

Sprachförderung in inklusiven Settings – 10 Beispiele für sprachliche Barrieren und Lernchancen

Jörg Mußmann (Hamburg)

Zusammenfassung Die KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) akzentuieren die weiterhin gültigen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache neu. Die so genannten „sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“, die den Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ ablösen, stellen umfeldorientierte Maßnahmen der Sonderpädagogen auch mit dem Förderschwerpunkt Sprache in den Mittelpunkt.

Barrieren für Menschen mit spezifischen Beeinträchtigungen sollen vermieden oder abgebaut werden. Der Abbau kann direkt durch bewährte therapeutische Interventionsstrategien erfolgen. Prävention von Einschränkungen in der Teilhabe am Unterricht geschieht durch die Vermeidung von Barrieren, die zur Behinderung an der Teilhabe führen. Die Domäne der Sprachheilpädagogik hat noch nicht hinreichend geklärt, was unter Barrieren für Kinder und Jugendliche mit Sprachbeeinträchtigungen zu verstehen ist. In diesem Beitrag sollen Beispiele für vermeidbare sprachliche Barrieren auf den verschiedenen linguistischen Ebenen vorgestellt werden.

1. Die neuen KMK-Empfehlungen für die Sonderpädagogik

Die im Oktober 2011 in Kraft getretenen KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ akzentuieren die weiterhin gültigen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache neu. Die so genannten „sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“ lösen den Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ ab. Sie „richten sich insbesondere auf die Gestaltung von förderlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen sowie auf die Ver-

meidung, Überwindung bzw. Beseitigung von Barrieren durch angemessene Vorkehrungen.“ (KMK 2011, 5). Dafür sollen Lehr- und Lernmittel, Textmaterialien und auch die Lehrersprache individuell an die Entwicklungsstände der Schüler angepasst werden. Alternative und erweiternde Kommunikationsformen mit visuellen und elektronischen Hilfsmitteln sowie Angebote in ‚leichter Sprache‘ spielen dabei eine wesentliche Rolle. Aber auch die optischen, akustischen und räumlich-physikalischen Gestaltungsprinzipien (Geräuschkulisse, Text- und Grafikgestaltung, Tischordnung und Zugänglichkeit von Räumen und Arbeitsplätzen) sollen an die Lerngruppe adaptiert werden. Kontinuier-

liche sonderpädagogische Diagnostik, individuelle Lern- und Förderpläne und die Gewährung des Nachteilsausgleich stellen zentrale Instrumente für die Gestaltung eines barrierefreien Unterrichts dar.

Die Vermeidung und der Abbau von Barrieren für Menschen mit Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen der Gesellschaft steht im Mittelpunkt der Ziele der Konvention der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, an denen sich diese Empfehlungen orientieren. Dies erfordert spezifisches diagnostisches und Handlungswissen (ebd., 10). Die Sonderpädagogik übernimmt diese Aufgabe und bearbeitet durch individualisierte Unterstützung direkt oder indirekt durch systematische Interventionen und Beratung Problemlagen von Schülern mit Behinderungen im inklusiven Bildungssystem. In einer kürzlich veröffentlichten Studie von Theisel/Glück (2012) wurden durch Expertenbefragungen Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts und deren Bedeutsamkeit ermittelt. Eine sehr hohe Bedeutsamkeit wird dabei der *Visualisierung von Inhalten, der Lehrersprache, der Wortschatzarbeit und dem Schaffen von Erfolgserlebnissen* beigemessen. Eine Konkretisierung und entwicklungstheoretische oder empirische Begründung dieser Strategien und des Umganges mit Medien der Vermittlung sowie die für die Gestaltung inklusiver Settings relevante Frage, welche Bedingungen diese Strategien und Ziele behindern, bleibt unbeantwortet. Insgesamt hat die Do-

mäne der Sprachheilpädagogik noch nicht hinreichend geklärt, was unter Barrieren für Kinder und Jugendliche mit Sprachbeeinträchtigungen zu verstehen ist.

2. Barrieren und Behinderung

Als Barriere wird im Allgemeinen die eingeschränkte oder nicht mögliche Zugänglichkeit von Lebensbereichen verstanden. Gegenstände, Medien oder Orte können durch ihre physikalische Struktur so gestaltet sein, dass sie für Menschen, z. B. mit motorischen oder sensorischen Beeinträchtigungen, nicht nutzbar sind. Der Begriff der sprachlichen Barriere hat jedoch einen anderen Hintergrund. Er wird hier soziologisch gefasst als so genannte intralinguistische oder interlinguistische Hindernisse in der Kommunikation. Im ersten Fall handelt es sich um Barrieren innerhalb einer Sprachgemeinschaft, die durch die Sozialisation bedingt sind (z. B. schichtenspezifisches oder altersgruppenspezifisches Sprachverhalten, vgl. Bernstein 1971, z. B. Jugendsprache: „Yo, checkst du's, krass alder! Kannst du abschnitzeln!“). Interlinguistische Barrieren ergeben sich durch unterschiedliche Verkehrssprachen zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften meist unterschiedlicher Herkunftsländer oder Regionen (z. B. *Deutsch* und *Russisch*).

3. Sprachliche Barrieren

Definition

Sprachliche Barrieren können verstanden werden als lautsprachliche oder schriftsprachliche Darbietungen (z. B. alltagsprachliche Äußerung oder ein Text) und deren akustische, visuelle und grafische

Bedingungen, die Menschen mit Beeinträchtigungen der *sprachlichen Rezeption* (z. B. mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, oder im Zusammenhang mit genetisch bedingten Syndromen) beim inhaltlichen Verstehen und dem Nachvollzug der Sprecherintention behindern.

Auf der *produktiven Seite* können Sprachbarrieren verstanden werden als sprachstrukturelle und kommunikative Anforderung (z. B. geforderter Satzbau oder Erwartungen des Gesprächspartners an die Aussprache, das Sprechtempo oder die Stimme), die den sprechenden Menschen mit spezifischen Beeinträchtigungen im sprachlichen Handeln hemmen, einschränken oder behindern.

Grundsätzlich lassen sich für Kinder mit rezeptiven und produktiven Sprachstörungen folgende allgemeine, potentielle Barrieren im Unterricht und in der Schule ausmachen:

- Räumliche Verhältnisse mit hohem Anteil an Nebengeräuschen und starkem Reflexionsschall (vgl. Glück 2010, 10),
- dynamische, selbstgesteuerte und offene Sozialformen und Unterrichtsmethoden mit hohem Anteil von Hintergrundgeräuschen und nicht intendierter Sprache anderer Schüler, die die Wahrnehmung verbal akustischer Informationen erschweren,
- Tempo, Länge, Form und Abstraktion der Lehreraußerungen und
- sprachliche und kommunikative Erwartungshaltungen der Lehrkräfte und sprachlich altersgemäß entwickelter Mitschüler.

In den folgenden Abschnitten soll gezeigt werden, wie sprachliche Barrieren in der Unterrichtsdurchführung erkannt und vermieden werden können.

3.1 Barrieren in der Schriftsprache

Im Bereich des Lesens und Schreibens können grafische und graphemische Form und textuelle Komplexität schriftsprachlicher Darstellung Hindernisse darstellen. Folgende Aspekte zur Vereinfachung von Texten sollten daher insbesondere bei der Erstellung eigener Texte beachtet werden (Reber/Schönauer-Schneider 2010, 38):

- Schwierige Wörter können durch kleine Abbildungen ersetzt oder ergänzt werden.
- Silben können in unterschiedlichen Graustufen dargestellt werden.
- Die Schriftgröße sollte angemessen sein.
- Die Zeilenumbrüche sollten zur Förderung der Sinnentnahme an geeigneter Stelle vorgenommen werden.
- Auf Zeilennummerierung und Silbentrennung sollte zunächst verzichtet werden.
- Der Gesamttext sollte eine angemessene Länge haben.

Die auf S. 25 (Tab. 1) folgenden Beispiele sollen zeigen, wie Texte nach sprachheilpädagogischen Kriterien v. a. in grammatikalischer Hinsicht vereinfacht werden können, um das Verständnis zu erleichtern (Mayer o.J.).

Auch die verbalsprachlichen oder außersprachlichen Anforderungen einer Unterrichtsstunde, die inhaltliche und syntaktische Struktur sowie das Wortfeld eines Unterrichtsthemas oder die verbale, akustische, grafische oder visuelle Struktur eines Mediums und seiner Bezeichnung können sprachspezifische Barrieren darstellen. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen.

3.2 Anforderungen auf phonetisch-phonologischer Ebene

Lernwörter oder Fachwörter können Lautstrukturen enthalten, die Kinder

Original	nach sprachheilpädagogischen Kriterien vereinfachter Text	sprachheilpädagogisches Kriterium der Textvereinfachung
Die Mäuse froren sehr und flohen in die Speisekammer. Dort fraßen sie sich den Bauch voll.	Die Mäuse frieren und fliehen in die Speisekammer. Dort fressen sie sich den Bauch voll.	Präsens statt Imperfekt
Die Mäuse froren auf dem Feld. Sie wollten sich ein warmes Plätzchen suchen. Deshalb rannten sie in das Haus von Frau Müller. Die wollte die kleinen Tiere fangen, aber sie konnten sich in die Speisekammer flüchten. Frau Müller hetzte die Katze auf sie. Diese konnte aber keine von ihnen erwischen.	Die Mäuse frieren auf dem Feld. Deshalb suchen sich die Mäuse einen warmen Platz und rennen in das Haus von Frau Müller. Frau Müller will die Mäuse fangen, kann die Mäuse aber nicht erwischen, die Mäuse flüchten sich in die Speisekammer. Frau Müller hetzt die Katze auf die Mäuse. Aber auch die Katze kann keine einzige Maus erwischen.	Nomen statt Personalpronomen
Nachdem die Mäuse in die Speisekammer gerannt sind, sah sie Frau Müller und jagte die Katze, die schon ganz hungrig war, auf die Mäuse, die sich aber schnell hinter dem Käse versteckten, bevor die Katze in die Speisekammer gelangte.	Die Mäuse rennen in die Speisekammer. Frau Müller sieht die Tiere und jagt die hungrige Katze auf die Mäuse. Die Mäuse verstecken sich schnell hinter dem Käse. Die Katze kann keine einzige Maus entdecken.	Auflösung von hypotaktischen Satzkonstruktionen zu parataktischen Satzreihen
Die Mäuse wurden von der Katze durch die Speisekammer gejagt.	Die Katze jagt die Mäuse durch die Speisekammer.	aktive Satzkonstruktionen statt passiver
Frau Müller erzählte ihrem Mann, dass sich in der Speisekammer wohl Mäuse versteckt hätten.	Frau Müller erzählt ihrem Mann: „In der Speisekammer haben sich Mäuse versteckt.“	direkte Rede statt indirekter
Herr Müller wollte der Sache ein Ende setzen. Der einfallsreiche Mann lockte die kleinen Tierchen mit einer Straße aus Käse ins Badezimmer. Dort endete der Weg in der Duschwanne, in der er die kleinen Nager fangen wollte. Doch es ging schief ...	Herr Müller will die Mäuse fangen. Herr Müller lockt die Mäuse mit einer Straße aus Käse ins Badezimmer. Im Badezimmer endet der Weg der Mäuse in der Dusche. Herr Müller will die Mäuse fangen. Aber die Mäuse sind schneller als Herr Müller.	Berücksichtigung von möglichen Schwierigkeiten mit Kohäsionen.

Tab. 1: Sprachheilpädagogische Kriterien der Textvereinfachung (Mayer o.J.)

mit Aussprachestörungen nicht ohne Unterstützung erwartungsgemäß aussprechen können.

Beispiel 1: Aussprache

Florin hat mit 7;6 Jahren die meisten phonologischen Vereinfachungsprozesse noch nicht überwunden und zeigt konsequent verschiedene phonetische und phonologische Entwicklungsstörungen. Die meisten in der hinteren Artikulationszone gebildeten Laute werden vorne gebildet: /k/ wird zu /t/, /g/ wird zu /d/, /ŋ/ wird zu /n/. Auditiv kann Florin /t/ und /k/, /g/ und /d/ nicht unterscheiden. Im Sachunterricht bespricht die Lerngruppe den Besuch beim Tischler nach (Unterrichtseinheit zum Berufe kennen lernen). Der Lehrer bittet, verschiedene Werkzeuge auf Abbildungen zu benennen. Die Wörter <SÄGE>, <NAGEL> oder <KETTE> will Florin nicht nennen. Ihm werden dazu Ja/Nein-Fragen gestellt, bei allen anderen wird seine Meldung berücksichtigt. Als Alternative können alle Schüler und damit auch Florin die Möglichkeit erhalten, eine Bildkarte zu zeigen, statt das Wort auszusprechen. Zur Unterstützung der Lautbildung wendet die Lehrkraft die handlungsorientierte Übungsmethode der phonomimischen Handzeichen an, eine prozessurale Abrufhilfe mit Hand- und Mundbewegungen, mit der Artikulationsort und -weise erinnert werden können (s. Beispiele in Abb. 1).



Abb. 1: Handzeichen zur Unterstützung der korrekten Artikulation

Beispiel 2: Fachsprache und Fachbegriffe

Besonders im naturwissenschaftlichen Bereich müssen Fachbegriffe Redundanzen vermeiden, Inhalte komprimieren, Informationen präzisieren und objektiv, also unabhängig von den ausführenden Personen darstellen.

So finden sich in Fachsprachen häufig eindeutig definierte Wörter mit wenig metasprachlichem Interpretationsspielraum („Kraft“, „Wärme“), da die Fachbegriffe für jeden Benutzer im sachlogischen Kontext die gleiche Bedeutung haben müssen. Dies setzt voraus, dass diese Fachbegriffe im Vorfeld erläutert werden. Eine zusätzliche Schwierigkeit entsteht, wenn der Begriff auch in der Alltagssprache verwendet wird und dort ganz unterschiedliche Bedeutung erhält, z. B. „Kraft“ als „Geisteskraft“, „Wasserkraft“, „Kaufkraft“.

Weitere Merkmale von Fachbegriffen und Fachsprachen, die im Unterricht beachtet werden müssen, sind häufig zusammengesetzte Substantive (Komposita, z. B. „Landschaftsschutzverordnung“, „Kiesschicht“), die Verwendung von Passivkonstruktionen („Dem Wasser wird dies hinzugegeben“) und unpersonalem Stil („Man darf nicht...“). Darüber hinaus werden

oft Abkürzungen („kg“) verwendet und komplexen Satzgefüge wie Konditionalsätze („Wenn das Wasser hier hineinfließt ...“) oder Relativsätze („Das Wasser, das durch diese Schicht sickert, ...“) (Mitterhuber 2008).

Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, den schulischen Lerninhalt hinsichtlich derartiger sprachlicher Stolpersteine zu analysieren. Dann können Alternativen entwickelt werden, indem z. B. Komposita aufgelöst („Eine Schicht aus Kies“), Aktivkonstruktionen verwendet („Ich gieße die Flüssigkeit in das Wasser“), Ausdrücke personalisiert („Du darfst nicht ...“), Abkürzungen mit der vollständigen Bezeichnung und/oder ergänzenden Abbildungen ausgeführt werden und komplexe Syntax vereinfacht wird („Das Wasser sickert durch diese Schicht. Dann ...“).

Beispiel 3: Implikationen

Oft wird weniger gesagt, als gemeint wird, da die situativ relevanten Informationen als bekannt und die Sprecherintention aus dem gemeinsamen Handlungskontext heraus als verstehbar vorausgesetzt wird („Er macht das jetzt“: Wer macht was wann genau?). Das kann zu Missverständnissen führen. Im Unterricht sollten solche Im-

3.3 Anforderung auf semantisch-lexikalischer Ebene

Wichtige Lernwörter, Fachwörter und Fremdwörter sind oft abstrakt und nur schwer zu veranschaulichen. Weiterhin kann die Lehrersprache Ausdrücke enthalten, die auf gedachte oder als bekannt vorausgesetzte Inhalte verweisen (Implikationen), ohne dass dieser Bezug weiter ausgeführt wird.

plikationen vermieden werden. Das Gemeinte sollte möglichst immer lexikalisch expliziert werden (Subjekt-Verb-Objekt: *Wer macht was mit wem oder was?* „Sören wird gleich rübergehen und uns dann die Kiste bringen.“).

Die Lehrersprache kann viele deiktische Ausdrücke („Zeigewörter“) und damit viele Implikationen enthalten, die evtl. nicht ohne weitere Verweise verstehbar sein können und ggf. expliziert werden sollten: z. B.

- Personalpronomen („er“, „sie“, „es“: Wer ist genau gemeint?),
- Demonstrativpronomen („dieser“, „jener“: Welcher genau?),
- Lokaladverbien („hier“, „dort“: Wo genau?),
- temporale Deixis („jetzt“, „dann“: Wirklich jetzt oder erst gleich?),
- Tempusformen („er geht“: oder wird er erst gleich gehen?),
- Hinweisen auf unscharfe kausale oder temporale Zusammenhänge („schon“, „eigentlich“).

Beispiel 4: Synonyme

Häufig werden beiläufig von der Lehrkraft für einen gemeinsamen Lern- und Handlungsgegenstand unterschiedliche Begriffe verwendet. Sie benennt z. B. das Aufgabenblatt in einer Sequenz mal als „Papier“, „Zettel“, „Bogen“, „Blatt“ oder „die Aufgaben hier“. In einer Lerngruppe sollte die

Verwendung von gleichbedeutenden Begriffen (Synonymen) auch in beiläufigen Gesprächen geplant erläutert werden oder ggf. vermieden werden. Medien oder Gegenstände, die für das Verständnis von Arbeitsaufträgen oder bestimmten Zielstrukturen wichtig sind, sollten zunächst eindeutig benannt werden. Zur Wortschatzerweiterung können später die Synonyme eingeführt und besprochen werden.

Beispiel 5: Außersprachliche Bezüge und Metaphern

Auch Äußerungen, die nur durch eine besondere Sprechmelodie (Ironie) oder die Entschlüsselung von Metaphern (z. B. Humor, Redewendungen) zu verstehen sind, können für Schüler mit Sprachverständnisschwierigkeiten Probleme darstellen. Sie sollten entweder vorher oder zusätzlich erläutert oder ganz vermieden werden. Die folgenden Beispiele verdeutlichen dies:

- Probleme bei Ironie: „*Mach bloß weiter so!*“ kann auch als Aufforderung statt als Warnung verstanden werden.
- Bedeutung durch Intonation: „*Du machst das schon*“ kann auch als sachliche Vorgangsbeschreibung statt als Ermutigung verstanden werden.
- *Metaphern*: „Herrje, es ist zum Wegrennen!“ – „Wo wollen Sie denn hinrennen?“

3.4 Anforderungen auf syntaktisch-morphologischer Ebene

Stehen in einer spezifischen Förder-situation oder Unterrichtssequenz für einen Schüler oder die Lerngruppe spezifische morphologisch-syntaktische Zielstrukturen als Förderziele im Mittelpunkt, kann der „ganze Satz“ mit allen Explikationen verwirren (vgl. Kapitel 3.3) oder vom eigentlichen sprachlichen Lernziel ablenken. Dann ist nicht das Sprechen „in ganzen Sätzen“, sondern die Konzentration auf die kürzeste Zielstruktur die geeignete Form der Unterstützung im sprachlichen Lernprozess. Das Motto lautet: „*Sprich nicht in ganzen Sätzen!*“ (Berg 2011, Motsch 2010).

Beispiel 6: Satzteile, die ablenken I

Für Jasmin (7 Jahre) wurde als Zielstruktur in einer Unterrichtseinheit zur Verkehrserziehung die subordinierende Konjunktion „weil“ zur Nebensatzkonstruktion mit der Endstellung des finiten Verbs als Sprachförderziel geplant. In der heutigen Stunde zum Thema „Verkehrsregeln und Verkehrszeichen“ finden Rollenspiele in Kleingruppen statt. Die Lehrkraft macht bei der Gruppe mit Jasmin mit und spielt auf dem Verkehrssteppich einen Autofahrer. Anders als die aufgestellten Verkehrszeichen ist das grüne oder rote Leuchten der Ampel nicht er-

Problematische Implikationen der Lehrkraft	Hilfreiche Explikationen
„Nein, er nimmt den!“	„Sören, lass den Ball bitte liegen. Florin nimmt den Ball.“
„Nimm den. Dieser ist heile.“	„Nimm diesen Karton. Dieser ist nicht beschädigt.“
„Der ist da!“	„Florin, der Karton ist auf dem Tisch.“
„Er geht jetzt los.“	„Melek wird gleich losgehen. Warte etwas.“
„Das hast du schon ganz gut gemacht!“	„Super. Das hast du sehr gut gemacht.“
„Eigentlich ist der für ihn.“	„Nein, der Karton ist für Florin.“

Tab. 2: Problematische Implikationen und hilfreiche Explikationen

kennbar und wird einfach spielerisch benannt.

Jasmin: „*Ich fahre mit meinem Fahrrad hier lang.*“

Sören: „*Stopp! Da ist doch ein Auto!*“

Jasmin: „*Da ist aber die Ampel.*“

Lehrkraft: „*Ich fahre jetzt los.*“

Jasmin: „*Und warum fährt das jetzt los?*“

Lehrkraft: „*Weil die Ampel grün ist.*“

Die Antwort der Lehrkraft im ganzen Satz wäre: „*Er fährt los, weil die Ampel grün ist.*“ Für Jasmin ist es eine Unterstützung, ihr in dieser Situation die Fokussierung auf die Zielstruktur mit betonter Akzentuierung ohne Ablenker anzubieten: „**Weil die Ampel grün ist.**“

Beispiel 7: Satzteile, die ablenken II

Insbesondere bei Übungen zur deutschen Verbstellungsregel sollten Rückmeldungen in eindeutigen Zielstrukturen präsentiert werden. Für Natascha wurde in dieser Unterrichtseinheit die Verbzweitstellung in den Mittelpunkt der Sprachförderung gestellt. Im Rollenspiel zu den Verkehrsregeln erläutert die Lehrkraft: „*Ich fahre los, wenn die Ampel grün ist.*“ Der Satz kann Natascha in ihrem aktuellen sprachlichen Lernprozess verwirren, weil er einen Nebensatz mit der Endstellung des finiten Verbs enthält. Eine sinnvolle Alternative ohne Verwirrer könnte lauten: „*Die Ampel ist grün. Ich fahre los.*“

3.5 Anforderungen auf kommunikativ-pragmatischer Ebene

Aufforderungen zur Wortmeldung oder lautes Vorlesen in der Klasse nach alphabetischer Reihenfolge oder Sitzordnung erhöhen unnötig den Er-

wartungsdruck. Das freie Sprechen oder Vorlesen vor der Gruppe kann einigen Kindern Probleme bereiten (z. B. stotternden Kindern) oder ganz unmöglich sein (z. B. für Kinder mit Mutismus). Individuell entwickelte Vermeidungsstrategien sind dann nicht mehr möglich, da die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse auf ihnen lastet. Stattdessen kann der Unterricht geöffnet werden durch kleine und selbstorganisierte Arbeitsformen. Arbeitsgruppen können für diese Schüler schrittweise vergrößert werden.

Beispiel 8: Angst vor der Gruppe

Melek stottert. Im Unterricht soll ein Text laut vorgelesen werden. Melek verschwindet auf die Toilette. Lösung: Der Text wird in Partnerarbeit vorgelesen. Die Schüler dürfen sich die Partner selbst aussuchen. Nach jedem Abschnitt wird die Vorlesegruppe vergrößert.

Der Einsatz von Video- und Audiogeräten in projektorientierter Unterrichtsarbeit kann eine vorübergehende und alternative Kommunikations- und Mitteilungsförmung für einzelne Schüler sein, um Arbeitsergebnisse und Leistungen zu präsentieren. Gleichzeitig sollten offene und geschlossene Arbeits- und Sozialformen auf ihre sprachlich-kommunikativen Lernchancen und Barrieren für einzelne Schüler geprüft werden.

4. Sprach- und kommunikationsfördernde Unterrichtsformen

Geplante sowie spontane offene Arbeits- und Sozialformen sollten durch eine flexible Anordnung der Tische in einem Klassenraum ohne große Vorbereitung umsetzbar sein. Diese Flexibilität der Sitzordnung sollte einen Wechsel der Arbeitsformen (zwischen frontal und offen), der Aktionsformen

(z. B. Klassengespräch, Schülerreferat) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit, Klassenunterricht) ermöglichen.

4.1 Offene Unterrichtsformen

Offene und flexible Arbeitsformen im Unterricht bieten Zeit und Platz, um individualisierte Fördermaßnahmen und sprachtherapeutische Techniken in den laufenden Unterricht einzuplanen oder auch situativ zu integrieren. Dies setzt neben dem fachspezifischen Wissen auch eine hohe Moderationskompetenz für kooperative und offene Lernformen voraus. Projektarbeit, Tages- oder Wochenpläne, Stationsarbeit, Gesprächskreise, Partner- und Gruppenarbeit sind Arbeits- und Sozialformen, die den Kindern eine eigenaktive Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Lerngegenstand und den Austausch darüber ermöglichen (Werning/Lütje-Klose 2006, 138). Offene und individualisierte Unterrichtsformen reduzieren den öffentlichen Leistungsdruck, die kommunikative Erwartungshaltung und schaffen damit stressfreie Kommunikationsformen. So können Kinder sprachliche und kommunikative Selbstbestimmung, Eigeninitiative und Mitbestimmung erfahren und dadurch erfolgreiche Kommunikation unter den Bedingungen sprachlicher Beeinträchtigung erleben.

4.2 Geschlossene Unterrichtsformen

Offene Unterrichtsformen setzen Phasen geschlossener und frontaler Arbeitsphasen zur Vor- und Nachbereitung voraus, um zum gemeinsamen Lerngegenstand zu führen und Lernerträge und Ergebnisse der gesamten Lerngruppe zu reflektieren. Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen können nach Phasen der Selbsttätigkeit mit hoher Eigenverantwortung, unter

Zeitdruck und ggf. konflikthafter oder unbefriedigender Gruppenarbeit die Phasen des Frontalunterrichts als vorübergehende Entlastung empfinden (Gudjons 2006, 19).

Weiterhin können Gesprächsregeln als Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten eher im gemeinsamen, ggf. gelenkten Unterrichtsgespräch angebahnt, geübt und herausgefordert werden. Gesprächsführung und dialogische Kompetenzen wie Zuhören, Gestaltung des Sprecherwechsels, Nachfragen, Themeninitiierung und -beendigung können im Klassengespräch modellhaft präsentiert werden. Im Frontalunterricht erhält die Lehrkraft weiterhin unmittelbare, synchrone Rückmeldungen aller Schüler im Kontext des sprachlichen und kommunikativen Verhaltens der Gesamtgruppe. Im frontal gestalteten Unterricht ist im Rahmen verschiedener Lehrtechniken wie dem Demonstrieren, dem gelenkten Moderieren oder einer Erzählung der Einbau individualisierter, sprachspezifischer Interventionsstrategien möglich. Die Lehrkraft kann unmittelbar sprachbezogenes Lob geben oder auch fehlerhafte Schüleräußerungen korrigiert oder erweitert aufgreifen. Die Gefahr im frontal gestalteten Unterricht besteht darin, dass sich sprachlich eher schwache oder ängstliche Schüler zurückhalten. Die Lehrkraft kann dann durch

- geschlossene Fragen („Ist das eine Birke?“)
- Alternativfragen („Ist das eine Birke oder eine Eiche?“)
- Satzanfänge („Das ist eine Eiche, weil...“) oder
- z. B. pantomimische Abrufhilfen („Bewegung des Sägens“)

die kommunikativen Anforderungen senken.

Anlässe für die Schaffung kommunikationsfördernder Unterrichtssituationen oder der Integration individualisierter Modellpräsentationen oder Rückmeldestrategien sind häufig Unterrichtsmedien und -materialien als gemeinsame Lerngegenstände. Ihr

Einsatz sollte daher ebenso wie die Arbeits- und Sozialformen auf die Möglichkeiten individueller Barrieren oder Lernchancen geplant werden.

5. Medien

Medien sind Objekte zur Veranschaulichung von Lerninhalten oder Mittel zur Unterstützung von Lernprozessen. Im Unterricht haben sie die Funktion der Demonstration und Präsentation von Inhalten, der Selbstinformation für die Schüler oder sie dienen der Förderung der Kooperation zwischen Schülern. So genannte moderne, audiovisuelle Medien stellen nur einen geringen Teil des Spektrums von Objekten und Instrumenten dar, die die pädagogische Vermittlung von Lerninhalten unterstützen können. Mit Blick auf mögliche sprachliche Barrieren in der mit Medien unterstützten, sprachlichen Vermittlung von Inhalten sollten grafische, visuelle oder akustische Unterrichtsmedien (z. B. Abbildungen und Fotos, Tierpräparate, Musikinstrumente) daraufhin überprüft werden, ob sie Schülern entweder die Ableitung eindeutiger sprachlicher Zielstrukturen oder durch die Darstellung komplexer Handlungssituationen (z. B. Wimmelbilder, Hörspiele) die Anregung freier Erzählungen ermöglichen. Die sprachsystematische und narrative Beschreibbarkeit der Medien kann so je nach Perspektive und Anlass für einzelne Schüler als sprachliche Lernchance und Gelegenheit für eine individualisierte Förderung eingeplant werden. Neben dem geschaffenen kommunikativen Sprechanlass können auch spezifische Lautstrukturen und Wortfelder herausgearbeitet werden, sofern sie nicht vom inhaltlichen Unterrichtsziel der Lerngruppe ablenken.

Beispiel 9: Lebensweltferne Abbildungen

Die häufig zu findende Abbildung einer kohlebetriebenen Dampflokomo-

tive führt nur dann zur lexikalischen Zielstruktur „Zug“ oder „(Eisen-)Bahn“, wenn der Schüler vorher durch Fernsehen, die Eltern oder die Lehrkraft den Zusammenhang erfahren hat. Die häufiger zu sehenden roten S-Bahnen oder weißen ICEs gehören eher der aktuellen Lebenswelt der Kinder an.

Die Dreidimensionalität des Mediums als Realobjekt (vom Regenwurm bis zum Computerarbeitsplatz), der Aufbau jeder Abbildung (vom Stadtplan bis zum Picasso-Nachdruck) und zeitlichen Vorgänge und Abläufe von Medien und bei Sozialformen, z. B. bei physikalischen Experimenten oder in der Diskussion im Klassenrat, können auf immanente sprachliche und kommunikative Struktur hin untersucht werden, um für einzelne Schüler sprachliche Lernangebote herauszuheben.

Beispiel 10: Phonetische Zielstrukturen im Wortkontext suchen

Paul hat mit 7 Jahren den so genannten phonologischen Silbenstrukturierungsprozess der Substitution noch nicht überwunden, verwendet u. a. für die Konsonantenverbindung /kr/ das /kn/ und /kl/ und zeigt zusätzlich eine konstante Sprechstörung bei der Produktion des /l/-Lautes.

Im Kunstunterricht werden zum Thema Objektkunst und zu dem schweizerischen Objektkünstler Jean Tinguely „Fantasiemaschinen“ aus Wertstoffen, Schrott und Alltagsgegenständen gebastelt. Die Lehrerin nimmt in der offenen Unterrichtsphase die „Knöpfe“, die Paul als Augen auf den Karton „kleben“ will zum Anlass für eine individuelle Übung der Artikulation und vermeidet es, zum jetzigen Zeitpunkt diese Gegenstände und Tätigkeiten vor der gesamten Klasse benennen zu müssen. Vorher muss er aber noch alten „Kleber“ vom „Knopf“ „kratzen“, was die Lehrerin handlungs-

begleitend verbalisiert und dabei die entsprechenden Lautverbindungen prosodisch akzentuiert.

6. Abschließende Bemerkungen

Die vorgestellten sprachlichen Barrieren sind eine sehr geringe Auswahl an Beispielen, die in der adaptiven Unterrichtsgestaltung in der Grundschule, Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, vorkommen können oder auch nicht. Die einführende Definition des Begriffes „Barriere“ im Zusammenhang mit Kindern mit Beeinträchtigungen hat dessen relationale Dimension verdeutlicht. Jede sprachliche Barriere, gestaltet als kooperativer Problemlösungsprozess, stellt aber auch gleichzeitig die Möglichkeit einer sprachlichen Lernchance dar. Sprachliches Lernen ist stets in den sozialen, diskursiven Kontext eingebettet (vgl. Tomasello 2008). Es wird im diskursiven, problemlösenden Prozess erfahren, wie Sprache verwendet wird, um die Aufmerksamkeit Anderer zu führen, um Einfluss auszuüben, um Bedeutungen anzuzeigen, in welcher Relation Sprache zum Kontext steht

und welche Informiertheit der Partner benötigt (Bindel 2007). Dann entstehen sprachliche „Lernprozesse [...] aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will“ (Faulstich/Grell 2005, 24). Wenn eine solche „Sprech- und Formulierungskrise“ eintritt, „wird Sprache bewusstseinspflichtig“ und eine fachpädagogische Intervention lernwirksam (Homburg 1983, 119).

Die vorgestellten Methoden und Strategien zum Abbau sprachlicher und kommunikativer Barrieren für Kinder mit Sprach-, Sprech- Stimm- oder Redestörungen sind im Unterricht der Grundschule umsetzbar (Lütje-Klose 2001). Ihre Zielsetzung, die Bestimmung der Anlässe und Schaffung der sozialen und didaktischen Bedingungen, setzen jedoch eine diagnostische Kompetenz und Sensibilität im Bereich der Sprachtheorie und -entwicklungstheorie voraus.

Die Arbeitsteilung von fachdidaktischer Unterrichtsplanung und individualisierter Förderplanung im Bereich Sprache durch ein gleichberechtigtes Team mehrerer Pädagogen in einer Klasse und ihrer kollegialen Fallberatung untereinander stellen daher die Bedingungen für eine inklusive,

spezifische Sprachförderung an der Grundschule dar. Wo dies nicht möglich ist, sollten Grundschullehrkräfte durch Expertenberatung der Sonderpädagogen für die Besonderheiten sprachlicher Entwicklung und die Möglichkeiten einer sprachlich und kommunikativ barrierefreien Unterrichtsplanung sensibilisiert und zur methodischen und didaktischen Planung angeregt werden.

Ein sprachspezifisch und kommunikativ binnendifferenziert bzw. adaptiv gestalteter Unterricht in der Grundschule sowie darin umgesetzte individualisierte Methoden und Strategien der Sprachförderung setzen eine Erfassung und fachlich differenzierte Beschreibung der Lernausgangslage der Schüler mit Sprachstörungen voraus. Diese diagnostische Kompetenz zur Beschreibung der sprachlichen und kommunikativen Bedingungen der kognitiven und sozial-emotionalen Lern- und Entwicklungssituationen der Kinder in der Schule erfordert eine sprachheilpädagogische Qualifikation. Wo diese durch Beratung und Kompetenztransfer durch Aus-, Fort- und Weiterbildung nicht gegeben ist, ist es fachlich dringend erforderlich, Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache heranzuziehen.

Literatur

Berg, M. (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Reinhardt.

Bernstein, Basil B. (1971): Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.

Bindel, R. (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kohlberg, T. (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 144 – 160.

Cloerkes, G. (2000): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter

Glück, C. (2010): Mit Sprache teilhaben. Positionspapier der dgs e.V. Berlin/Heidelberg.

Faulstich, P.; Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P.; Forneck, H.J.; Grell, P.; Häßner, K.; Knoll, J.; Springer, A. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: WBV, 18 – 92.

Gudjons, H. (2006): Methodik zum Anfasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Homburg, G. (1983): Spielen und Handeln in der Didaktik der Sprachbehinderten. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. Hamburg: Wartenberg & Söhne, 115 – 123.

Kastl, J. (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [7.1.2012].

Lütje-Klose, B. (2001): Möglichkeiten der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in der Grundschule. Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 266 – 273.

Mayer, A. (o.J.) Kriterien zur Textvereinfachung. Unveröffentlichtes Skript. Universität zu Köln.

Mitterhuber, D. (2008): Fachsprache und Lesekompetenz. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. 3. Teil der LI-Reihe Lesekompetenz. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, 5–9.

Motsch, H.-J. (2010): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt.

Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt.

Tomasello, M. (2008): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: zur Evolution der Kognition. Frankfurt: Suhrkamp.

Theisel, A./Glück, C.W. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. Sprachheilarbeit 57, 24–34.

Der Autor



Dr. Jörg Mußmann
 Dipl.-Päd., Vertr.-Professur
 Sprachbehindertenpädagogik
 Universität Hamburg
 Sedanstraße 19
 20146 Hamburg
 Joerg.Mussmann@uni-hamburg.de

Kreative Lernsoftware zur Sprachförderung und Sprachtherapie.

Besuchen Sie unseren Internetshop mit kostenlosen Downloads zum Testen:
www.quatschmuschel.de

Quatschmuschel®
 Interaktive Lernspiele

miniLÜK®

Sprachförderung

miniLÜK mit 12 Aufgaben je Übungseinheit:
 miniLÜK-Kontrollgerät, ISBN 978-3-89414-200-1; € 14,95
 miniLÜK – Schwierige Laute, ISBN 978-3-89414-324-4
 miniLÜK – Richtig sprechen S, ISBN 978-3-89414-119-6
 miniLÜK – Richtig sprechen SCH, ISBN 978-3-89414-117-2
 miniLÜK – Richtig sprechen G/K, ISBN 978-3-89414-118-9
 miniLÜK – Richtig sprechen R, ISBN 978-3-89414-116-5



Hören, Konzentrieren, besser lernen!
miniLÜK Förderspiele Hörspaß – Profiversion
 Training der phonologischen Bewusstheit, Verarbeitung, Wahrnehmung von Geräuschen und Sprache.
 Mit Erweiterung und Kontrollmöglichkeit für Fachleute.
 Ideal für die Einzelförderung in Schule oder Therapie.
 ISBN 978-3-89414-689-4; € 38,95

www.luek.de

Wir senden Ihnen gern den aktuellen LÜK-Katalog!

Westermann Lernspielverlag GmbH
 Postfach 4929 • D-38039 Braunschweig
 Tel.: +49 5 31.70 87 63
 Fax: +49 5 31.70 87 64
 E-Mail: lernspiel@westermann.de



westermann lernspiel