:CSPS :SZH

Sprachentwicklungs-störung (Dysphasie)

Infoblatt J

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Dysphasie in der Schule

Informationen zuhanden der Lehrpersonen zu Dysphasie, zu Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich

Vollversion

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Verfasst von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
Im Auftrag der Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Dieses Dokument ist eine Übersetzung aus dem Französischen. Aus diesem Grund sind sämtliche genannten Quellen in französischer Sprache.

Redaktion
Géraldine Ayer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH/CSPS
Céline Joss Almassri, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH/CSPS

Fachliche Überprüfung
Elisabeth Weber-Pillonel, Karin Jacot und Stéphanie Pellet, Association Dyslexie Suisse romande (aDsr)
Renate von Davier, Verantwortliche für den Sektor der Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen bei der Schuldirektion der Sekundarstufe II des Kantons Genf

Übersetzung
Martin Aebischer, Konferenzdolmetscher, Simultanübersetzungen und Übersetzungen

Spezialisiertes Korrektorat:
Christa Aebischer, Schulinspektorin, Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA, Freiburg
Barbara Egloff, Vize-Direktorin SZH
Olga Meier, Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH
Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, szh@szh.ch

Juli 2021 © SZH/CSPS Januar 2016
Dieses Dokument wird unter folgender Lizenz zur Verfügung gestellt: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0):

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis **3**
Vorbemerkungen **4**
1 Informationen und Merkmale von Dysphasie **5**
1.1 Definition 5
1.2 Prävalenz 6
1.3 Ursache 6
1.4 Begleitende Störungen 6
1.5 Typologie und Symptome 6
Dysphasien des Ausdrucks 7
Rezeptive Dysphasien 8
2 Auswirkungen von Dysphasien in der Schule **8**
2.1 Mündliche Sprache 9
2.2 Auswirkungen auf das Lernen in der Schule 9
Lesen und Schreiben 9
Mathematik 9
Lernen einer zweiten Sprache 10
Andere Auswirkungen 10
2.3 Persönliche Auswirkungen 10
Erhöhte Ermüdung 10
Verhalten und Selbstwertgefühl 10
3 Unterrichtsdifferenzierung, um Lernende mit einer Dysphasie angemessen unterstützen zu können **10**
3.1 Akzeptanz und soziale Integration 11
3.2 Klassenumfeld 11
3.3 Kommunikation 11
3.4 Präsentation von geschriebenen Texten 12
3.5 Motivation und verbaler Ausdruck 12
3.6 Arbeitsorganisation 13
3.7 Allgemeines Lernen 13
3.8 Lernprozess von Lesen und Schreiben 13
3.9 Lernen einer zweiten Sprache 14
4 Massnahmen zum Nachteilsausgleich **14**
4.1 Material und persönliche Betreuung 14
4.2 Anpassen der zeitlichen Rahmenbedingungen 15
4.3 Anpassen der Arbeits-, Prüfungs- und Bewertungsmodalitäten 15
5 Ausgewählte pädagogische Ressourcen **15**
5.1 Informatik- und pädagogische Hilfsmittel 15
5.2 Sensibilisierung für Dysphasie 16
5.3 Weitere offizielle Seiten 16
Literaturverzeichnis **17**

Vorbemerkungen

Bei Lernenden mit Dysphasie können gewisse Lernschwierigkeiten auftreten und sie können mit Hindernissen in der Schule konfrontiert sein. Deshalb ist es wertvoll, wenn Lehrpersonen über spezifische Kenntnisse über die Folgen von Dysphasie im Schulalltag verfügen. Bei der Lektüre dieses Informationsblatts, insbesondere der unter Kapitel 3 und 4 vorgeschlagenen Massnahmen, gilt es, folgende Punkte zu beachten.

Die Auswirkungen von Dysphasie können von einer Person zur anderen stark variieren. Zwei Lernende mit Dysphasie können unterschiedlichen Unterstützungsbedarf haben. Es ist daher wichtig, die Gesamtsituation des Kindes zu betrachten und mit den Eltern sowie mit den in der Abklärung bzw. Unterstützung involvierten Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Ausserdem unterscheiden sich Kinder mit Dysphasie untereinander in ihren vielfältigen Möglichkeiten und ihrer Persönlichkeit. Wenn die Lernenden auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden, besteht die Gefahr für die Lehrperson, deren spezifische Bedürfnisse nicht wahrzunehmen.

Lernende mit Dysphasie haben unterschiedlichen Unterstützungsbedarf. Dieses Dokument soll dazu dienen, die Schwierigkeiten, mit welchen sie konfrontiert sind, besser zu verstehen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie angemessen unterstützt werden können. Die Bedeutung der Beeinträchtigung wird dabei relativiert und die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten und Partizipationschancen der Lernenden mit Dysphasie treten in den Vordergrund.

Nebst den Lernenden mit Dysphasie muss sich die Lehrperson auch um alle anderen Lernenden in der Klasse kümmern, die teilweise auch Beeinträchtigungen oder Lernschwierigkeiten haben können. In diesem Dokument wird nicht die Ansicht vertreten, dass die Lehrperson – parallel zum Unterrichtsbetrieb mit dem Rest der Klasse – systematische und weitreichende Massnahmen umsetzt, welche einzig auf Lernende mit Dysphasie zugeschnitten sind. Vielmehr geht es darum, durch Massnahmen der Differenzierung im Unterricht gleichzeitig den Bedürfnissen der Lernenden mit Dysphasie und der gesamten Klasse gerecht zu werden. Für Bedürfnisse von Lernenden mit Dysphasie, welche den üblichen Rahmen eines differenzierten Unterrichts überschreiten, werden Fachpersonen der Sonderpädagogik (z. B. der Schulischen Heilpädagogik und der Psychomotorik) zur Unterstützung einbezogen. Die Klassenlehrperson und die Fachpersonen analysieren im kollegialen Austausch die Situation der Lernenden (Unterstützungsbedarf, mögliche Massnahmen etc.) und beschliessen, welche Massnahmen von der Klassenlehrperson und welche von der Fachperson der Sonderpädagogik durchgeführt werden können.

Die in diesem Dokument vorgestellten Massnahmen können von der Klassenlehrperson in alltägliche Unterrichts- und Lernsituationen integriert werden. Auf diese Weise sind sie zweifach wirksam: Sie dienen der gesamten Klasse und die Lernenden mit Dysphasie können gezielt davon profitieren.

Dieses Dokument präsentiert Massnahmen der Unterrichtsdifferenzierung (Kapitel 3) und zum Nachteilsausgleich (Kapitel 4). Um den Unterschied zwischen den beiden besser zu verstehen, wird die Lektüre des Dokuments «Einführung zu den Informationsblättern – Differenzierung im Unterricht und Nachteilsausgleich» empfohlen.

1 Informationen und Merkmale von Dysphasie

1.1 Definition

Dysphasie ist ein Begriff, der in der Literatur üblicherweise für spezifische, schwere und anhaltende Störungen der Entwicklung der mündlichen Sprache verwendet wird (Bock et al., 2017; Leclercq et al., 2012; Mazeau et al., 2014).
In den angelsächsischen Ländern ist Specific Language Impairment (SLI) die gebräuchlichste Bezeichnung, die in der Literatur und unter Forschenden seit mehreren Jahrzehnten weit verbreitet ist (Mazeau et al., 2014; Reilly et al., 2014) und ins Deutsche übersetzt als spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) bezeichnet wird. SSES ist jedoch weiter gefasst als Dysphasie, da sie in einem Kontinuum des Schweregrads sowohl «vorübergehende Sprech- und/oder Sprachstörungen mit günstigem Verlauf bei angemessener Betreuung» als auch «dauerhaftere und schwerere Störungen der gesprochenen Sprache» wie Dysphasie umfasst (Avenet et al., 2014a).
In den internationalen Klassifikationen wurden entsprechend den wissenschaftlichen Fortschritten zahlreiche Terminologien zur Bezeichnung von Störungen der Lautsprache verwendet (Avenet et al., 2014b). In der letzten Version des diagnostischen und statistischen Manuals psychischer Störungen (DSM-5; APA, 2016) wird die Terminologie *Sprachstörung* verwendet. Die letzte Version der Internationalen statistischen Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen (ICD-11, WHO, 2018) spricht von *Developmental Speech or Language Disorders*, was mit Störungen der Sprach- und Sprechentwicklung übersetzt werden kann.
Der Begriff *Dysphasie* wird in der Praxis unterschiedlich und mehrdeutig verstanden (Avenet et al., 2014b). Daher kann er nicht sehr klar eingegrenzt werden. Wie die Terminologien der internationalen Klassifikationen bezeichnet er jedoch eine entwicklungsneurologische Störung (Mazeau et al., 2014). Daher wird der Begriff *Dysphasie* beibehalten, da er dem im DSM-5 beschriebenen Begriff gleichwertig ist.
Das DSM-5 definiert die Sprachstörung anhand der folgenden Kriterien[1]:

A. Anhaltende Schwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch der Sprache in ihren verschiedenen Modalitäten (d. h. gesprochene Sprache, Schriftsprache, Zeichensprache oder andere Formen) aufgrund von mangelndem Verständnis oder mangelnder Produktion einschliesslich der folgenden Elemente:

1. Eingeschränktes Vokabular (Kenntnis und Gebrauch von Wörtern).
2. Mangel an Satzstrukturierung (Fähigkeit, Wörter zusammenzufügen und aufeinander abzustimmen, um Sätze nach grammatikalischen und morphologischen Regeln zu bilden).
3. Sprachliche Defizite (Fähigkeit, Vokabeln zu verwenden und Sätze zu kombinieren, um ein Thema oder eine Reihe von Ereignissen auszudrücken oder zu beschreiben oder um ein Gespräch zu führen).

B. Die Sprachfähigkeiten liegen in ausgeprägter und quantifizierbarer Weise unter dem Niveau, das für das Alter der Person erwartet wird. Dies führt zu funktionalen Einschränkungen der effizienten Kommunikation, der sozialen Teilhabe, der schulischen Leistungen und der Arbeitsleistung, entweder einzeln oder in beliebiger Kombination.

C. Die Symptome beginnen in der frühen Entwicklungsphase[2].

D. Die Schwierigkeiten sind nicht auf einen Hörschaden oder andere sensorische Beeinträchtigungen, eine cerebrale Bewegungsstörung oder eine andere neurologische oder medizinische Erkrankung zurückzuführen, und sie lassen sich nicht besser durch eine geistige Behinderung (Störung der

[1] Die Definition von *Störungen der Sprach- und Sprechentwicklung* in der ICD-11 ist zwar weniger detailliert, entspricht aber im Grossen und Ganzen den Kriterien, die in der Definition von *Sprachstörung* im DSM-5 genannt werden. Die ICD-11 fügt hinzu, dass die beobachteten Schwierigkeiten nicht auf regionale, soziale oder kulturelle/ethnische Sprachvariationen zurückzuführen sind (WHO, 2018).

[2] In der ICD-11 und im DSM-5 wird kein Alterskriterium für die Diagnose genannt. Im DSM-5 heisst es jedoch: «Interindividuelle Unterschiede in der Sprachkompetenz werden ab dem Alter von vier Jahren stabiler, exakter und hochgradig prädiktiv für die weitere Entwicklung» (Bock et al. 2017, S. 170).

geistigen Entwicklung) oder eine allgemeine Entwicklungsverzögerung erklären (APA, 2015, S. 45–46).

Nicht die Verzögerung wäre typisch für ein dysphasisches Kind (die Entwicklungsgeschwindigkeit kann von Kind zu Kind sehr unterschiedlich sein), sondern die Abweichung in der Sprachentwicklung (d. h., es weist Merkmale auf, «die man normalerweise zu keinem Zeitpunkt der typischen Sprachentwicklung des Kindes antrifft» (Mazeau et al. 2014 S. 80). Während eine Sprachverzögerung mit der Zeit abnimmt und positiv auf eine Förderung reagiert, bleibt bei einem dysphasischen Kind die Weiterentwicklung langsam und die Abweichung von der Norm tendiert eher dazu, zuzunehmen (Monfort et al., 1996, zitiert nach George, 2010).

1.2 Prävalenz

Die Prävalenz von Dysphasie variiert je nach den angewandten Kriterien zwischen 2 und etwas mehr als 7 %, wobei Schätzungen zufolge etwa 1 % der Kinder im Vorschul- und Schulalter schwere Störungen aufweisen. Sie kommt bei Jungen häufiger vor als bei Mädchen (Billard, 2004, zitiert in Guilloux, 2009; Billard et al., 1996; Gerard, 1985, 1993b; Stanton-Chapman et al. 2002; Tomblin et al., 1997, zitiert in Bock et al., 2017; Mazeau et al., 2014.

1.3 Ursache

Über die Ursachen von Dysphasien ist nach wie vor wenig bekannt. Familien- und Zwillingsstudien scheinen auf einen genetischen Ursprung bei der Entstehung eines Teils dieser Störungen hinzudeuten (Bishop et al., 2006, zitiert von Mazeau et al., 2014; Bock et al., 2017). Andere Arbeiten konvergieren insgesamt mit dem Nachweis von Anomalien in den Gehirnbereichen, die speziell der Sprache gewidmet sind (de Guibert et al., 2011, zitiert von Mazeau et al., 2014.

1.4 Begleitende Störungen

Dysphasien sind häufig mit anderen Störungen assoziiert, wobei die häufigsten motorische Störungen (40–90 % sollen eine Dyspraxie aufweisen) und Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit oder ohne Hyperaktivität (bei 20–40 % vorhanden) sind (Campbell et al., 2007; Hill, 2001; Oram et al., 2010, zitiert in Leclercq et al., 2012; Vischer et al., 2007; Webster et al., 2005, zitiert in Mazeau et al., 2014). Auch Lese-Rechtschreibstörungen werden häufig damit in Verbindung gebracht (Schelstraete, 2012).

1.5 Typologie und Symptome

Die klinischen Erscheinungsformen sind sehr vielfältig. Daher spricht man eher von Dysphasien als von Dysphasie. Es gibt mehrere Klassifikationen zur Unterscheidung der Arten von Dysphasien (George, 2010), aber keine davon ist konsensfähig[3]. Mazeau et al. (2014) schlagen vor, klinisch zwischen drei Haupttypen von Dysphasien[4] zu unterscheiden.

Dysphasien des Ausdrucks: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen, die hauptsächlich die verbale Produktion beeinträchtigen.

- Phonologisch-syntaktische Dysphasie, die häufigste;
- Störung der phonologischen Produktion (oder phonologische Dysphasie);
- Anomie (oder Fehlen des Worts).

Rezeptive Dysphasien: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen, die das Sprachverständnis und vor allem die Entschlüsselung der Botschaft beeinträchtigen. Diese Störungen sind seltener, führen aber immer zu einer sekundären Ausdrucksstörung.

- Störung der phonologischen Diskriminierung;

[3] Einige Autoren bestreiten sogar, dass es möglich oder sogar sinnvoll ist, genaue Typologien zu erstellen (z. B. Monfort et al., 2013, zitiert von Fourneret et al., 2018), zumal diese vom bevorzugten Ansatz abhängen (Fourneret et al., 2018).

[4] Wir haben uns für diese Einteilung entschieden, weil die Unterscheidung zwischen Ausdruck und Empfang klassisch ist und ein besseres Verständnis der möglichen Symptome ermöglicht.

– Verbale Taubheit.

Gemischte Dysphasien: Störungen der Ausdrucksfähigkeit in Verbindung mit Störungen des Verständnisses. (Die nächsten Kapitel stammen aus Mazeau et al. (2014), S. 82–102).

Dysphasien des Ausdrucks

Die Schwierigkeiten liegen vor allem im Bereich des verbalen Ausdrucks. Diese Dysphasien lassen sich in drei Typen einteilen.

Phonologisch-syntaktische Dysphasie

Dies ist die häufigste Dysphasie, die durch das Vorhandensein der folgenden drei obligatorischen Hauptelemente gekennzeichnet ist.

– Psycholinguistische Reduktion: Zeigt sich in einer Hypospontanität im Diskurs, d. h. in einem Mangel an verbaler Initiative, einer Armut und Reduktion der verbalen Produktionen (Minimalsätze) und einer wenig flüssigen Sprache;
– Dys-Syntaxie: Diese Störung im Umgang mit der Syntax ist durch eine Reihe von abnormalen Sprachproduktionen gekennzeichnet, die den syntaktischen Regeln widersprechen oder sie verletzen. Zum Beispiel:
  • Fehler, Wiederholungen oder Auslassungen von kleinen Funktionswörtern, die einen Telegrammstil ergeben (z. B. *mit Bus Hause fahren* statt *mit dem Bus nach Hause fahren*);
  • Fehler bei Artikeln (z. B. *[die] Bleistift*), unpräzise Verwendung der Pronomen oder Ersatz durch verschwommene Termini (z. B. *[as] Heft* oder *[e] kommt Schule*);
  • Verwendung von Verben im Infinitiv, anstatt sie zu konjugieren, erfundene Konjugation (z. B. wir *geheren*);
– Phonologische Störung: Eine Störung, die den Aufbau des phonologischen Systems und damit auch den Aufbau der phonologischen Repräsentationen von Wörtern behindert. In der Produktion ist die Sprache manchmal unverständlich aufgrund zahlreicher phonologischer Veränderungen. Zum Beispiel:
  • Verzerrungen (caraval für Karneval, gogan oder togoban für toboggan);
  • eine Instabilität der Produktionen (das Wort *armoire* wird zu [*amwa*], [*mamwa*], [*abwa*]);
  • das Vorhandensein von generischen Homophonen (*eh* für *äh*, *geh'n* für *gähn* oder *Meer* für *mehr*);
  • das Fehlen bestimmter Phoneme (Laute) oder die Schwierigkeit, eine Abfolge von Phonemen zu realisieren (z. B. *omate* statt *Tomate* oder *ere* statt *Schere*);
  • Komplexere mündliche Produktionen (z. B. *Sch**a**rank* statt *Schrank*).
  • Die Veränderungen variieren von einem Reproduktionsversuch zum nächsten.

Störung der phonologischen Produktion

Diese Störung charakterisiert sich durch folgende Punkte:

– Abweichende phonologische Produktion, welche das Gesagte z. T. oder völlig unverständlich macht. Zum Beispiel:
  • Deformationen (***K**ief**t**ühltruhe* statt *Tiefkühltruhe*);
  • Sukzessive phonologische Ansätze (*Pa**t**et* oder *Pa**p**et* statt *Paket*);
  • Schwierigkeiten beim Formen und Strukturieren der Phoneme (z. B. kann das Kind die Phoneme isoliert produzieren, hat aber Mühe bei der Verkettung und der sequenziellen Programmierung von Tönen), Schwierigkeiten bei Nennungen (Wort fehlt), Gebrauch eines Wortes für ein anderes (z. B. *Blume* statt *Baum* sagen);
– Relativ flüssige Sprache: Im Gegensatz zur phonologisch-syntaktischen Dysphasie gibt es hierbei keine linguistische Hemmung.

Anomie oder Fehlen des Worts (mnestische Dysphasie)

Folgende Elemente charakterisieren diesen Typ der Dysphasie, der auch Störung des Wortgebrauchs genannt wird:

– Zugangsprobleme zu einem bereits gelernten Wort: Repetitive und punktuelle Unmöglichkeit, den Signifikanten (= den Namen) eines Objekts oder eines Konzepts zu finden. Die Bedeutung ist bekannt und gehört teilweise zum Wortschatz des Kindes, aber darauf zuzugreifen ist im Moment unmöglich. Die Hauptmanifestationen sind:
  - Viele Pausen in der Rede;
  - Gebrauch von undefinierten Wörtern wie *Ding*, *Sache*, *Gegenstand*;
  - Semantische Paraphasie (z. B., wenn das Kind eine Katze sieht, sagt es *Tiger*);
– Der Begriff der mnestischen Dysphasie wird in (seltenen) Fällen gebraucht, wenn das Fehlen des Wortes nicht nur auf der Ausdrucksseite, sondern auch beim Verstehen auftritt. Das Kind findet momentan die Bedeutung eines Wortes nicht mehr, auch wenn es sich dabei um einen bekannten Begriff handelt.

Rezeptive Dysphasien

Die Schwierigkeiten befinden sich auf der Ebene der Dekodierung und beeinträchtigen die Wege, welche die Information ins Gehirn bringen. Diese Dysphasien sind seltener, aber auch schwerwiegender, da sie das Verständnis der gesprochenen Sprache und damit den Aufbau der Sprache beeinträchtigen. Sie lassen sich in zwei Typen einteilen.

Störung der phonologischen Diskriminierung
Diese Störung wird durch die folgenden Punkte charakterisiert:
– Sprachrückstand: Das Kind fängt spät an zu sprechen, was oft zu einer ersten Konsultation führt. Die Anfänge der Sprache werden oder wurden in einem verschwommenen und dauerhaften und flüssigen Jargon gemacht. Das Kind ist gesprächig, aber in mehr oder weniger unverständlicher Weise, weil die Worte deformiert werden und die Rede nicht informativ ist;
– Verwirrung: Das Kind hat Mühe, ähnliche Klänge mit kleinem phonemischem Unterschied voneinander zu unterscheiden, was zu Verwirrung und Verwechslungen in der Kommunikation führt. Z. B. kann es Worte wie «Haus», «Maus» und «Laus» verwechseln.

Verbale Taubheit (oder auditiv-verbale Agnosie)
Der Begriff «Taubheit» kann zu Verwirrung führen. Es ist deshalb wichtig zu präzisieren, dass die Hörfähigkeiten des Kindes intakt sind: Das heisst, es hört und dekodiert die Bedeutung von Geräuschen sehr gut. Folgende Elemente charakterisieren diesen Typ der Dysphasie:
– Störung der Identifikation des gesprochenen Worts: Das Kind sieht sich vor der Unmöglichkeit, einen Wortschwall in einzelne Wörter zu unterteilen und dem Gesagten einen Sinn zuzuordnen. In schwerwiegenden Fällen erkennt das Kind auch vertraute Wörter nicht (z. B. die Vornamen seiner Angehörigen);
– Abwesenheit von verbaler Sprache: Das Kind interessiert sich nicht für die Konversationen seiner Umgebung, spricht fast nicht und wiederholt nur einige Wörter, die es in einem vertrauten Kontext gefunden hat.

2 Auswirkungen von Dysphasien in der Schule

Die Störungen der Lautsprache bei Kindern mit Dysphasien sind sowohl hinsichtlich des Schweregrads als auch des Profils sehr heterogen (Leclercq et al., 2012). Die Kombination der Symptome und deren Ausprägung ist bei jeder Person einzigartig.
Um die Schwierigkeiten zu verstehen, welchen Lernende mit Dysphasien in der Schule, in der Klasse und bei Lernprozessen begegnen können, ist es wichtig, sich darüber zu informieren, wie sich die Dysphasien und allfällige einhergehende Beeinträchtigungen auswirken. Die betroffenen Lernenden, die Eltern und auch die Fachpersonen der Neuropsychologie, Logopädie oder der Sprachtherapie, die mit ihnen arbeiten, können wertvolle Informationen zu den spezifischen Schwierigkeiten, Ressourcen und Stärken geben.

Das Zusammentragen der Informationen erlaubt es, angemessene Massnahmen zu ergreifen, um die Lernenden so gut wie möglich bei den Alltagsaktivitäten in der Schule und den Lernprozessen zu unterstützen. Es hilft auch, wenn man versteht, dass einige Verhaltensweisen (z. B. wenn die Lernenden nicht auf eine mündliche Anweisung oder eine ausdrückliche Aufforderung reagieren) und Haltungen nicht absichtlich, sondern möglicherweise eine Folge der Beeinträchtigung sind.
Im Folgenden werden Auswirkungen von Dysphasien und Wege zum besseren Verständnis aufgezeigt. Weil die Auswirkungen der Beeinträchtigung individuell sind, treten die unten aufgeführten Punkte nicht bei allen Kindern auf.

2.1 Mündliche Sprache

Eine Dysphasie bleibt in der Regel sowohl zu Hause als auch in der Schule nicht unbemerkt. Eltern sind oft alarmiert, weil ihr Kind *spät und schlecht* spricht. In der Schule ist eine Diskrepanz zwischen Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten sowie zwischen sprachlichen und anderen kognitiven Fähigkeiten zu beobachten. Folgende Merkmale lassen sich feststellen:

- Schwierigkeiten, den Sinn von mündlichen Informationen zu erfassen, dies kann unbemerkt bleiben, da die Lernenden das Problem überspielen, indem sie die Mitschülerinnen und Mitschüler imitieren;
- Schwierigkeiten, einen Satz in Worteinheiten zu unterteilen;
- Phonologische Anomalien (betreffen die Klänge und deren Organisation innerhalb eines Worts): Sie machen Wörter und Gesprochenes komplexer, als sie sind;
- Anomalien des Wortschatzes (Einfluss auf das Referenzvokabular): Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, ein Wort zu finden; Ersatz durch ein verwandtes Wort (z. B. Glas durch Tasse), Veränderung eines Wortes durch Ergänzung oder Verwechslung (z. B. wenn das Bild eines Balls gezeigt wird, sagen sie zunächst «Ball» und wenn dann das Bild einer Pflanze gezeigt wird, sagen sie wieder *Ball* oder *Blanze*; Verschieben oder Streichen von Phonemen (z. B. *Spille* statt *Spinne*), Bilden von Neologismen etc.;
- Anomalien der Syntax (in Bezug auf die Ordnung der Wörter innerhalb des Satzes): Syntaxregeln werden nicht befolgt, was die Sprache unverständlich macht; Telegrammstil etc.;
- Phonetische und lexikalische beharrliche Wiederholungen (die Lernenden wiederholen einen Ton oder ein Wort, das sie gerade gesagt haben, wie bei einem Echo. Z. B. wiederholen sie das Ende des letzten Wortes);
- Verwendung von Lautmalerei, Mimik und Gestik, Pantomime, um sich verständlich zu machen.

2.2 Auswirkungen auf das Lernen in der Schule

Die Sprache ist das bevorzugte Instrument für die Vermittlung von Wissen in der Schule. Deshalb hat eine Dysphasie immer Auswirkungen auf das schulische Lernen.

Lesen und Schreiben

Die Beziehungen zwischen Entwicklungsstörungen der mündlichen Sprache und dem Zugang zur Schrift sind komplex. Weil die phonologischen Prozesse für die Schrift so wichtig sind, haben viele Lernende mit einer Dysphasie grosse Schwierigkeiten damit: Der Lernprozess von Lesen und Schreiben kann langsam und mühselig oder manchmal gar unmöglich sein.
Für andere ist dieser Lernprozess möglich und bietet paradoxerweise sogar eine Hilfe, weil er eine andere Zugangsmodalität zur Phonologie und zur Syntax eröffnet. Die Schrift kann also als Unterstützung für die mündliche Sprache dienen.

Mathematik

Arithmetische Aktivitäten erfordern zahlreiche kognitive Funktionen, die übergeordnet sind und sich nicht auf den Bereich der Zahlen beschränken (z. B. Logisches Denken, Langzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis). Die Sprachfunktionen sind ebenfalls involviert und Lernende können – trotz guter Kompetenzen im Bereich des Denkens – in Schwierigkeiten geraten, wenn sprachliche Aspekte eine wichtige Rolle spielen. So können Begriffe (z. B. *addieren*, *subtrahieren*, *Quotient*) und die Struktur der Syntax, die oft dicht und komplex ist, die Lernenden beim Verständnis behindern und so die Problemlösung stören (z. B. «Sie hat sechs Bleistifte, wovon zwei grau sind»; «Paul hat zwei Bücher mehr

als Peter»; «Jede kauft sich einen Ball, wovon einer rot ist» etc.).
Es können auch Schwierigkeiten mit in Buchstaben geschriebenen Zahlen festgestellt werden, beim Codieren in arabische Zahlen, beim Lesen grosser Zahlen, bei der Anwendung der mathematischen Operationen, beim Einprägen von Multiplikationstabellen sowie Probleme mit Abstraktion, der Zeitdimension (Begriffe wie *zuvor*, *nach*, *gleich*) und Masseinheiten. Verminderte Leistung beim Kopfrechnen, aber gute Kompetenz in der Geometrie.

Lernen einer zweiten Sprache

Lernende mit Dysphasie können sich in der Erstsprache gleich wie in einer Fremdsprache fühlen. Ist dies der Fall, verfügen sie über keine Basissprache, auf die sie sich beim Erwerb einer zweiten Sprache abstützen können, d. h. eine Sprache, deren Entwicklung sehr früh Teil eines globalen Prozesses war, der linguistische, aber auch kognitive, soziolinguistische und affektive Aspekte umfasst. Das Lernen einer zweiten Sprache (bei Lernenden der Deutschschweiz kann das Französisch sein) kann eine Herausforderung darstellen, da neue Klänge gelernt werden müssen. Gewisse Sprachen verursachen i. d. R. mehr Schwierigkeiten als andere, weil sie sehr reich an Phonemen sind (z. B. Englisch).

Andere Auswirkungen

Sprachliche Schwierigkeiten können sich auch auf andere Kompetenzen auswirken, die mit dem schulischen Lernen zusammenhängen.

- **Kognition**: Die Lernenden mit einer Dysphasie können Schwierigkeiten haben mit der Abstraktion (z. B. verstehen sie besser, was sie sehen und berühren können), mit der Generalisierung (z. B. Transfer eines in einem gewissen Kontext gelernten Sachverhaltes auf eine neue Situation) und mit der Kategorisierung von Konzepten (z. B. werden Blume und Gänseblume als zwei unterschiedliche Wesen angesehen). Sie können auch starke Aufmerksamkeitsschwierigkeiten haben (z. B., wenn sie sich während des Lesens einer Geschichte «ausklinken»).
- **Motorik:** Schwierigkeiten der abstrakten Repräsentation der Bewegungen können Störungen in der Praxis verursachen (Automatisierung der Bewegungsabläufe) sowie Beeinträchtigungen der Motorik zur Folge haben (reduzierte Feinmotorik).
- **Zeitliche Wahrnehmung:** Begriffe wie morgen/gestern/heute können den Lernenden mit einer Dysphasie fehlen, weshalb sie Schwierigkeiten bei Veränderungen der Zeitplanung und der Planung von Aktivitäten haben können.
- **Andere:** Folgende Schwierigkeiten können ebenfalls auftreten in Verbindung mit Dysphasie:
  - Verharren bei unvorhergesehenen Elementen oder beim Wechsel von Aktivitäten im gleichen Verhalten (z. B. bleiben die Lernenden auf die vorangegangene Anweisung fixiert);
  - Konzentration auf das Detail;
  - Langsame Informationsverarbeitung;
  - Leistungsschwankungen von einem Mal zum nächsten.

2.3 Persönliche Auswirkungen

Erhöhte Ermüdung

Da die gesprochene Sprache nie wirklich automatisiert ist, müssen die Lernenden viel Energie aufbringen (Double-Task-Situation), was zu einer zusätzlichen Ermüdung führen kann.

Verhalten und Selbstwertgefühl

Die Schwierigkeiten der Lernenden, sich verbal auszudrücken oder die schnelle und komplexe Sprache ihrer Umgebung zu verstehen, können Verhaltensschwierigkeiten wie Unruhe (Frustration, unkontrollierbare Wutausbrüche usw.), Angststörungen oder Hemmung (Rückzug, depressive Verstimmung usw.) zur Folge haben. Die Hilflosigkeit, sich verständlich zu machen und Erwartungen zu erfüllen, können sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl auswirken.

3 Unterrichtsdifferenzierung, um Lernende mit einer Dysphasie angemessen unterstützen zu können

Auch wenn die Auswirkungen der Dysphasie den schulischen Alltag schwieriger gestalten können, sind die Kompetenzen und die Persönlichkeit der Lernenden vielfältig. Sie können verschiedene Strategien aufbauen, welche ihnen helfen, besser mit den Schwierigkeiten im Schulalltag umzugehen. In diesem Sinne sind sie Hauptakteure in ihrer Ausbildung.

Ein Kind mit einer Dysphasie wird sicherlich therapeutische Hilfe benötigen, um die Autonomie im Alltag zu verbessern. Dies ist in der Regel das Ressort der Logopädie, der Heilpädagogik und der Eltern, welche ihr Kind im Alltag unterstützen. Es gibt verschiedene effiziente Ansätze, um Kinder mit einer Dysphasie zu unterstützen. Der Schule kommt ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Unterstützung der Lernenden zu, es können auch Fachpersonen aus anderen Disziplinen einbezogen werden (Logopädie, Sprachtherapie und Sonderpädagogik). Es ist notwendig, dass sich die verschiedenen Fachpersonen und die Eltern austauschen und koordinieren. Für eine optimale Betreuung der Lernenden ist es entscheidend, dass sich die verschiedenen Fachpersonen und die Familie gut untereinander absprechen und auf Kohärenz bei den Massnahmen achten.
Mithilfe von differenzierten Unterrichtsformen kann die Lehrperson die betroffenen Lernenden gut unterstützen. Dank eines guten Verständnisses der durch die Beeinträchtigung hervorgerufenen Schwierigkeiten und unter Mithilfe weiterer Fachpersonen kann die Lehrperson adaptive Unterrichtsformen sowie geeignete Hilfsmittel implementieren, um die negativen Auswirkungen der Beeinträchtigung zu verringern. Dies ermöglicht es den Lernenden, ihre Kompetenzen besser zu entfalten und die Lernprozesse zu erleichtern.
Die nachfolgend beschriebenen adaptiven Massnahmen gehen auf die spezifischen Bedürfnisse von Lernenden mit Dysphasie ein. Sie gehören zu den im Unterricht verwendeten *Best Practices*. Die Auswirkungen einer Dysphasie können von Person zu Person unterschiedlich sein. Deshalb ist es wichtig, sich mit der Situation der einzelnen Lernenden vertraut zu machen, damit die Schule angemessen darauf eingehen kann. Viele der unten beschriebenen Massnahmen können auch anderen Lernenden der Klasse von Nutzen sein, unabhängig davon, ob sie von einer Beeinträchtigung betroffen sind oder nicht (z. B. Lese-Rechtschreibstörungen, Dyspraxie, Autismus-Spektrum-Störungen, Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität). Die Massnahmen müssen selbstverständlich den individuellen Bedürfnissen der Lernenden, dem Alter, dem Kontext und der Schulstufe angepasst werden.

3.1 Akzeptanz und soziale Integration

- **Den Lernenden zu helfen bedeutet vor allem, sie positiv zu sehen** (Unterschiede zu akzeptieren); ihre besonderen Talente und Ressourcen zu schätzen (z. B. Flexibilität, Kreativität, Durchhaltevermögen);
- **Die gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördern** (Praktiken wie Patenschaft, Pairing, Tutoring, deren Form je nach Verteilung der Verantwortung und der zur Verfügung stehenden Zeit variieren kann, usw.);
- **Sensibilisierung der anderen Lernenden:** Erklären Sie die besonderen Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden mit Dysphasie und den Grund für die Anpassungen. Klären Sie wenn nötig Situationen, die Unverständnis hervorrufen (z. B., wenn Mitschülerinnen und Mitschüler eine Anpassung als Bevorzugung ansehen). Sie können die Klasse durch Situationsbeschreibungen sensibilisieren (z. B. «Sprich, indem du die Wörter in jedem deiner Sätze mischst», «Stell dir vor, du bist in Japan und möchtest dich verständlich machen», vgl. auch Kapitel 5).

3.2 Klassenumfeld

- Hintergrundgeräusche so gut wie möglich verringern (dämpfen der Resonanz des Hintergrundlärms).
- Die betroffenen Lernenden neben ruhige Lernende platzieren, weit weg von Fenstern und in der ersten Reihe, um Ablenkungsquellen so weit wie möglich zu verringern.

3.3 Kommunikation

- Ziehen Sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich, bevor Sie mit ihnen sprechen. Stellen Sie

Blick- oder Gestenkontakt her, damit sie nonverbale Hinweise aufnehmen können;
- Langsam sprechen und dabei richtig artikulieren, die Wörter leicht trennen, damit die Lernenden die Grenze zwischen ihnen wahrnehmen, und die Betonung hervorheben, aber nicht den natürlichen Tonfall der Sprache und des Gesagten verzerren. Dies gilt auch für das Erlernen einer zweiten Sprache (siehe Punkt weiter unten in diesem Kapitel);
- Bekanntes und konkretes Vokabular verwenden. Die gleichen Wörter oder verbalen Äusserungen verwenden und den *Bestand* an Wörtern allmählich erhöhen. Dies gilt auch für das Erlernen einer zweiten Sprache (siehe Punkt weiter unten in diesem Kapitel);
- Übertragen Sie klare und gut strukturierte Informationen. Einfache, kurze und klare Sätze bevorzugen. Immer nur eine Anweisung auf einmal geben. Strukturieren Sie komplexe Fragen in mehrere Sätze, die jeweils nur ein Element der Anweisung enthalten (ein Satz = eine Idee);
- Mündliche Anweisungen oder Erklärungen aufschreiben (z. B. Anweisungen für Hausaufgaben schriftlich geben, Schlüsselbegriffe oder -wörter an die Tafel schreiben usw.);
- Den Lernenden die schriftlichen Anweisungen und Hinweise vorlesen und sie bei Bedarf wiederholen, umformulieren und verdeutlichen;
- Das Verständnis regelmässig überprüfen, indem man die Lernenden bittet, die Anweisung mit ihren Worten zu erklären (oft trauen sich die Lernenden nicht, nein zu sagen, wenn man sie fragt, ob sie es verstanden haben);
- Fördern Sie die multisensorische Kommunikation (gestisch, visuell). Beispielsweise mündliche Anweisungen oder Erklärungen durch Gesten, Hinweise, Bilder unterstützen (siehe nächster Punkt) oder die Botschaft sogar pantomimisch darstellen; den Lernenden konkret zeigen, wie sie etwas tun sollen; ein Konzept mithilfe eines Schemas veranschaulichen; einen benannten Gegenstand zeigen oder zeichnen;
- Visuelle Hilfsmittel (Piktogramme, Zeichnungen, Fotos) können sich als Kommunikationshilfe sehr nützlich erweisen. Mit der Unterstützung einer Fachperson der Sonderpädagogik oder der Logopädie ist es möglich, dass die Lernenden einige dieser Hilfsmittel verwenden oder lernen, sie zu verwenden. Die Regellehrperson kann diesen Prozess im Unterricht unterstützen.

3.4 Präsentation von geschriebenen Texten

Generell wird empfohlen, den Lernenden schriftliche Materialien in guter Computerschriftqualität zur Verfügung zu stellen, mit einem luftigen Layout, nüchterner und ausreichend grosser Schrift, wobei unnötige Illustrationen vermieden werden sollten.
- Schriftart: Auswahl einer nüchternen, klaren und grossen Schriftart (keine Schriftarten mit Serifen). Einige Computerschriftarten eignen sich besonders gut für die betroffenen Lernenden, z. B. *OpenDyslexic* oder auch *Comic Sans MS*, *Arial* etc. Eine Schriftgrösse von 12 (in der Grundschule sogar 14), ein Zeilenabstand von 1,5 und wenn möglich mehr als ein Leerzeichen zwischen den Wörtern (in der Grundschule idealerweise 3) oder zwischen den Buchstaben erleichtern den betroffenen Lernenden das Lesen zusätzlich;
- Hervorheben von Elementen: Unterstreichen von Schlüsselwörtern in Texten, Unterstreichen der Verneinung in verneinten Fragen (z. B. Welches Land liegt nicht in Südamerika?);
- Visualisierung der zu erledigenden Aufgaben (Plan, Schema, Liste der Schritte usw.).

3.5 Motivation und verbaler Ausdruck

- Ermutigen Sie die Lernenden, sich zu beteiligen und trotz ihrer Schwierigkeiten das Wort zu ergreifen, ohne sie zu zwingen. Gehen Sie schrittweise vor, zuerst in Einzelgesprächen, dann in der Kleingruppe und schliesslich in der Klasse, wenn sie sich bereit fühlen; loben Sie ihre Bemühungen; ermutigen Sie sie, etwas pantomimisch darzustellen oder mit Gesten zu beschreiben, oder helfen Sie ihnen, etwas umzuformulieren, damit sie richtig verstanden werden.
- Informieren Sie die Lernenden diskret, wenn sie das gleiche Wort mehrmals wiederholen, da sie sich dessen manchmal nicht bewusst sind.

- Platz schaffen für spontane und natürliche Wortmeldungen und nicht jede Situation in eine Sprachübung verwandeln.
- Den Lernenden Zeit lassen, sich auszudrücken (Stille und Pausen respektieren, sie nicht unterbrechen), den verbalen Austausch fördern, indem die Reihenfolge der Wortmeldungen bewusst gestaltet wird, sie ermuntern, sich ebenfalls einzubringen.
- Den Lernenden helfen, gesuchte Wörter zu finden (z. B. im mündlichen Bereich, den ersten Buchstaben oder die erste Silbe des gesuchten Wortes vorgeben; beim Lesen oder Schreiben den ersten Buchstaben vorgeben). Sie auffordern, einen gesuchten Begriff zu umschreiben, beispielsweise zu erklären, wozu *es* gebraucht wird, wie *es* aussieht, eine Definition zu geben oder *es* zu mimen. Wenn nötig die Aussage mit dem nötigen Feingefühl neu formulieren; dabei nicht systematisch von ihnen verlangen, die Aussage zu wiederholen, damit sie nicht ständig mit ihren Schwierigkeiten konfrontiert werden.
- Den Inhalt der Aussage gewichten (was sie sagen wollen), nicht die Ausdrucksweise (wie sie es sagen).
- Sich Zeit nehmen, die Lernenden zu verstehen, damit ihre Wortmeldung Bedeutung erhält und sie das Interesse daran spüren, sich auszudrücken.
- Planen Sie kurze Aktivitäten und variieren Sie die Art der Aktivitäten innerhalb eines Themas, um Ermüdung vorzubeugen.

3.6 Arbeitsorganisation

- Routinen und immer gleiche Abläufe bei der Organisation des Tages, der Woche (Kalender) und der Präsentation von Übungen einrichten.
- Die Lernenden über den Ablauf des Tages und Änderungen von Aktivitäten informieren.
- Visuelle Orientierungshilfen einsetzen: Piktogramme, Farbcodes (Hefte, Ordner und Bücher des gleichen Fachs mit einer Farbe kennzeichnen), Zeitachse etc. Z. B. Stundenpläne mit Zeichnungen zu den Aktivitäten aufhängen, bei denen angestrichen werden kann, was erledigt worden ist. Mit visueller Unterstützung auf besondere Ereignisse hinweisen.

3.7 Allgemeines Lernen

- Variieren Sie die Lernmodalitäten (Vorzeigen, Modellieren, Nachahmen);
- Ermutigen Sie die Lernenden, eigene Lernstrategien zu entwickeln (z. B. Verwendung angepasster Dokumente zum Erlernen des Wortschatzes einer Zweitsprache, indem die Bedeutung eines Wortes durch eine Zeichnung oder ein Foto dargestellt wird oder die Lernenden neu gelernte Wörter schreiben und illustrieren lassen; sie beim Erlernen einer Zweitsprache dazu ermuntern, ein Aufnahmegerät oder Onlinewörterbücher für das Erledigen der Aufgaben zu gebrauchen, damit eine bessere Assimilation der Aussprache erfolgen kann; einzelne Schwierigkeiten durch jeweils eine Farbe hervorheben).
- Helfen Sie den Lernenden, ihre Arbeit selbst zu kontrollieren. Zum Beispiel eine visuelle Anleitung zur Selbstkontrolle zur Verfügung stellen, welche die systematische Suche nach Fehlern erleichtert, die beim Korrekturlesen einer schriftlichen Arbeit vermieden werden sollten (siehe Kapitel 5). Sie ermutigen, einen persönlichen Korrekturleseleitfaden zu erstellen, der auf ihre eigenen Bedürfnisse zugeschnitten ist;
- Unterstützen Sie das Strukturieren von Notizen, indem traditionelle Schemas oder Mindmaps vorgeschlagen werden (siehe Kapitel 5).

3.8 Lernprozess von Lesen und Schreiben

Es ist wichtig, dass die Methode, welche beim Leselernprozess zum Einsatz gelangt, den Kapazitäten der Lernenden angepasst wird und dass immer wieder Verbindungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache, Piktogrammen und Experimenten (Handlungen, mimen, berühren, spüren etc.) hergestellt werden. Mehrere Methoden können sowohl den Lernprozess des Lesens erleichtern (z. B. globale oder

semi-globale Methode; Silbenmethode; Methode von Borel-Maisonny (gestische Kodierung der Laute); Lesen in Farbe von Cattegno (jedes Phänomen hat seine Farbe)), als auch den Lernprozess des Schreibens unterstützen (z. B. Token-Methode, um die Syntax zu üben). Gewisse Ansätze gehören in den Bereich der Fachpersonen für Sonderpädagogik oder Logopädie, während andere von der Regellehrperson eingesetzt werden können. Mit der Unterstützung der Fachpersonen können die geeigneten Ansätze gewählt werden, welche den Bedürfnissen der betroffenen Lernenden am besten angepasst sind. Diese können dann im Unterricht in der Klasse implementiert werden. Die geschriebene Sprache, die für einige als Stütze für die mündliche Sprache dienen kann, muss so schnell wie möglich eingebt werden.

3.9 Lernen einer zweiten Sprache

Multisensorielle Ansätze beim Zweitspracherwerb bevorzugen. Z. B. mündliche Unterlagen (Aufzeichnungen von Vokabeln, Audiobücher etc.) sowie visuelle Inputs (Farbencode, Gestik, Film etc.) abgeben, die Inhalte durch Objekte, Skizzen, Fotos und Schemas illustrieren und Spiele oder spielerische Aktivitäten integrieren (Bingo, Memory, Rollenspiele, lustige oder ungewöhnliche gemeinschaftliche Aktivitäten).

4 Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Menschen mit einer Beeinträchtigung haben ein Anrecht auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich unter der Bedingung des Prinzips der Verhältnismässigkeit. Das heisst, dass das Verhältnis zwischen investierten Ressourcen, um die Nachteile auszugleichen, und dem erzielten Nutzen im Gleichgewicht sein muss (SZH, 2021a)[5].

In der Regel kann der Nachteilsausgleich als Neutralisierung oder Verminderung der durch die Beeinträchtigung verursachten Einschränkungen (Jost et al., 2013, S. 35) definiert werden. Er regelt die Rahmenbedingungen, unter welchen die Lernprozesse und Prüfungen stattfinden, nicht aber eine Anpassung der Lernziele/Bildungsziele (SZH, 2021a). Deshalb dürfen Massnahmen des Nachteilsausgleichs weder in einem Dokument der schulischen Evaluation (Zeugnis/Bulletin) noch in Endjahreszeugnissen, Schulabschlusszeugnissen oder Bildungsabschlusszeugnissen auftauchen (SZH, 2021b).

Als Massnahmen des Nachteilsausgleichs gelten: zusätzliche Hilfsmittel oder persönliche Betreuung, Anpassen der Arbeits- und Evaluationsunterlagen sowie das Anpassen der zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen (SZH, 2021c).

Die folgende Liste mit Massnahmen zum Nachteilsausgleich bei Lernenden mit Dysphasie ist nicht vollständig. Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich müssen auf jeden Fall auf die persönliche Situation, das Alter und die Schulstufe der Lernenden angepasst werden. Sie werden in einem Netzwerkgespräch mit allen beteiligten Parteien diskutiert und festgelegt. Ausserdem müssen sie regelmässig evaluiert und bei Bedarf angepasst werden.

Es muss beachtet werden, dass einzelne Lernende mit Dysphasie Anpassungen der Lernziele benötigen. In diesem Fall haben die schulischen Anpassungen nicht den formalen Status des Nachteilsausgleichs, sondern sind Teil ihrer individuellen Lernziele. Schliesslich ist zu beachten, dass sonderpädagogisches Fachpersonal bei der Auswahl geeigneter Hilfsmittel behilflich sein kann.

4.1 Material und persönliche Betreuung

- Den Lernenden schriftliche Notizen oder Unterlagen zur Verfügung stellen, wenn möglich im Voraus, ihnen erlauben, Notizen von Drittpersonen zu benutzen.
- Ihnen die Erlaubnis geben, bestimmte Hardware, Software, Programme oder Funktionen als Unterstützung für den mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch auf Tablets, Smartphones oder Computern zu verwenden (z. B. Stiftleser, Sprachausgabe, Lesehilfe, Wortvorhersager,

[5] Die Dysphasie wird in der Medizin als eine Störung angesehen, ist aber auf juristischer Ebene als Behinderung im Sinne des Artikels 2 der Bundesgesetzgebung zu verstehen.

Rechtschreibprüfung, digitale Wörterbücher, Rechtschreiblernsoftware usw.), auch bei Beurteilungen/Prüfungen, sofern die Lernziele eingehalten werden. Fachpersonen der Sonderpädagogik können bei der Auswahl der geeigneten Materialien behilflich sein (vgl. Kapitel 5);
- Im Rahmen des Möglichen Unterstützung beim Lesen von Anweisungen bieten.

4.2 Anpassen der zeitlichen Rahmenbedingungen

- Erlaubnis erteilen, Texte weit im Voraus vorzubereiten.
- Gewähren zusätzlicher oder längerer Pausen, um der Ermüdung und Langsamkeit Rechnung zu tragen (z. B. zwischen Prüfungen).
- Gewähren von zusätzlicher Zeit für Arbeiten/Prüfungen (z. B. ein Drittel mehr Zeit), ohne dabei die Pause zu beschneiden.

4.3 Anpassen der Arbeits-, Prüfungs- und Bewertungsmodalitäten

- Alternative Möglichkeiten zur Präsentation der Kenntnisse anbieten, entweder mündlich oder schriftlich, je nach thematisierter Problematik.
- Die Struktur mündlicher oder schriftlicher Arbeiten und Bewertungen variieren oder sogar anpassen. Z. B. die Anweisungen vereinfachen (z. B. doppelte Verneinungen vermeiden), Mehrfachanweisungen aufschlüsseln, einen leichteren Antwortmodus anbieten (z. B. geschlossene statt offene Fragen);
- Reduzieren des Umfangs an Aufgaben, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes zu erledigen sind (Qualität vor Quantität), insofern dadurch die gesteckten Lernziele nicht tangiert werden.
- Erlauben Sie Verständnis- oder Klärungsfragen während mündlicher oder schriftlicher Prüfungen.
- Stärkere Gewichtung des Inhalts (was die Lernenden wissen oder verstanden haben) gegenüber der Form (wie sie es mündlich oder schriftlich ausdrücken können).

5 Ausgewählte pädagogische Ressourcen[6]

5.1 Informatik- und pädagogische Hilfsmittel

http://api.ceras.ch: Pädagogische Unterstützung durch Informatik (API), um die Bedürfnisse zu ermitteln und eine geeignete technische Unterstützung zu finden. (Bei der Auswahl des Werkzeugs, das den Bedürfnissen der Lernenden, aber auch den Mitteln der Schule und der Familie am besten entspricht, ist es am besten, sich auf das interdisziplinäre Netzwerk zu stützen.)
www.booxaa.ch: Die Website booxaa bietet den registrierten Lernenden Lehrmittel, die für alle zugänglich und geeignet sind. Die auf booxaa.ch hinterlegten Westschweizer Lehrmittel werden den Lehrpersonen auf der Plattform PER/MER der CIIP (www.plandetudes.ch) zur Verfügung gestellt, auf die sie mit ihrem persönlichen Login zugreifen können.
https://cartablenumerique.ch: Plattform, die Informatiktools zur Unterstützung von Lernenden mit Behinderungen im Unterricht sowie eine Bibliothek mit digital leicht verwertbaren Schulbüchern anbietet.
www.cellcips.ch: Kompetenzzentrum für digitale Bildung, das Hilfstools anbietet.
www.dys-positif.fr: Verein, der Zugang zu zahlreichen pädagogischen Inhalten, insbesondere für Lernende mit Dysphasie, bietet.
https://methodolodys.ch: Website mit zahlreichen Ressourcen für dysfunktionale Schüler.
http://sylviecastaing.chez.com/dysphmetodes.pdf: Verband, der einige Ergänzungen zu bestimmten Lernmethoden für Lernende mit Dysphasie anbietet.
zero_faute_EW.pdf (vd.ch): «Zero Fautes» ist eine Anleitung zur Selbstkorrektur von Arbeiten.
www.mindomo.com, www.pearltrees.com und www.popplet.com: Mindomo, Pearltrees und Popplet sind Programme, die dabei helfen, Ideen zu organisieren und zu verstehen.

[6] Dieses Dokument ist eine Übersetzung aus dem Französischen. Aus diesem Grund sind sämtliche genannten Quellen in französischer Sprache.

5.2 Sensibilisierung für Dysphasie

https://vimeo.com/12800677: Die Geschichte von Leo, Lehrvideo von Adrien Honnons.

5.3 Weitere offizielle Seiten

Seiten des öffentlichen Bildungswesens der verschiedenen Kantone: Informationen und Ressourcen stehen zur Verfügung.
Internetseite der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik: www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich: Informationen zum Nachteilsausgleich und zu schulischer Integration/Inklusion.
Association Dyslexie suisse romande (www.adsr.ch): Informationen, Dokumentation, Beratung und Unterstützung im Zusammenhang mit Dysphasie.

Literaturverzeichnis[7]

Académie Grenoble (s.d.). *Les dysphasies*. http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/IMG/pdf/guide_dysphasies_20mars.pdf

American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 ® : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.

Avenet, S., Lemaître, M.-P. & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage orale (TSLO) : spécificités et limites éthiopathogéniques. *A.N.A.E., 6*(129), 149–158.

Avenet, S., Lemaître, M.-P. & Vallée, L. (2014). Troubles spécifiques du langage orale (TSLO) : historique et problématique de la spécificité. *A.N.A.E., 6*(129), 159–167.

Avenet, S., Lemaître, M.-P. & Vallée, L. (2014). DSM-5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 2*(64), 81–92. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.12.002

Becker, E., Sablier, C., Bru, O. & Come, M. (s.d.). *Guides pratiques AVS : À vos stylos ! Dysphasie – Expression*. http://guidespratiquesavs.fr/dysphasie-expression/

Bock, N., Serre-Pradère, Robel, L. & Baubet, T. (2017). Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie. *La psychiatrie de l'enfant, 1*(60), 167–196. www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2017-1-page-167.htm

Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*.

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) (2021a, 26 juillet 2021). *Qu'est-ce que la compensation des désavantages* ? www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq-compensation-des-desavantages/question-1

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) (2021b, 26 juillet 2021). *Quelle est la différence entre la compensation des désavantages et l'adaptation du plan d'études ou de formation* ? www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-6

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) (2021c, 26 juillet 2021*). En quoi consistent les mesures de compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2

Fourneret, P. & Da Fonseca, D. (2018*). Les enfants Dys*. Elsevier Masson.

George, F. (2010). Prise en charge des dysphasies expressives. In F. George (Ed.), *Actualités dans la prise en charge des troubles DYS* (47–78). Solal.

Guilloux, R. (2009). *L'effet domino dys.* Editions Chenelières.

Haute autorité de santé (2018). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* *www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide_tsla_vf.pdf*

Jost, M. & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, (3), 35–42.*

Leclercq, A.-L. & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et

[7] Dieses Literaturverzeichnis listet die im Text zitierten Quellen sowie weitere Dokumente (Bücher, wissenschaftliche Artikel, Broschüren etc.) auf, die bei der Erarbeitung der Kapitel über Auswirkungen, Praktiken, Werkzeuge und Massnahmen zum Nachteilsausgleich (Kapitel 2–4) herangezogen wurden.

approches théoriques. In C. Maillard & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies – De l'évaluation à la rééducation* (5-33). Elsevier Masson.

Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1er mars 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/index.html

Mazeau, M. & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant. Du développement typique aux « dys- »* (2e éd.). Elsevier Masson.

Pouhet, A. (2011). *S'adapter en classe à tous les élèves dys-. Dyslexies, dyscalculies, dysphasies, dyspraxies, TDA/H… surdouance*. CRDP de Poitoux-Charentes.

Pouhet, A. (2016). *Questions sur les dys : des réponses*. Tom Pousse.

Reilly, S., Bishop, D. V. M. & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*(4), 452–462.

Ringard, J.-C. (2000). *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. Ministère de l'éducation nationale*. http://media.education.gouv.fr/file/95/7/5957.pdf

Schelstraete, M.-A., Maillart, C. & Jamart, A.-C. (2004). Les troubles phonologiques : cadre théorique, diagnostic et traitement. In M.-A. Schelstraete & M. P. Noel (Eds.), *Les troubles du langage et du calcul chez l'enfant* (81–112). Editions EME. http://orbi.ulg.be/bitstream/2268/8005/1/phono.pdf

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui,* (177), 11–17. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm

Teisseire Bellefont, M. (2018). *Dysphasie, TSLO, trouble développemental du langage ? Une étude épistémologique* [Travail de mémoire, Université Toulouse III – Paul Sabatier]. http://thesesante.ups-tlse.fr/2368/1/3405A201803.pdf

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ; état le 16 octobre 2012). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/index.html

Schelstraete, M.-A. (2012). Relations entre langage oral et langage écrit dans les troubles spécifiques du développement du langage oral. In C. Maillard & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies – De l'évaluation à la rééducation* (71–103). Elsevier Masson.

Touzin, M. & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Editions TomPousse.

World Health Organization (WHO) (2018) ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 04/2019). https://icd.who.int/browse11/l-m/en