



Ausgewählte primäre Aussprachestörungen im Unterricht spezifisch fördern

Henrike Petzold, Christiane Hilz

Sprachliche Förderziele: Therapie von primären Aussprachestörungen; phonetische Aussprachestörung sowie konsequente phonologische Störung/Verzögerung
Altersstufe: Jahrgangsstufen 1–4

1 Einleitung

1.1 Theoretische Verankerung

Zur Therapie von primären Aussprachestörungen steht eine Vielzahl an Konzepten zur Verfügung, die für individuelle Einzelförderungen ausgelegt sind. Die Möglichkeit phonetische und phonologische Ziele im Unterricht zu fördern wird bisher hingegen als gering eingestuft. Es wird überwiegend auf eher unspezifische Hilfen wie z. B. die Gestaltung der Lehrkraftsprache oder Übungen zur auditiven Diskrimination verwiesen (Fox-Boyer & Neumann, 2017; Reber & Schönauer-Schneider, 2022). Spezifische sprachliche Förderung erfolgt jedoch nicht nur im Rahmen ambulanter sprachtherapeutischer Heilmittelverordnungen und in Einzel- und Kleingruppensituationen bei der spezifischen sonderpädagogischen Unterstützung im schulischen Kontext, sondern auch in therapieintegrierenden Unterrichtsphasen (Berg, 2018; Reber & Schönauer-Schneider, 2022). Ziel ist es, auf Einzel- und Kleingruppenförderung intendierte, therapeutische Elemente in den Unterricht (ausgerichtet auf das zu fördernde Kind) zu integrieren (Berg, 2018), wozu der vorliegende Beitrag einen Versuch in Bezug zur phonetisch-phonologischen Sprachebene unternimmt.

Zunächst ist deutlich zu markieren, dass die diagnostische Entscheidung über die Art der vorliegenden Aussprachestörung von enormer Bedeutung ist. Denn das grundlegende therapeutische Vorgehen richtet sich nach der festgestellten Form der Aussprachestörung. Besonders gut nachvollziehbar ist

diese Notwendigkeit, wenn erklärend das Sprachverarbeitungsmodell nach Stackhouse und Wells (1997) (Abb. 1) herangezogen wird. Kinder mit einer phonetischen Aussprachestörung (Artikulationsstörung) haben demnach Schwierigkeiten im Output-Kanal, d. h. konkret in der motorischen Ausführung. Im Gegensatz dazu zeigen Kinder mit einer konsequenten phonologischen Störung im Input-Kanal Defizite in der phonologischen Erkennung und damit sekundär in der Speicherung (Phonologische Repräsentation). Kinder mit einer festgestellten phonologischen Verzögerung wiederum zeigen üblicherweise keine Defizite in den Ebenen der Sprachverarbeitung (Dodd, 2010; Fox-Boyer & Neumann, 2017).

Daraus wird deutlich, dass unterschiedliche Defizite im Bereich der Sprachverarbeitung bei unterschiedlichen Formen von Aussprachestörungen zugrunde liegen und folglich auch die Art der Intervention verschieden sein muss. Eine exakte Diagnose und eine passende Förder- bzw. Therapieplanung ist unabdingbar, um spezifisch die Kompetenzen der betroffenen Ebene im

Sprachverarbeitungsprozess zu fördern und damit wertvolle zeitliche Ressourcen bestmöglich zu nutzen und zudem die Motivation der Kinder durch potenziell ausbleibende Erfolge bei inkorrekt Diagnose/Förderplanung nicht zu gefährden. Die Unterscheidung zwischen einem phonetisch oder phonologisch ausgerichteten Therapieansatz ist demzufolge auf Grundlage der diagnostizierten Form der Aussprachestörung zu treffen. Konkret heißt dies: Aus dem Sprachverarbeitungsmodell ergibt sich, dass bei einer phonetischen Störung mit dem Kind vorwiegend produktiv gearbeitet werden muss (z. B. Ziellaut anbahnen und Kontexte schaffen, in denen der Ziellaut häufig gesprochen wird), wohingegen der Fokus in der phonologischen Förderung/Therapie zunächst beim differenzierenden Hören, also der rezeptiven Verarbeitung liegt (z. B. Ziellaut und Ersatzzlaut in Hörübungen unterscheiden, ohne den Ziellaut selbst zu sprechen), eine Lautanbahnung des Ziellautes aber üblicherweise nicht notwendig ist (Fox-Boyer, 2016). Liegt bei dem Kind die Kombination einer phonologischen Aussprachestörung (konsequente phonologische

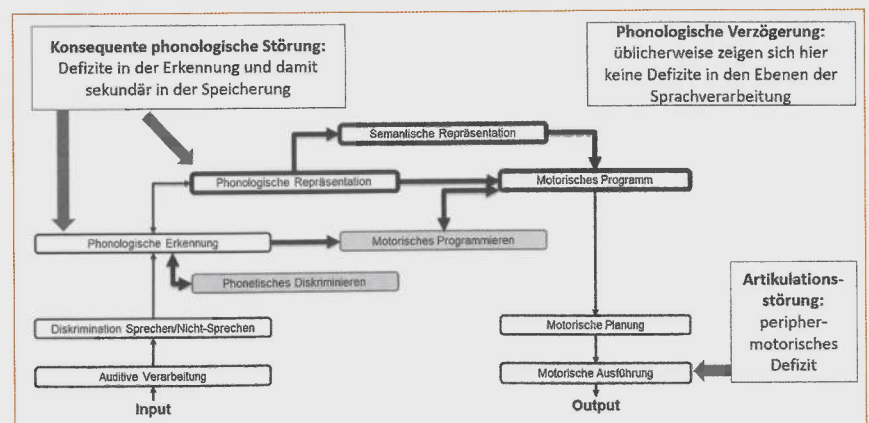


Abb. 1: Sprachverarbeitungsmodell (in Anlehnung an Fox-Boyer & Neumann, 2017; Stackhouse & Wells, 1997): Einfach umrandet: Prozesse der Input- und Output-Verarbeitung; dicke Umrandung: Prozesse des Speichers (Langzeitgedächtnis)

Störung oder phonologische Verzögerung) und einer phonetischen Aussprachestörung vor, so sollte zunächst mit der Förderung der phonologischen Auffälligkeiten begonnen werden (Fox-Boyer, 2014b, 2016).

Im Folgenden sollen Interventionsmöglichkeiten im Klassenkontext aus dem Konzept der Artikulationstherapie nach van Riper (van Riper & Erickson, 1996) für den phonetischen Störungstyp (Abschnitt 2) und Fördermöglichkeiten aus dem Konzept „Psycholinguistisch orientierte Phonologie-Therapie“ (P.O.P.T.) nach Fox-Boyer (2014b) für die phonologisch ausgerichtete (Abschnitt 3) Therapie abgeleitet werden.

Die Artikulationstherapie nach van Riper wird für Kinder mit reinen phonetischen Aussprachestörungen – in Ermangelung von evaluierten Alternativen – auf Grundlage der international weit verbreiteten Anwendungserfahrung empfohlen, obwohl keine belastbaren Evidenzstudien vorliegen (Federführende Fachgesellschaft: Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, 2022). P.O.P.T. (2014b) ist nach aktueller Studienlage für den deutschsprachigen Raum ein effektiver therapeutischer Ansatz für phonologische Aussprachestörungen (Bräger, Nicolai & Günther, 2007; Fox-Boyer, 2016; Teutsch & Fox, 2004).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die beiden Konzepte für die Nutzung im sprachheilpädagogischen Unterricht zu konkretisieren, um eine spezifische unterrichtsimmanente Förderung für Kinder mit phonetischen und phonologischen Aussprachestörungen in der Praxis anzustoßen.

Für die konkreten Vorschläge werden etwa Ideen von Reber und Schönauer-Schneider (2014), Übungsideen aus Fox-Boyer (2014b) sowie Spielvorschläge von Fox-Boyer (2016) als Ausgangspunkt herangezogen, modifiziert und erweitert.

Für alle primären Aussprachestörungen, sowohl für phonetische als auch phonologische, als **nicht effektiv** einzuschätzen sind nichtsprachliche **mund- und zungenmotorische Übungen**, wie etwa das Lecken der Lippen, das Aufblasen der Backen, das Berühren der Mundwinkel durch die Zungenspitze etc. (Lee & Gibbon, 2015).

Sie sollen nach aktuellen Empfehlungen der interdisziplinären S3-Leitlinie „Therapie von Sprachentwicklungsstörungen“ zur Behandlung von phonetischen und phonologischen Aussprachestörungen nicht angewendet werden (Federführende Fachgesellschaft: Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, 2022).

1.2 Unterschiede phonetischer und phonologischer Aussprachestörungen

Von einer phonetischen Störung wird im Folgenden gesprochen, wenn „die Unfähigkeit, eine wahrnehmungsgemäß annehmbare Version eines Phons zu produzieren, isoliert und auch in jeglichem phonetischen Kontext [besteht]. Es handelt sich dabei also um ein peripher motorisches Problem“ (Fox-Boyer, 2016, S. 115). Ergänzend dazu führt bei einer phonetischen Aussprachestörung die Veränderung des Lautes nicht zum Verlust eines phonemischen Kontrasts (Fox-Boyer, 2016) (Abb. 2). Ersetzt ein Kind ein Phonem des Deutschen (in dem unten aufgeführten Beispiel /s/) durch einen Laut, der kein Phonem in der gesprochenen Sprache ist (in Abb. 2 links [θ] = an oder zwischen den Zähnen produzierter stimmloser Zischlaut, kein Phonem des Deutschen), so bleiben alle phonemischen Kontraste erhalten. Der Ziellaut /s/ wird phonemisch korrekt verwendet, aber in einer abweichenden Form phonetisch umgesetzt (/s/ → [θ]). Es ist ein sogenannter artikulatorischer Prozess zu beobachten (Fox-Boyer, 2016).

Im Gegensatz dazu zeigen Kinder mit einer phonologischen Aussprachestörung als verzögert oder pathologisch einzuschätzende phonologische Prozesse (= Veränderungen der Laut- und Silbenstruktur). In dem aufgezeigten Beispiel (Abb. 2) entsteht durch Rückverlagerung

des /s/ zum [ʃ] das real existierende Wort <Tasche>. Von einem phonologischen Prozess wäre aber auch zu sprechen, wenn stattdessen [taxə] realisiert werden würde, da /x/ ein Phonem des Deutsch ist und somit der phonemische Kontrast von /s/ und /x/ aufgehoben wäre.

2 Spezifische Fördermöglichkeiten phonetischer Aussprachestörungen

2.1 Sensorisch perzeptives Hörtraining

Die erste Phase des Hörtrainings ist nur notwendig, wenn das Kind Schwierigkeiten in der rezeptiven Wahrnehmung aufweist (Fox-Boyer, 2014a). Ziel des Hörtrainings ist ein sicheres Heraushören des Ziellautes – erst auf Laut-, dann auf Silben-, später auf Wort- und Satzebene. Dabei wird auf jeder Ebene zunächst mit einem phonetisch möglichst großen Kontrast (Unterschied in Artikulationsart, Artikulationsmodus und Stimmhaftigkeit) zum Ziellaut begonnen und dieser Kontrast schrittweise verringert (z. B.: großer Kontrast [k] vs. [z] → mittlerer Kontrast [v] vs. [z] → kleiner Kontrast [ð] vs. [z]) (Fox-Boyer & Neumann, 2017). Es empfiehlt sich kindgerechte Symbole für den Ziellaut/die Ziellaute einzuführen (z. B. stimmloser alveolarer Frikativ [s] = Schlange, stimmhafter alveolarer Frikativ [z] = Biene). In Spielen, die mit Buchstabenunterstützung durchgeführt werden, ist darauf zu achten, dass verschiedene Phone durch ein einziges Graphem repräsentiert werden können (z. B. auf Silbenebene: geschrieben <sa> → gesprochen stimmhaft [za], geschrieben <os> → gesprochen stimmlos [ʊs] oder auf Wortebene: geschrie-

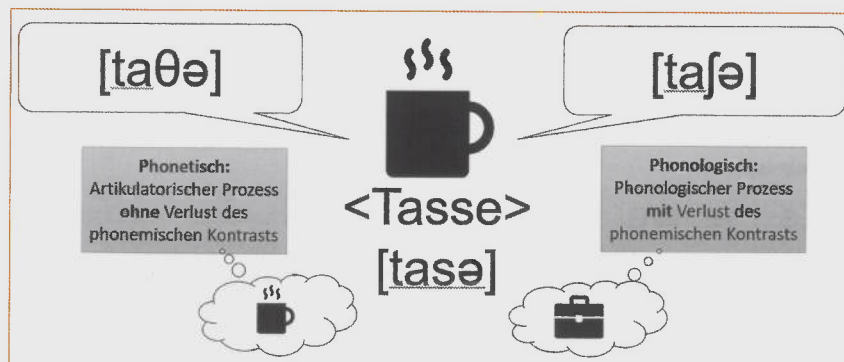


Abb. 2: Unterscheidung artikulatorischer und phonologischer Prozess am Beispiel des Wortes <Tasse> (in Anlehnung an Fox-Boyer, 2016)

ben <Saft> → gesprochen stimmhaft [zaft], geschrieben <Skelett>, gesprochen stimmlos [skelet]). Eine Kontrolle der schriftsprachlichen Unterstützung muss im Hinblick auf den zu **hörenden** bzw. in späteren Übungsphasen den zu **sprechenden** Ziellaut erfolgen.

Mögliche Umsetzungen sind am Beispiel des [z] für die Laut-, Silben- und Wortebene in Tab. 1 aufgeführt (→ Sensorisch perzeptives Hörtraining). Die Oppositionslaute (großer Kontrast vs. kleiner Kontrast) müssen dem Förderverlauf entsprechend ausgewählt werden.

2.2 Anbahnung des Lautes und Stabilisation der Produktion

Einen Überblick über Möglichkeiten der Lautanbahnung geben Kannengieser (2015), Reber und Schönauer-Schneider (2022) sowie Fox-Boyer und Neumann (2017). Diese sollte, wenn nötig, in der

Einzelsituation erfolgen und kann im Unterricht durch ein geeignetes Schnittbild vom Kiefer, das beispielsweise die Position der Zunge markiert oder Handzeichen, die sich an der Lautbildung orientieren, unterstützt werden, um das Kind an die korrekte Lautbildung zu erinnern (Reber & Schönauer-Schneider, 2022). Der Ziellaut soll in der Phase der Anbahnung isoliert gebildet werden. Im Anschluss wird in die produktive Phase der Stabilisierung geleitet (Reihenfolge: Laut-, Silben-, Wort- und Satzebene), bei der es darum geht, möglichst viele Kontexte zu schaffen, in denen das Kind den Ziellaut selbst sprechen kann (Tab. 1, → Stabilisation der Produktion).

2.3 Transfer in den Alltag

Sobald der Laut vom Kind isoliert sicher gebildet werden kann, wird die Förderung auf Silbenebene gesteigert. Wenn

das Kind den Laut auf Silbenebene sicher und korrekt produziert, wird die Anforderung der Lautbildung auf Wortebene bis hin zur Satzebene gesteigert, bevor schließlich der Transfer in den Alltag (Spontansprache) gelingen kann (Fox-Boyer, 2016), wozu die Übungen in Tab. 1 (→ Transfer in den Alltag) eingesetzt und entsprechend modifiziert werden können. Zudem ist es im Fachunterricht nötig, den Wortschatz entsprechend der Komplexität und des Förderziels auszuwählen bzw. anzupassen. So ist es beispielsweise bei bestimmten Themen möglich, eine hohe Anzahl an Wörtern mit dem Ziellaut bewusst auszuwählen bzw. gehäuft zu evozieren (z. B. Wortauswahl beim Thema „Wasser“: Wasserkreislauf, verdunsten, sinken, flüssig etc.) oder mit grammatischen Formulierungshilfen zu arbeiten, die gezielt Begriffe mit [z] enthalten, z. B. „Ich sehe/suche/sortiere/ ...“.

Tab. 1: Spezifische Fördermöglichkeiten für phonetische Aussprachestörungen im Klassenkontext

Fördermöglichkeiten Phonetische Aussprachestörungen

Übungsbereich: Sensorisch perzeptives Hörtraining

(Lehrkraft = LK; alle Kinder der Klasse = KL; Förderkind = K)

■ Warming-Up & Pausenfüller

Wer hat Angst vor ...: Die LK spricht Laute hintereinander vor; die KL stehen hinter dem Stuhl (am besten ohne Sichtkontakt zu den anderen): wenn ein [z] gehört wird, gehen alle KL in die Hocke.

■ Sitz-/Stehkreis

Klatschspiel: Alle KL geben durch einen Klatschimpuls Laute im Stehkreis weiter (Klatschgeräusch und Laut nacheinander); das K steht in der Mitte und entscheidet bei jedem [z] über eine geänderte Richtung und gibt diese vor.

Du darfst: Laute werden Sitzreihe für Sitzreihe vorgesprochen: immer, wenn ein Kind das korrekte [z] hört, darf es in den Sitzkreis kommen.

Fressen und gefressen werden: KL und LK sprechen Laute/Silben/Wörter auf Bildkarten vor; das K geht mit einer Handpuppe durch die KL und darf nur die Bildkarten, bei welchen es ein korrektes [z] hört, „fressen“.

■ (Sach-)Texte und Geschichten vorlesen

Karten hoch: Zum [z] werden Texte vorgelesen: bei jedem gehörten [z] im Anlaut zeigen die KL eine Karte.

Hör genau: Sachtexte werden vorgelesen: K erhält den Hörauftrag: alle Wörter mit [z] im Anlaut werden aufgeschrieben, gemerkt etc.

■ Wurf- & Rennspiele

Triff genau: LK spricht Laute/Silben/Wörter vor, daraufhin werfen die KL den Ball/Säckchen etc. auf eine bestimmte Matte, wenn ein [z] gehört wird.

Abwerfen erlaubt: Felder mit unterschiedlichen Lauten (Buchstaben oder Symbolen) werden mithilfe von verschiedenen Reifen markiert; die LK spricht Laute/Silben/Wörter vor; die KL werfen in das entsprechende Feld (ggf. in Mannschaften).

4-Eckenrennen: Der Raum/Die Sporthalle etc. wird in vier Ecken mit Buchstaben versehen: K bekommt den Auftrag in die „S-Ecke“ zu rennen, wenn es Laute/Silben/Wörter mit [z] hört.

■ Regelspiele

s	se	we	so	s	wa
wo	so	sa	se	si	w
wa	su	w	wu	su	wo

Klassen-Zwillingsbilder: Alle KL bekommen einen Laut zugeteilt: K ist Sucher und tippt alle KL nacheinander an, die ihren Laut/ihre Silben produzieren; K muss heraushören welche KL zusammengehören.

Laute-/Silbenbingo: Alle KL erhalten laminierte Bingovorlagen mit Lauten/Silben etc. in Graphemdarstellung; die LK sagt Laute/Silben an, wer zuerst ein Bingo hat, hat gewonnen (Abb. 3, Material 1 .

Abb. 3: Beispiel eines Silben-Bingos mit mittlerer Opposition für den Laut [z] .

Übungsbereich: Stabilisation der Produktion

(Lehrkraft = LK; alle Kinder der Klasse = KL; Förderkind = K)

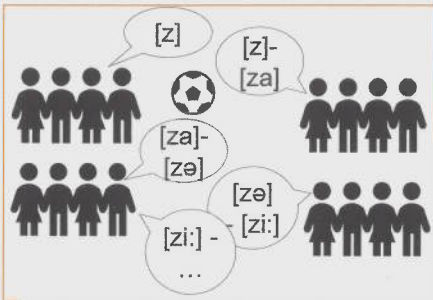
Warming-Up & Pausenfüller**Wer hat Angst vor ...:** K spricht verschiedene Laute vor; die KL stehen hinter dem Stuhl (am besten ohne Sichtkontakt zu den anderen): wenn ein [z] gehört wird, gehen alle Kinder in die Hocke.**Briefträger:** K zieht Laute/Silben/Wörter oder Bildkarten, benennt diese; die KL tragen die Karten in einen entsprechenden Laute-Briefkasten.**Hampelmann:** K benennt verschiedene Laute [z], [za], die verschiedene Bewegungen erfordern; diese sollen von den KL ausgeführt werden.**Verrückte Tiere:** K verzaubert ein KL als Tier mit einer anderen Sprache: es macht nur Geräusche, die auch im jeweiligen Tiernamen vorkommen, z. B. macht ein Salamander immer [zazaza]; die KL erraten das passende Tier (es können auch Bewegungen dazu eingebunden werden, um das Erraten zu vereinfachen).**Rhythmen:** Die LK gibt einen Rhythmus mit einem Instrument vor; die KL sprechen dazu den Ziellaut im Rhythmus.**Sitz-/Stehkreis****Klatschspiel:** Die KL geben durch einen Klatschimpuls das [s] oder [z] im Stehkreis weiter, später kann auf Silbenebene gesteigert werden und die Reihenfolge der Weitergabe variiert werden (z. B. nach rechts: Weitergabe des [z], nach links Weitergabe des [za]).**Blickkontakt:** K spricht Ziellaut und geben durch Blickkontakt den Impuls an ein anderes KL weiter.**Geschenke machen:** Die KL geben ein unsichtbares Geschenk reihum weiter, begleitet wird es vom Laut [z] oder entspr. Silben mit einem fiktiven Geschmack: Mimik, Melodie und Lautstärke sollten bei der Lautproduktion angepasst werden.**Zauberspruch****Zauberdecke/Greif sack:** Beim Aufdecken von Materialien oder Ziehen von Gegenständen aus einem Säckchen z. B. beim Einführen neuer Wörter oder Gegenständen, spricht K einen Zauberspruch: [zi za zo zu] <si sa so su – hier bist du>.**Aufräumen leicht gemacht:** K leitet den Aufräumprozess am Ende einer Stunde ein, indem es spricht [zi za zo zu] <si, sa, so, su – weg bist du>.**Wurf- & Rennspiele**

Abb. 4: „Papageienball“ für die Förderung des [z]

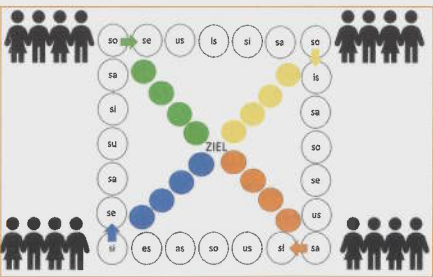
Papageienball: Ein Ball wird zwischen K und den KL geworfen: Dabei werden Laute und Silben gesprochen, die zunächst vom Vorgänger aufgenommen werden und dann weitergegeben werden (Abb. 4).**Brennball:** In den vier verschiedenen Ecken werden Laute/Silben verteilt: K ruft entsprechende Laute/Silben: Die KL rennen in die entsprechende Ecke.**Regelspiele**

Abb. 5: Darstellung des Lebendigen Brettspiels in Anlehnung an „Mensch ärgere dich nicht“ (Schmidt Spiele) in der Klasse zur Förderung des [z] (Anlaut) und des [s] (Auslaut) auf Silbenebene

Domino: Jedes Kind erhält eine Dominosilbe; die KL müssen sich in der richtigen Reihenfolge aufstellen, indem K die Kinder anweist sich zu positionieren.**Lebendiges Brettspiel:** Brettspiel in Anlehnung an „Mensch ärgere dich nicht“ (Schmidt Spiele; <https://www.schmidtspiele-shop.de/spiele/familien spiele/mensch-argere-dich-nicht-spielreihe>; Abb. 5, Material 2); die KL bilden die Figuren; mit laminierten Silbenkarten werden die Felder im Klassenraum gelegt, gewürfelt wird mit einem großen Schaumstoffwürfel; bei jedem Schritt wird das Feld benannt (natürlich auch mit Rausschmeißen).

Übungsbereich: Transfer in den Alltag

(Lehrkraft = LK; alle Kinder der Klasse = KL; Förderkind = K)

■ Warming-Up & Pausenfüller

Wer hat Angst vor ...: K spricht Wörter mit und ohne [z] vor; die KL stehen hinter dem Stuhl (am besten ohne Sichtkontakt zu den anderen): Wenn ein [z]-Wort gehört wird, gehen alle Kinder in die Hocke.

Briefträger: K zieht <s>-Wörter, benennt diese; die KL tragen die Karten in einen entsprechenden Briefkasten.

Hampelmann: Zu ausgewählten Wörtern mit Ziellaut werden Bewegungen und Geräusche von den KL ausgeführt, wenn K sie ruft (Variationen: Mischung der Begriffe mit [s] und [z], auch Auslaut oder im Mitlaut möglich, erweiterbar und auf Unterrichtsthema anpassbar).

■ Sitz-/Stehkreis

Klatschspiel: Die KL geben durch einen Klatschimpuls Begriffe mit [s] oder [z] im Stehkreis weiter (Variation: unterschiedliche Richtungen; mehrere Impulse gleichzeitig durch den Kreis gehen lassen; freie Wortauswahl vs. Themenvorgabe).

Geschenke machen: Die KL geben ein unsichtbares Geschenk zu einem Begriff mit [s] oder [z] weiter; K muss erraten, welche Geschenke weitergegeben wurden.

Quatschgeschichte: Aus einer Auswahl von Wörtern mit [z] (kann vorher auch mit Kindern gemeinsam erarbeitet werden) soll eine lustige Geschichte entstehen, indem jedes KL reihum ein Wort oder einen ganzen Satz sagt.

Assoziationen: Die KL werfen einen Ball weiter; zum jeweils vorherigen Wort muss eine Assoziation gefunden werden (mit Ziellaut), bevor weiter geworfen wird.

■ Wurf- & Rennspiele

Wörter-Staffellauf: Zusätzlich zum Staffelstab werden Wörter mitgenommen, die K bei der Übergabe des Staffelstabes produziert (auf Wortkarte); die Mannschaft mit den meisten übergebenen Wörtern gewinnt.

Tore schießen: In den 4 Ecken eines Tores werden Begriffe (z. B. Sonne, Segelboot, Sandspielzeug, Haus) gehängt; vor dem Werfen sagt jedes Kind, wohin es treffen möchte: z. B. „Ich treffe die Sonne“ oder „Ich schieße auf die ...“.

■ Regelspiele

Ich packe meine Reisetasche: Es werden ausschließlich Begriffe mit [z] und/oder [s] gepackt: „In meiner Reisetasche nehme ich mit: einen ...“.

Lebendige Zwillingbilder mit Geschichte: Die KL bekommen Begriffe mit [z]; K findet die Pärchen; im Anschluss werden mit den Begriffen Sätze oder eine Geschichte gebildet.

Lebendiges Domino: Die KL müssen sich entsprechend der Begriffe in eine richtige Reihenfolge aufstellen; K kontrolliert durch Aufsagen der Begriffe.

Wort-/LeseKETTE (Abb. 6, Material 3 

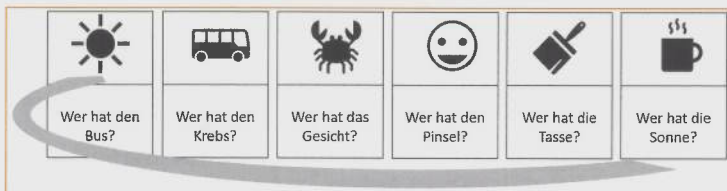


Abb. 6: Beispiel für eine Wort-Bildkette zur Förderung des [z s] auf Wortebene 

3 Spezifische Fördermöglichkeiten konsequenter phonologischer Aussprachestörungen bzw. phonologischer Verzögerungen

Ein Kind mit einer phonologischen Verzögerung zeigt nach Dodd (1995) „ausschließlich physiologische Prozesse, wobei mindestens ein Prozess untypisch für das chronologische Alter des Kindes ist“ (Fox-Boyer, 2016, S. 117). Eine Übersicht über das Auftreten physiologischer Prozesse im chronologischen Alter des

Kindes ist u.a. bei (Fox-Boyer, 2014b) zu finden. Eine **konsequente phonologische Störung** liegt dann vor, wenn mindestens ein pathologischer Prozess im Lautbefund auftritt, wobei physiologische Prozesse (reguläre sowie verspätete) zusätzlich auftreten können. Welche Prozesse zu den pathologischen Prozessen gehören, ist bei Fox-Boyer (2014c) nachzulesen.

Die Therapie phonologischer Aussprachestörungen nach P.O.P.T. (Fox-Boyer, 2014b) verläuft in aufeinanderfolgenden Phasen, die zunächst ausschließlich rezeptive Schwerpunkte aufweisen (Vorphase und Phase 1) und erst an-

schließend produktive Elemente (Phase 2 und 3) beinhalten. Es sollte immer nur an einem auffälligen phonologischen Prozess, wie z. B. einer Rückverlagerung, gearbeitet werden. Sollten mehrere phonologische Prozesse bei einem Kind auffällig sein, muss also eine Reihenfolge der zu bearbeitenden Prozesse festgelegt werden (Fox-Boyer, 2014b). Beispiele für die Bearbeitung phonologischer Prozesse in den vorgestellten Phasen der Intervention finden sich in der untenstehenden Tab. 2 am Beispiel der Plosivierung der Frikative /f v/ → [p b].

3.1 Therapieeinstieg: Vorphase

Ziel dieser rein rezeptiven Phase zu Beginn der Förderung (ca. 10 bis 15 Min.) ist, dass das Kind seine Konzentration auf die Wortform (statt der Bedeutung) lenkt und z. B. inkorrekte von korrekten Wörtern unterscheiden kann (Tab. 2). Übungen dazu können auch in weiteren Förderphasen wiederkehrend zu Beginn der Förderung stattfinden, bevor dann in Phase 1 weitergearbeitet wird (Fox-Boyer, 2014b).

3.2 Phase 1: Phonologische Kontraste erkennen und bestimmen

Auch in dieser Phase werden rezeptive Aufgaben gestellt, die den Ziellaut und den Ersatzlaut des ausgewählten phonologischen Prozesses einbeziehen. Ziel der Förderung in dieser Phase ist das sichere Heraushören von Ziel- und Ersatzlaut, um damit die eigene phonologische Repräsentation zu überarbeiten (Fox-Boyer, 2014b). Dies geschieht zunächst auf Laut-, dann auf Silben-, auf Pseudowort- und später auf Realwortebene. In der Umsetzung ist darauf zu achten, dass die Kinder nicht aufgefordert werden, selbst den Ziellaut zu sprechen. Aufgabe des Kindes ist es, eine Entscheidung zu treffen, welcher Laut gehört wurde. In den vorgeschlagenen Übungen werden also verschiedene Kontexte an das Kind herangetragen, die die Unterscheidung in Ziel- und Ersatzlaut – hier am Beispiel der Kontrastierung der Ersatzlaute [p b] zu den Ziellauten /f v/ – rezeptiv treffen sollen (Tab. 2). Dabei darf das Kind im Sinne eines Ausprobierens produktiv tätig werden, jedoch soll es nicht verlangt werden. Alle in Tab. 2 dargestellten Übungen auf Silbenebene können für die Steigerungsstufen nach Fox-Boyer (2014b) von der Lautebene zur Silbenebene und schließlich zur Wortebene genutzt und entsprechend modifiziert werden. In dieser Phase ist es sinnvoll,

Lautsymbolkarten einzuführen, die dem Kind die Unterschiedlichkeit der Ersatz- und Zielphoneme kindgerecht verdeutlichen. Eine Übersicht dazu ist bei Fox-Boyer (2016) zu finden. Für das angegebene Beispiel in Tab. 2 wird für den Ersatzlaut [b] der Fisch und für den Ersatzlaut [p] der platzende Luftballon als Lautsymbol eingeführt, für den Ziellaut [f] wird der Wind als bildliche Darstellung und für den Ziellaut [v] der Staubsauger gewählt. Insbesondere bei den rezeptiven Übungen, bei denen das Kind die unterschiedlichen Phoneme rein auditiv erkennen soll, ist grundsätzlich darauf zu achten, dass die Kinder nicht vom Mundbild ablesen können und auch keine zusätzlichen Handzeichen, Schriftzeichen oder andere Hilfen wie zum Beispiel Kieler Lautgebärden eingesetzt werden, damit auch tatsächlich das phonemische Erkennen geschult wird (Fox-Boyer, 2014b). Wenn das Kind ca. 80 % aller Stimuli auf Realwortebene korrekt identifizieren kann, wird zu Phase 2 übergegangen (Fox-Boyer, 2014b).

3.3 Phase 2: Üben der phonemisch korrekten Produktion durch Nachsprechen und Darbietung im Wechsel

In dieser produktiven Phase soll das Kind im Wechsel mit der Lehrkraft den Einsatz der Laute (Ziel- und Ersatzlaut) ausprobieren und die korrekte Verwendung der Laute üben. Ziel ist es, Ersatz- und Ziellaute phonemisch korrekt voneinander abzugrenzen und einzusetzen. Zunächst soll der Laut isoliert produziert werden, bevor in der Förderung auf Silbenebene und anschließend auf Wortebene gesteigert werden kann (Fox-Boyer, 2014b). In Tab. 2 werden beispielhafte Übungen für die Silbenebene am gleichen Beispiel aufgezeigt und können je nach Anforderungsniveau entsprechend z. B. auf isolierter Lautebene angepasst werden. Zudem können alle rezeptiven Übungen

der Tab. 2 so modifiziert werden, dass auch das Förderkind die Silben beispielsweise durch Rollentausch mitproduziert. Diese Übungen werden nicht erneut dargestellt.

3.4 Phase 3: Eigenständiges Erkennen und korrektes Aussprechen

Im Vordergrund der dritten Phase steht das eigenständige Zugreifen auf die bearbeitete phonologische Struktur, indem diese motorisch neu programmiert wird. Ziel ist es, ein überarbeitetes Motorisches Programm (Abb. 1) im Langzeitspeicher zu erzeugen. Das Kind entscheidet nun selbst, welches Phonem (Ersatz- oder Ziellaut) es für welches Wort benötigt und versucht, es korrekt im Wort einzusetzen (Fox-Boyer, 2014b). Es kommen demzufolge zahlreiche rezeptive und produktive Übungen auf Wortebene in Frage, bei denen das Kind Ersatz- und Ziellaut hört und einsetzt. Im Klassenkontext ist der Modalitätenwechsel zwischen rezeptiver (Klasse und/oder Lehrkraft produziert) und produktiver Anforderung gewährleistet, wobei das Kind mit Förderbedarf abwechselnd mit den Mitschüler:innen die korrekte Aussprache hört, imitiert und schließlich selbst vornimmt (Tab. 2). Auf anfängliche mögliche Fehler kann mit Modellierungstechniken (u. a. Glück & Spreer, 2022) sensibel reagiert werden, um dem Kind einen korrekten Höreindruck zu vermitteln.

Ist das Kind bei der Produktion auf Wortebene bereits sicher, sollte die Förderung auf Satzebene und schließlich bis zur Spontansprachebene gesteigert werden. Hierbei kann es sinnvoll sein, dem Kind durch die Visualisierung der Lautsymbole weiterhin eine „Erinnerungsstütze“ zu geben, damit es sich, zusätzlich zu den fachlichen Anforderungen, auf die individuellen phonologischen Zielstellungen konzentriert.

Tab. 2: Spezifische Fördermöglichkeiten für phonologische Aussprachestörungen (konsequente phonologische Störung und phonologische Verzögerung) im Klassenkontext

Fördermöglichkeiten Phonologische Aussprachestörungen

Vorphase

(Lehrkraft = LK; Klassenkinder = KL; Förderkind = K)

■ Warming-Up & Pausenfüller

Standogramm: Die KL erhalten Wörter auf Wortkarten und sortieren sich zu verschiedenen Kriterien in markierte Raumecken oder anhand einer Skala durch den Raum (z. B. nach Anzahl der Buchstaben, Silbenanzahl, dem Alphabet, gleichem/ungleichem Anlaut oder Realwort vs. Quatschwort).

■ Sitz-/Stehkreis

Fressen und gefressen werden: Das K bekommt eine Handpuppe und geht im Kreis von Kind zu Kind; nacheinander ziehen die KL jeweils ein Wort/Bild und benennen dieses mit Realwort oder Quatschwort; K entscheidet die Zugehörigkeit, indem es nur die Realwörter mit der Handpuppe fressen darf (Hinweis zur Wortauswahl: grobe Abweichungen zu Realwort geben bis hin zur Ersatzlaut vs. Ziellaut Kontrastierung).

■ Zuordnen/Sortieren in Partnerarbeit

Neue Wörter: Zu einem Themenfeld werden neue Wörter nach Wortform sortiert (z. B. in Körbe gelegt oder zu Wortkarten); sortiert werden kann z. B. nach Wortlänge, Silbenanzahl, Anfangsbuchstabe.

■ Wurf- & Rennspiele

Sicher treffen: Es werden zwei Tore/Ecken markiert: korrektes Wort und unbekanntes Wort; die KL bilden zwei Mannschaften, abwechselnd wird nacheinander geworfen; die LK liest Wörter vor; das jeweilige Kind, welches dran ist, entscheidet, ob es ein korrektes Wort oder ein fiktives Wort ist und schießt in das entsprechende Tor; Alternative: weitere Kinder im Tor entscheiden, ob die Auswahl richtig ist.

Phase 1: Phonologische Erkennung (rezeptiv)

(Lehrkraft = LK; Klassenkinder = KL; Förderkind = K)

■ Warming-Up & Pausenfüller

Silbensport: Die LK spricht Silben vor; die KL stehen hinter dem Stuhl (am besten ohne Sichtkontakt zu den anderen): wenn eine Silbe mit [f] gehört wird, wehen alle Kinder mit den Armen, wenn ein [v] gehört wird, halten sich die Kinder die Ohren zu, wenn ein [p] gehört wird, gehen sie in die Hocke und beim [b] klatschen sie in die Hände.

Königreiche: Die KL stehen hinter ihrem Tisch; jedes Paar erhält 5 Muggelsteine und Silbenkarten; K soll nun jeweils 2 Muggelsteine für die Königreiche (Lautsymbole) sammeln; K geht von Tisch zu Tisch; die KL produzieren abwechselnd ihre zugeordnete Silbe; K nimmt einen Muggelstein und ordnet diesen entsprechend der Lautsymbole zu (kann auch mit mehreren K gleichzeitig um die Wette gespielt werden).

Bahnhofsspiel: Die KL stehen hinter ihrem Tisch; jeder Tisch erhält ein Lautsymbol; K fährt als Zug oder Auto von Kind zu Kind; die LK produziert Silben; K soll Muggelsteine an den entsprechend gehörten Bahnhöfen ablegen (kann auch mit mehreren K gleichzeitig um die Wette gespielt werden).

■ Sitz-/Stehkreis

Silbenkette: Die KL und die LK produzieren reihum eine der Silben (verdecktes Mundbild!) [fa] [va] [pa] oder [ba]; immer wenn K den Wechsel zwischen Ersatz- und Ziellaut heraushört, wird das entsprechende Lautsymbolbild gezeigt und die Richtung geändert.

Sweets for my sweets: Nach einer geschafften Schulwoche (o. ä.), die mit einer Belohnung enden soll, spricht die LK Silben vor; immer wenn eine bestimmte Silbe gehört wird, darf sich reihum ein Kind eine Süßigkeit nehmen; (oder alternativ: K teilt bei einer bestimmten gehörten Silbe (z. B. nur bei [fa]) eine Süßigkeit reihum aus).

Laute-Salat: Die KL sitzen im Kreis und bekommen unterschiedliche Lautsymbolbilder umgehängt; die LK ruft nun Silben auf; es wechseln nur die Kinder den Platz, deren Lautsymbol gehört wurde.

■ Wurf- und Rennspiele

Silbe zu Bild: Die LK spricht Silben nacheinander vor (z. B. [fa] [pa] [ep] [ava]); die KL rennen zu oder werfen auf die entsprechenden Lautsymbolbilder (Fisch, Luftballon, Wind, Staubsauger), die im Klassenraum/in der Sporthalle verteilt sind.

Fangspiel: Die KL erhalten eine Silbe auf den Bauch geklebt (Malerkrepp); K ist Fänger und soll als erstes alle Silben des Ersatzlautes, dann alle Silben mit Ziellaut einfangen; am Ende werden diese noch den entsprechenden Lautsymbolbildern zugeordnet, indem K entscheidet, in welche Ecke des Raumes sie gehören.

Briefträgerwettrennen: Es gibt 4 Briefkästen mit markierten Lautsymbolen; die KL werden in zwei Mannschaften geteilt; die Mannschaften ziehen Silben und sprechen diese K vor; K trägt die gehörten Silben-Wortkarten in den richtigen Briefkasten.

Triff genau: Vier Matten werden mit Lautsymbolen markiert; Die LK spricht Silben mit Ersatz- und Ziellauten vor; daraufhin werfen die KL den Ball/das Säckchen etc. auf die entsprechend gehörte Matte.

Reifenhüpfen: Es werden große Reifen mit Lautsymbolbildern ausgelegt; die LK ruft Silben in den Raum; alle Kinder springen zum gehörten Laut der Silbe in den passenden Reifen.

■ Regelspiele

Lebendiges Brettspiel: Brettspiel in Anlehnung an „Mensch ärgere dich nicht“ (Schmidt Spiele; <https://www.schmidtspiele-shop.de/spiele/familien spiele/mensch-argere-dich-nicht-spielreihe>); Den KL wird eine Silbe ausgeteilt (Ziel- und Ersatzlaut); K tippt nacheinander ein Kind an, das seine Silbe nennt; K soll gleiche Silben finden und die Pärchen den entsprechenden Lautsymbolbildern zuordnen.

Silbenbingo: Bingokarten mit Lautsymbolen werden für die Klasse ausgegeben; die LK oder andere KL produzieren Silben; dementsprechend wird die Silbe abgekreuzt, bis ein Bingo entsteht.

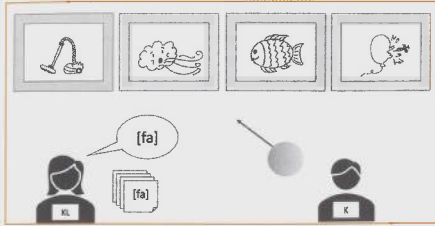


Abb. 7: Murmelbahn: zum passenden Symbolbild wird die Murmel in ein Tor gerollt (Lautsymbolbilder in Anlehnung an Fox-Boyer, 2014b)

▪ Partnerarbeit

Laut(er) Hefte: Ein Kind schneidet Silben aus und liest sie nacheinander vor; K klebt die Silben in das entsprechende Lautheft (mit Lautsymbol beklebtes A5-Heft) ein; dieses kann dann auch später für die Förderung auf Wortebene weiter genutzt werden.

Murmelbahn: Aus einem Schuhkarton werden Tore gebaut und mit Lautsymbolbildern versehen; ein Kind liest Silbenkarten vor; K versucht die Tore mit den richtigen Lautsymbolen mit Murmeln zu treffen (Abb. 7).

Phase 2: Förderung expressiv auf Laut-, Silben-, Pseudowortebene

(Lehrkraft = LK; Klassenkinder = KL; Förderkind = K)

▪ Pausenfüller

Papageien-Wettkampf: Die Klasse bildet vier Mannschaften (entsprechend der Symbolbilder); K spielt den Papagei und erhält 10 Federn; die LK gibt einen Stimulus (Laut oder Silbe) vor, K imitiert diesen Laut; die jeweilige Gruppe bekommt eine Feder vom Papagei und darf diese auf ihre Papageienkarte legen, bis diese voll ist.

▪ Sitzkreis

Silbenkette: Die KL produzieren reihum eine der Silben z. B. [fa] [va] [pa] oder [ba]; bei einer geänderten Silbe, wird die Richtung geändert.

Silbenfangen (ähnlich „Plumpsack“): K läuft entlang des Außenkreises; es lässt bei einem Kind heimlich eine Silbenkarte fallen; K versucht nun so schnell wie möglich die Runde zu beenden, um wieder bei dem gleichen Kind anzukommen; bemerkt das Kind die Silbenkarte jedoch, benennt es die Silbe und versucht K entlang des Außenkreises zu fangen; wird K gefangen, imitiert es die Silbe und das Spiel startet erneut mit einer neuen Silbenkarte; wird K nicht gefangen, darf K ein neues Kind im Kreis auswählen.

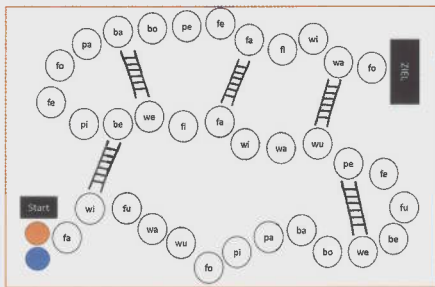


Abb. 8: Leiterspiel: Ziel- und Ersatzlaut abwechselnd produktiv-rezeptiv auf Silbenebene im Anlaut

▪ Regelspiele

Lebendiges Brettspiel in Anlehnung an Mensch ärgere dich nicht (Schmidt Spiele; <https://www.schmidtspiele-shop.de/spiele/familien spiele/mensch-aergere-dich-nicht-spielreihe>): Das Spiel verläuft ähnlich wie es in Abb. 5 dargestellt ist; allerdings werden hier die Silbenfelder nach Ersatz- und Ziellaut umgestaltet; (Alternative: die LK gibt auditiv den zu produzierenden Laut oder die Silbe beim Felder vorangehen vor, sodass das jeweilige Kind diesen oder diese imitieren muss).

▪ Partnerarbeit

Leiterspiel: Das Leiterspiel (Abb. 8, Material 4) wird zu zweit gespielt; jedes Pärchen erhält eine laminierte Spielvorlage, Spielfiguren und einen Würfel; beim Setzen der Spielfigur wird der Ziel- und Ersatzlaut im Silbenkontext (später dann auch adaptierbar mit Pseudowörtern) produziert.

Phase 3: Expressive und rezeptive Förderung

(Lehrkraft = LK; Klassenkinder = KL; Förderkind = K)

▪ Sitzkreis

Reim dich oder ich fress dich: Auf ein Anfangswort hin werden echte und fiktive Reime reihum gebildet; für jedes gefundene Reimwort (dürfen auch Quatschwörter sein) werden Fresskarten ausgespielt; wer am meisten Fresskarten (z. B. mit einem Krokodil) hat, gewinnt; K erhält den Auftrag, mit den Lautsymbolbildern einen Reim zu finden.

Wörter angeln: Wörter mit Ersatz- oder Ziellaut werden mit Büroklammern im Sitzkreis ausgelegt; daneben werden Teiche (Schüsseln) mit den jeweiligen Symbolkarten aufgestellt; reihum wird eine Angel weitergereicht; nacheinander angelt ein Kind eine Karte, spricht das Wort darauf aus und legt sie dann in den entsprechenden Teich.

Bilder zuordnen: Je nach Unterrichtsthema werden Begriffe mit passendem Ziel- und Ersatzlaut auf Bild- oder Wortkarten (entspr. der schriftsprachlichen Kompetenzen der KL) in der Mitte ausgewählt; K entscheidet, ob der Ersatz- oder Ziellaut relevant ist und spricht das jeweilige Wort aus; die KL sortieren die Begriffe entsprechend dem Unterrichtsthema zu Kategorien, indem sie die jeweilige Bildkarte ablegen; zum Beispiel: im Sachunterricht werden Haustiere gefüttert: K benennt die Futtermittel Fisch, Waffel, Banane, Petersilie, Wasser, Fleisch, Birne und die KL sortieren diese zu Haustieren (z. B. Kaninchen, Schwein, Katze, Hund) zu.

▪ Regelspiele

Zwillingsbilder-Lauf: Die Zwillingsbilder werden mit Wörtern, die Ziel- und Ersatzlaut enthalten (adaptierbar für den jeweiligen Lehrplaninhalt) im Klassenzimmer versteckt (mehr Kärtchen als Kinder); jedes Kind sucht sich ein Kärtchen im Raum und spricht sein Wort laut aus; Kinder, die zusammengehören, finden sich und bringen ihr Pärchen gemeinsam zu dem entsprechenden Lautsymbolbild; danach gehen sie zu einem weiteren freien Kärtchen und finden neuer Partner.

▪ Wurf- & Rennspiele

Postboten-Rennspiel: Die KL finden sich zu Partnern zusammen; das K benennt Bilder auf „Briefe“, benennt diese und das Partnerkind bringt diesen (z. B. durch einen aufgebauten Parkour) in einen entsprechenden Briefkasten (Lautsymbolbilder).

Brennball trifft Aussprache: Im Sportunterricht werden die vier Ecken der Sporthalle mit den Lautsymbolbildern ausgestattet; K liest Wörter mit Ziel- und Ersatzlaut vor (oder benennt Bildkarten ggf. Minimalpaare) und die KL rennen in die entsprechenden Ecken.

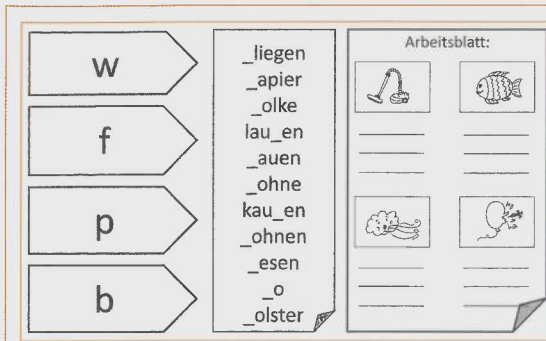


Abb. 9: Wortlegespiel: Lautkarten, Wortliste und Arbeitsblatt (Lautsymbolbilder in Anlehnung an Fox-Boyer, 2014b)

Partnerarbeit

Wortlegespiel: K erhält Karten mit Ziel- und Ersatzlaut; das Partnerkind erhält unvollständige Begriffe; gemeinsam wird durch Einsetzen der Laute des K entschieden, welcher Laut am besten passt; das korrekte Wort wird anschließend in ein gemeinsames Arbeitsblatt unter das jeweilige Lautsymbolzeichen geschrieben (Abb. 9, Material 5, 6).

4 Fazit

Alle beispielhaft aufgeführten Übungen sind für den Klassenkontext erdacht; jedoch sollte vorab mit der Klasse eine positive Fehlerkultur etabliert sein, damit die Mitschüler:innen bei auftretenden Abweichungen zur zielsprachlichen Realisation einen wertschätzenden Umgang finden bzw. sich das zu fördernde Kind nicht zu stark exponiert fühlt. Beispielsweise wäre es möglich, innerhalb der Klasse mit individuellen Zielen (orientiert an aktuellen Förderplänen) zu arbeiten, die transparent am Sitzplatz und mit geeigneter kindlicher Darstellung (Bilder, Symbole, kleine Sätze) verankert sind. Dadurch wird für jedes Kind deutlich, dass jeder individuelle Ziele (auch auf anderen sprachlichen Ebenen) hat, an denen gearbeitet wird und bei denen natürlich auch Fehler auftauchen werden. Dieses Vorgehen bietet zugleich die Möglichkeit, individuelles Feedback am Ende einer Schulwoche zu geben, indem die Lehrkraft und/oder die Kinder gemeinsam über Erreichtes reflektieren. Bei der Konzeption der Fördermaßnahmen sollte darauf geachtet werden, dass zunächst eigens für jedes Kind die Abfolge der zu bearbeitenden Prozesse festgelegt wird. Um die benötigte Individualisierung der Fördermaßnahmen zu gewährleisten, ist daher fast ausnahmslos eine Adaption der auf dem freien therapeutischen Markt vorzufindenden Spiele notwendig. Die Reihenfolge der einzelnen Phasen der jeweiligen phonologischen bzw. phonetischen Förderansätze sollte eingehalten werden und dem zu fördernden Kind ausreichende Übungsmöglichkeiten in der jeweiligen Förderphase angeboten werden. Ein Übergang in die nächste Phase sollte erst erfolgen, wenn das Kind die Aufgaben ausreichend sicher bewältigen kann.

Diesem hohen Anspruch kann in der Realisierung im Unterrichtskontext vor dem Hintergrund alltäglicher schulpraktischer Bedingungen nicht immer entsprochen werden. Die unter Umständen hohe Unterrichtsverpflichtung seitens der Lehrkräfte, die äußerst heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innenschaft (insbesondere in der inklusiven Schullandschaft) sowie flexible Anpassungsnotwendigkeiten, die der schulische Alltag bereithält, sind mögliche Rahmenbedingungen, die diese spezifische Förderung erschweren können. Eine gut strukturierte (theoriekonforme), kooperative sowie aktualisierte Förderplanung könnte hier ein möglicher Weg sein, dem hohen Anspruch im Unterrichtsetting bzw. in möglichen Einzelförderungen gerecht zu werden. Weiterhin steht der sprachheilpädagogische Unterricht fortwährend vor dem Dualismus-Problem fachliche Inhalte mit sprachtherapeutischen, spezifischen Zielen zu vernetzen, was insbesondere für Aspekte der phonetisch-phonologischen Förderung zutrifft. Die hier vorgestellten Übungen eignen sich daher am besten für die immanente Umsetzung der phonetisch oder phonologischen Förderziele während des Schriftspracherwerbs in Klassenstufe 1 und 2 sowie für die integrierte Umsetzung der Ziele bei einzelnen Themen aus dem Sachunterricht, indem die Wortauswahl neben inhaltlichen auch nach sprachförderlichen Kriterien erfolgt.

In dem vorliegenden Beitrag wurden beispielhaft zwei Förderansätze, die für das therapeutische Einzelsetting konzipiert wurden, aufgegriffen und Ideen für einen Übertrag in den schulischen Kontext vorgestellt. Eine Übersicht, welche weiteren Förderansätze nach aktuellen wissenschaftlichen Standards zur Förderung phonetischer und phonolo-

gischer Aussprachestörungen herangezogen werden können, finden sich zum freien Download in der aktuellen S3-Leitlinie zur Therapie von Sprachentwicklungsstörungen (Federführende Fachgesellschaft: Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, 2022).

Literatur

- Berg, M. (2018). *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung im Unterricht* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bräger, B., Nicolai, A. & Günther, T. (2007). Therapieeffektivität der Psycholinguistisch orientierten Phonologie Therapie (P.O.P.T.): Eine Therapieeffektstudie mit Kindern unter 6 Jahren. *Sprache Stimme Gehör*, 31(4), 170–175. doi: 10.1055/s-2007-991159
- Dodd, B. (2010). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2nd Edition). London: Whurr Publishers.
- Federführende Fachgesellschaft: Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (Hrsg.). (2022). *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre S3-Leitlinie*. AWMF Registernr. 049-015. Abgerufen von https://register.awmf.org/assets/guidelines/049-015_S3_Therapie_von_Sprachentwicklungsst%C3%B6rungen_Text_2022-12.pdf [11.09.2024]
- Fox-Boyer, A. (Hrsg.). (2014a). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (1. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Fox-Boyer, A. (2014b). *P.O.P.T. Psycholinguistisch orientierte Phonologie-Therapie* (1. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. (2014c). *PLAKSS-II. Vollständig überarbeitete Neuauflage*. Frankfurt: Pearson Assessment.
- Fox-Boyer, A. (2016). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie* (7. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. & Neumann, S. (2017). Aussprachestörungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 14–84). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2022). *Förderung der sprachlichen und kommunikativen Ent-*

wicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule. Dresden. Abgerufen von file:///C:/Users/hs82dapy/Downloads/SMK_BRO_Sprache_2023_oMD.pdf [11.09.2024]

Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.

Lee, A. S. Y. & Gibbon, F. E. (2015). Non-speech oral motor treatment for children with developmental speech sound disorders. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(3), CD009383. doi: 10.1002/14651858.CD009383.pub2

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). Unterricht und Therapie: Sprachheilpädagogischer Unterricht. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 323-330). Stuttgart: Kohlhammer.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, Band 2, 5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. Abgerufen von <http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/53230/> [11.09.2024]

Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties*. London: Whurr Publishers.

Teutsch, A. & Fox, A. V. (2004). Vergleich der Effektivität von artikulatorischer vs. phonologischer Therapie in der Behandlung kindlicher phonologischer Störungen: Eine Pilotstudie. *Sprache Stimme Gehör*, 28(4), 178-185. doi: 10.1055/s-2004-835864

Van Riper, C. & Erickson, R. L. (1996). *Speech correction. An introduction to speech pathology and audiology* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Zu den Autorinnen

Henrike Petzold arbeitet seit 2014 am Lehrstuhl Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation der Universität Leipzig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre liegen in der Sprachförderung und -therapie im Klassen- sowie Einzelförderkontext sowie methodisch- und didaktischer Fragestellungen zur Etablierung von sprachförderlichen Maßnahmen in den Unterricht. Zuvor war sie Sonderschullehrerin an einer inklusiven Grundschule in Hamburg.

Dr. Christiane Hilz ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation – Rehabilitationspädagogische Psychologie. Sie hat zuvor langjährige Erfahrung als freiberufliche Sprachtherapeutin und als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studienprogramm Lehramt Sonderpädagogik im Bereich Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig gesammelt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachförderung im Elementarbereich sowie in der diagnostischen Erfassung von Sprachleistungen.

Korrespondenzadressen

henrike.petzold@uni-leipzig.de
christiane.hilz@paedagogik.uni-halle.de



Materialien

Material 1:	Silben-Bingo (Laut [z]) und Blanko-Vorlage
Material 2:	Lebendiges Brettspiel (Anlaut [z], Auslaut [s]) und Blanko-Vorlage
Material 3:	Wort-Bildkette (Laut [z s])
Material 4:	Leiterspiel und Blanko-Vorlage
Material 5:	Wortlegenspiel und Blanko-Vorlage



„Sprachliche Diagnostik in der Primarstufe“, „Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule“ und „Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita“ können Sie online lesen oder gegen eine Schutzgebühr von € 2,- zuzüglich Portokosten bei der dgs beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bei Interesse nach. Wir informieren Sie gerne.

Infos und Bestellung unter: <http://sprachfoerderung.dgs-ev.de>

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs):
E-Mail: info@dgs-ev.de · www.dgs-ev.de