivität der schulischen Förderung reflektiert werden. In ähnlichen Fällen wie *Friedrich* kann der Einsatz der Lernverlaufsdagnostik (siehe Blumenthal, in diesem Band) dazu führen, dass frühzeitiger adäquate Förderung im Bereich Schriftsprache realisiert wird. Dadurch kann das Verstreichen wertvoller Lernzeit in der Schuleingangsphase vermieden werden. Zudem kann bereits im Vorschul- und Schulbereich auf diagnostische Instrumente zur Ermittlung von Kindern mit einem Risiko für die Sprachentwicklung und den Schriftspracherwerb verwiesen werden. Jede Grundschullehrkraft sollte diagnostische Verfahren kennen, die die sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder erfassen und ggf. auch im Lernverlauf abbilden können. Eine Übersicht findet sich z. B. bei Sachse et al. (2020). Mit den Screeningverfahren können Risikokinder früh erfasst und entsprechende Förder- und Präventionsmaßnahmen eingeleitet werden. Eine Lernprozessdiagnostik zeigt an, ob die Entwicklung erwartungsgemäß verläuft, ermöglicht es zudem Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen zu ziehen und mit dieser sogenannten formativen Evaluation lässt sich der Lernerfolg durch pädagogische Maßnahmen positiv beeinflussen.

6.1 Reflexionsfragen zum Fallbeispiel:

1. Welche Merkmale in *Friedrichs* Sprachentwicklung weisen mit Bezug auf die Tabelle 1 »Meilensteine der Sprachentwicklung« bereits auf eine mögliche Verzögerung oder Störung der Sprache hin?
2. Wie erklären Sie sich die zunehmenden Auffälligkeiten im Verhalten von *Friedrich*? Kennen Sie konkrete Maßnahmen, wie Lehrkräfte den Verhaltensauffälligkeiten begegnen können?
3. Worin unterscheidet sich eine Sprachentwicklungsverzögerung von einer Sprachentwicklungsstörung?
4. Was wäre Ihrer Meinung nach erforderlich gewesen, um *Friedrich* zum Schulbeginn besser zu unterstützen?
5. Worin begründen Sie die Kritik im pädagogischen Handeln der Grundschule?
6. Begründen Sie, warum eine enge Kooperation der Professionen und ein Austausch von diagnostischen Informationen über die Sprachentwicklung eines Kindes wichtig sind.
7. Worin sehen Sie Vorteile einer frühen Risikoerkennung?
8. Welche Vor- und Nachteile bietet die Lernprozessdiagnostik?

Literatur

- Bockmann, A.-K., Sachse, S. & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3–44). Springer.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2021). *ICD-10-GM Version 2021, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision*. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/>
- Bussmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft. Mit 14 Tabellen* (4. Auflage). Kröner.
- Diehl, K. (2010). Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen im Anfangsunterricht – Leselehrwerke im Vergleich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(3), 109–117.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Kohlhammer.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. (2009). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10. Kapitel V (F) klinisch-diagnostische Leitlinien*. Huber.
- Grimm, H. (2003). * Störungen der Sprachentwicklung* (2. überarbeitete Auflage) Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (2009). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder*. Kohlhammer.
- Hamann, M., Mayer, A., Gabler, L. & Ufer, S. (2018). Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.),

- Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 68–79). Schulz-Kirchner.
- Hellrung, U. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – verstehen – handeln*. Herder.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312–322. https://www.researchgate.net/publication/264236252_Das_Response-to-Intervention-Modell_als_Grundlage_fur_einen_inklusive_Paradigmenwechsel_in_der_Sonderpädagogik
- Jungjohann, J. (2022). Komplexe Nebensätze, Kohärenz- oder Inferenzbildung: Unterschiede im satzübergreifenden Leseverständnis von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache. *Forschung Sprache*, 10(2).
- Jungjohann, J. & Frye, S. (2015). Möglichkeiten der integrierten Sprachförderung im technischen Unterricht – Ein Praxisbeispiel aus dem Primarbereich. *Praxis Sprache*, 60(2), 89–94. <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-56020150204>
- Jungjohann, J., Diehl, K. & Gebhardt, M. (2022). Datenbasierte Leseförderung im (inklusive) Grundschulunterricht. Eine Umsetzung adaptiver Förderung mit Unterrichtsmaterialien und Lernverlaufstests. In Y. Blumenthal, S. Blumenthal & K. Mahlau (Hrsg.), *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule: Diagnostik – Prävention – Förderung* (S. 177–189). Kohlhammer.
- Jungjohann, J., Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Systematisches Review von Lernverlaufsmessung im Bereich der frühen Leseflüssigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 100–118. <https://doi.org/10.25656/01:15963>
- Jungjohann, J., Fühner, L. & Pusch, A. (2020). Hochschuldidaktische Seminarkonzeption für eine inklusionsvorbereitende Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften. *Das Hochschulwesen*, 68(1+2), 40–44.
- Kultusministerkonferenz. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 239–252). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_11
- Owens, R. E. (2016). *Language development – An introduction* (9. Auflage). Pearson.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Ernst Reinhardt.
- Sachse, S. (2016). Frühe Sprachentwicklung und ihre Auffälligkeiten. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 164*(7), 558–564. <https://doi.org/10.1007/s00112-016-0115-x>
- Sachse, S., Bockmann, A. & Buschmann, A. (2020). *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Springer.

- Suchodoletz, W. (2015). *Pädiatrie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54671-6_282-1
- Szagan, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch* (7. überarbeitete Auflage). Beltz.
- Theisel, A. K., Glück, C. W. & Spreer, M. (2018). Fachbeitrag: Bildungswege und Schulleistungen sprachbeeinträchtigter Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 126–138. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art14d>
- Weinert, S., & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Überarbeitete Auflage, S. 433– 456). Beltz.

Dr. Jana Jungjohann ist studierte Sonderpädagogin (Schwerpunkte Lernen und Sprache) und Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Sie promovierte zum Thema Lernverlaufsdagnostik im Lesen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und Evaluation der Lernverlaufsdagnostik im Bereich Lesen und Rechtschreiben mit Fördermaterialien für die inklusive Schulpraxis, die Weiterentwicklung der Onlineplattform Levumi.de sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Lernverlaufsdagnostik. <https://orcid.org/0000-0002-9985-4780>

Prof. Dr. Kirsten Diehl leitet die Abteilung Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung am Institut für Sonderpädagogik der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und Evaluation der Lernverlaufsdagnostik mit Förderung im Bereich Lesen für die inklusive Schulpraxis, Hochschullehre mit Bildungsfachkräften (Menschen mit einer geistigen Behinderung, die sich zur Bildungsfachkraft qualifiziert haben) und Wissenschaftskommunikation. <https://orcid.org/0000-0002-5865-9305>

