



Andreas Mayer, Köln

Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht

Zusammenfassung

Die Diskussion um Begriff und Inhalt spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht in der Folge der Umorganisation des Förderschulwesens in der Bundesrepublik und der veränderten Schülerschaft an Schulen zur Sprachförderung wird zum Anlass genommen, Begrifflichkeiten zu klären, spezifische Förderbedürfnisse sprachgestörter Kinder, sowie wesentliche Prinzipien und Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht herauszuarbeiten. Dabei wird versucht, sprachheilpädagogischen Unterricht möglichst umfassend zu konzeptionalisieren. Es wird betont, dass es zur Überwindung spezifischer sprachlicher Defizite neben der unspezifischen Förderung in Regelschulen üblicherweise eines Unterrichts von fachspezifisch ausgebildeten Sprachheilpädagogen bedarf. Weitere Studien müssen zeigen, welche Methoden und Maßnahmen sich im Unterricht als besonders effektiv erweisen.

Schlüsselwörter: spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen, Unterrichtsprinzipien, sprachheilpädagogischer Unterricht, Schule zur Sprachförderung

1. Vorgehensweise

In den letzten Jahren lassen sich in der Fachliteratur wieder vermehrt Beiträge zum „sprachtherapeutischen Unterricht“ finden. Im vorliegenden Artikel werden auf der Grundlage aktueller konzeptioneller Darstellungen (z. B. *Trossbach-Neuner* 2003, *Baumgartner* 2006, *Grohnfeldt/Schönauer-Schneider* 2007, *Seiffert* 2008) und exemplarischer Beschreibungen (z. B. *Ettenreich-Koschinsky* 2003, *Mayer* 2003, 2007) wesentliche Prinzipien und Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht beschrieben und exemplarisch illustriert.

Dabei wird auf die Herausarbeitung systematischer Vergleiche zwischen den aufgearbeiteten Beiträgen verzichtet. Vielmehr liefern die subjektive Kenntnis der Problematik und die Erfahrungen des Verfassers den Ausgangspunkt der Analyse. Dennoch wird versucht, eine möglichst umfassende Beschreibung zu liefern, die als Diskussionsgrundlage für die konzeptionelle Fassung sprachheilpädagogischen Unterrichts dienen soll.

2. Einleitung

Obwohl die Sprachheilschule bereits seit Anfang des 20. Jahrhunderts als

eine zentrale Institution zur Überwindung sprachlicher Defizite fungierte, hat die Sprachheilpädagogik die Frage nach dem „sprachtherapeutischen Unterricht“ spätestens seit den 80er Jahren stark vernachlässigt und sich vor allem der Entwicklung therapeutischer Konzepte gewidmet. Sprachheilpädagogen in der schulischen Praxis, die dem Anspruch, eine sprachtherapeutische Leistung im „Milieu der Normalität“ (*Baumgartner* 2006, 270) zu realisieren, gerecht zu werden versuchten, mussten klinisch-therapeutisches Wissen eigenverantwortlich an die Gegebenheiten im Schulalltag anpassen. Was die Entwicklung spezieller Therapiemethoden angeht, hat die deutsche Sprachheilpädagogik beachtliche Erfolge vorzuweisen. Auch wenn die in einzelne Fachrichtungen getrennte Sonderpädagogik aufgrund der Komplexität der Beeinträchtigungen von Kindern an Schulen zur Sprachförderung und Sonderpädagogischen Förderzentren aktuell überholt erscheint, war diese m. E. kein historischer Fehler, wie es *Baumgartner* (2006) formuliert. Vielmehr ist anzunehmen, dass diese Bedingung ein Garant dafür war, spezielle Therapiekonzeptionen für unterschiedliche sprachliche Störungen zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und zu verbessern (z. B. *Baumgartner*

1999, *Dannenbauer* 1999, *Motsch* 2006, *Katz-Bernstein* 2005, *Fox* 2006, *Jahn* 2007). Die Ablösung des Begriffs Sonderschulbedürftigkeit durch den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ (*KMK-Empfehlungen* 1994, 1998), dessen Erfüllung grundsätzlich an jedem Förderort möglich sein soll, der Ausbaustörungsübergreifender Sonderpädagogischer Förderzentren und die Diskussion um die Existenzberechtigung von Schulen zur Sprachförderung (z. B. *Schor* 2003), führten zu einer Wiederbelebung der Diskussion über die Spezifität des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. Ziel der vorliegenden Analyse ist es, die spezifischen Bedürfnisse sprachlich beeinträchtigter Kinder und die unterrichtlichen Methoden, Medien, Maßnahmen und Prinzipien zu beschreiben, die geeignet sind, spracherwerbsgestörte Kinder zu unterstützen, ihre sprachlichen Defizite zu überwinden und die Lernziele der allgemeinen Schule zu erreichen. Trotz aller begrüßenswerten aktuellen integrativen Bestrebungen soll deutlich werden, dass viele spracherwerbsgestörte Kinder spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen zur Überwindung ihrer Beeinträchtigung benötigen, die im Normalfall von einem spezifisch ausgebildeten Sprachheilpädagogen geleistet werden sollten und nicht von

einer Lehrkraft mit anderen fachlichen Schwerpunktsetzungen oder Regelschullehrern. Die Erwartung spezieller fachlicher Kompetenz ist im Alltag selbstverständlich, „weshalb ich mich für die Anfertigung eines Einbauschranks auch nicht beim Bäcker beraten lasse und zum Haare schneiden keinen Schuhmacher aufsuche (Dümmler 2005, 114). Um im Bild zu bleiben: Meinen Einbauschränk werde ich vermutlich insbesondere dann nicht bei einem Möbeldiscounter erwerben, wenn aufgrund des problematischen Schnitts meiner Wohnung die Notwendigkeit einer Maßanfertigung besteht.

3. Begrifflichkeiten

Wie können diese spezifischen sprachheilpädagogischen Methoden und Maßnahmen begrifflich und inhaltlich gefasst werden? Am bekanntesten dürfte in diesem Zusammenhang das Konzept des „sprachtherapeutischen Unterrichts“ von Braun (1980, 2004) sein. Er definiert den sprachtherapeutischen Unterricht allgemein als jede organisierte Lehr- und Lernsituation, in der Bildungsinhalte der allgemeinen Schule vermittelt werden und dabei zugleich auf die vorhandenen sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler eingegangen wird. In einer Konkretisierung bezeichnet er jeden Unterricht als sprachtherapeutisch, „der einen Sinn- und Sachzusammenhang vermittelt **und** die dafür erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der sprachbehinderten Schüler aufarbeitet, also sprachtherapeutisch insoweit wirksam zu werden sucht, wie es zur Bewältigung des konkret intendierten Sach- und Sinnzusammenhangs erforderlich ist“ (Braun 1980, 2004). Sprachtherapeutischer Unterricht wird bei Braun also nicht als sprachtherapierender Unterricht verstanden, der dieselben Ziele wie die Sprachtherapie verfolgt und wie diese die individuell diagnostizierten Sprachlernbedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Dies könnte der Begriff suggerieren. Seiffert (2008) hat in einer der letzten Ausgaben dieser Fachzeitschrift auf diese mögliche falsche Rezeption des Braunschen

Begriffs hingewiesen. Im Mittelpunkt des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ steht das schulische Lernziel. Dieses lenkt die Auswahl der Inhalte, Methoden und Medien. Sprachtherapeutische Maßnahmen haben eine Art Dienstleistungsfunktion für das Erreichen schulischer Lern- und Bildungsziele. Dazu analysiert die Lehrkraft die schulischen Lerninhalte hinsichtlich sprachlicher Anforderungen und vermittelt die sprachlichen Kompetenzen, die zur kognitiven und sprachlichen Durchdringung des Unterrichtsinhalts notwendig sind, damit die möglichen negativen Auswirkungen einer spezifischen Spracherwerbsstörung auf die kognitive Entwicklung verhindert werden können. Zweifellos handelt es sich hier um eine zentrale Aufgabe sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. Es ist aber nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite sprachheilpädagogischer Unterrichtsplanung nimmt ihren Ausgangspunkt bei den individuell diagnostizierten sprachlichen Lernbedürfnissen der Kinder und verfolgt das Ziel, ihre sprachlichen Kompetenzen auf den unterschiedlichen Sprachebenen, unabhängig von schulischen Lernzielen, an das Niveau sprachlich unauffälliger Kindern heranzuführen.

Als Oberbegriff verbindet den Braunschen Begriff des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ in meinem Augen eine zu enge Assoziation mit der Sprachtherapie, die vom Autor so gar nicht intendiert wurde. Betrachtet man außerdem die Qualitätsmerkmale einer wissenschaftlich fundierten Sprachtherapie („Abfolge möglichst natürlicher Interaktionen“, „Berücksichtigung individueller Neigungen und Bedürfnisse“ [Dannenbauer 1999], „bezieht sich auf die Betroffenen selbst und ihr soziales Umfeld“, „Effektivitätskontrolle im Sinne einer Evaluation und evidenzbasierten Therapie“ [Grohnfeldt 2007], „Ableitung von Therapiezielen aus dem individuellen Entwicklungsprofil jedes Kindes“ [Dannenbauer 2007]), wird wiederum deutlich, dass dieser Anspruch im Unterricht nicht durchgängig verwirklicht werden kann. Hinzu kommt, dass sich sprachheilpädagogisches Handeln im

Unterricht nicht allein durch diese Aufgabe charakterisieren lässt, sondern durch andere Dimensionen ergänzt werden muss. Deshalb ist der Begriff m. E. nicht geeignet, das Gesamt sprachheilpädagogischer Maßnahmen zu beschreiben, sondern stellt einen Ausschnitt sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht dar. Aus diesem Grund wird den folgenden Ausführungen der Begriff „sprachheilpädagogischer Unterricht“ (Dannenbauer 1998) zugrunde gelegt. *Darunter werden alle Methoden und Maßnahmen verstanden, die die sprachlichen Kompetenzen vermitteln, die zum Erreichen der schulischen Lernziele notwendig sind, die basale Voraussetzungen für sprachliches Lernen schaffen und individuelle sprachliche Defizite auf allen sprachlichen Ebenen überwinden, sowie mögliche Sekundärbeeinträchtigungen auf personaler, sozialer und kognitiver Ebene minimieren.*

4. Notwendigkeit der Konzeptualisierung des sprachheilpädagogischen Unterrichts

Während bis in die siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts vorrangig stotternde und aussprachegestörte Kinder die Sprachheilschule besuchten, zeigt eine Untersuchung von Giesecke/Harbrucker aus dem Jahr 1991 ein deutlich verändertes Bild. Die Schülerschaft an Schulen zur Sprachförderung setzte sich bereits vor mehr als 15 Jahren zu einem großen Teil aus Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen auf den unterschiedlichen Sprachebenen zusammen. Ein hoher Anteil der Kinder (ca. 50 %) entwickelt in der Folge der sprachlichen Problematik massive Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache. Neben Konzentrationsstörungen erschweren kognitive Beeinträchtigungen und gravierende psychische Auffälligkeiten den Unterricht. Diese Tendenz dürfte sich bis heute sicherlich noch verstärkt haben. In der Untersuchung von Holler Zittlau/Gück (2001, 18) geben mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, dass die Heterogenität der Schülerschaft die

Realisierung sprachheilpädagogischer Förderung im Unterricht erschwert. Stellt sich die Problematik an Schulen zur Sprachförderung als sehr umfassend dar, dürfte die Situation an Sonderpädagogischen Förderzentren aufgrund der vielfältigen Beeinträchtigungen der Kinder in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache noch deutlich komplexer sein. *Hussnätter* (2004, 191) beklagt in diesem Zusammenhang die Nivellierung fachspezifischer Förderung an Sonderpädagogischen Förderzentren. Aufgrund der komplexen Förderbedürfnisse in den Schwerpunkten Lernen und Verhalten droht fachspezifisches Wissen der Sprachheilpädagogik „in fachlicher Unspezifität zu verdampfen“ (*Baumgartner* 2006, 270).

Trotz der polysymptomatischen Überschneidungen von Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Förderschwerpunkten sollte die Sprachheilpädagogik vor diesem Hintergrund die spezifischen Bedürfnisse sprachgestörter Kinder betonen sowie die Aufgaben und Ziele spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen konzeptionell beschreiben. Erst auf dieser Grundlage scheint es sinnvoll, Konzepte für komplexe Beeinträchtigungen zu entwickeln. Aufgrund der Veröffentlichung neuer therapiedidaktischer Konzeptionen (*Motsch* 2006), deren Effizienz auch im Unterricht empirisch nachgewiesen wurde (*Motsch/Berg* 2003, *Motsch/Riehemann* 2008), ist es mir auch persönlich wichtig, meine Ausführungen aus dem Jahr 2003 (*Mayer* 2003) zu reflektieren, zu überarbeiten und zu ergänzen.

5. Prinzipien sprachheilpädagogischen Unterrichts

Bei den im Folgenden genannten Prinzipien handelt es sich um spezifische Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts. Die allgemeinen didaktischen Prinzipien eines guten Unterrichts (Schülerorientierung, Aktivierung, Übung, Wiederholung, Differenzierung etc.) behalten selbstverständlich auch im sprachheilpädagogischen Unterricht ihre Gültigkeit (s. Abb. 1).

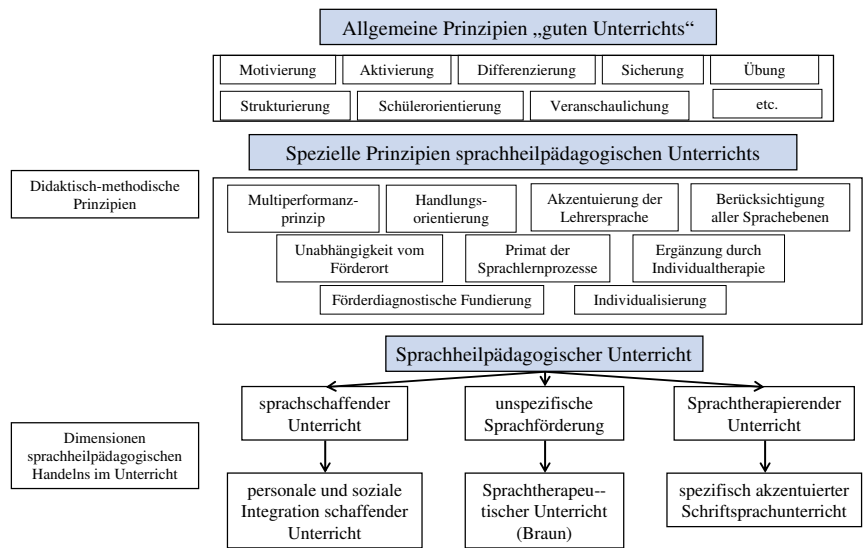


Abb. 1: Prinzipien und Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht

5.1 Förderdiagnostische Fundierung

Ohne die Überwindung der „diagnostischen Eingangsschwelle“ (*Motsch* 2006, 12) ist sprachheilpädagogischer Unterricht nicht realisierbar. Erst die Kenntnis des sprachlichen Entwicklungsstandes auf der Grundlage einer linguistisch fundierten Sprachdiagnostik sowie der Förderbedürfnisse in anderen Entwicklungsbereichen ermöglicht es, einen Unterricht zu planen, der die Lerninhalte, Methoden und Medien an die Bedürfnisse der einzelnen Kinder adaptiert. Bei sprachlichen Beeinträchtigungen handelt es sich um komplexe und dynamische Ereignisse, bei denen mit Veränderungen auf der Symptomebene, des Bedingungsgefüges, des subjektiven Erlebens sowie mit der Entstehung psychosozialer Komplikationen zu rechnen ist. Daraus resultiert ein Gefüge, in dem sprachliche Auffälligkeiten eingeflochten sind in ein komplexes Wechselspiel von Bedingungs-, Begleit- und Folgestörungen. Deshalb kann die Vorgehensweise nur durch ein prozessorientiertes, Hypothesen geleitetes Vorgehen realisiert werden (*Grohnfeldt* 2003, *Baumgartner* 2008). Sprachheilpädagogische Diagnostik ist damit kein punktuell Verfahren, sondern ein kontinuierlicher Prozess, in

dem sich die eingeleiteten Maßnahmen immer wieder einer Effizienzüberprüfung unterziehen und gegebenenfalls durch andere Maßnahmen ersetzt oder ergänzt werden müssen. Da eine sprachliche Beeinträchtigung zudem immer nur im interaktionalen Kontext angemessen interpretiert werden kann, spielt auch die Analyse des Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen des Kindes, der Person-Umfeld-Systeme, eine wesentliche Rolle („prozessuale Systemdiagnostik“; *Grohnfeldt* 2003). Die KMK-Empfehlungen bewerten für die Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache folgende Informationen als relevant: Bedeutung sprachlicher Beeinträchtigungen für Erleben und Lernen sowie Folgen für die Kommunikation, Verlauf der Entwicklung und Aneignung von Sprache und Sprechen sowie Maßnahmen und Ergebnisse bisheriger Förderung, individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie soziale Einbindung und schulisches Umfeld, ggf. weitere Beeinträchtigungen, insbesondere des Hörvermögens, der auditiven und visuellen Wahrnehmung und der Motorik, ggf. medizinische und psychologische Untersuchungsergebnisse, allgemeiner Entwicklungs- und Leistungsstand (*KMK* 1998, 8).

Diese Form der systematischen, differenziellen, zeitintensiven und leistungsstarken quantitativen und qualitativen [...] Diagnostik“ (Baumgartner 2008, 27) kann von Sprachheilpädagogen in der schulischen Praxis nicht alleine geleistet werden. Es dürfte eine Überforderung einer einzelnen Lehrkraft darstellen, sich in der quantitativen und qualitativen Interpretation diagnostischer Ergebnisse aus unterschiedlichen Förderschwerpunkten gleichermaßen zu qualifizieren. Auf der einen Seite besteht hier die Notwendigkeit, die eigenen Kompetenzgrenzen anzuerkennen und im Lehrerkollegium Spezialistenteams für unterschiedliche Förderschwerpunkte zu bilden, zum anderen stellt sich die anspruchsvolle Aufgabe, diagnostische Informationen außerschulischer Fachdienste (Sprachtherapeuten, Kinderärzte, HNO-Ärzte, Kieferorthopäden, Psychologen, sozialpädagogischer Beratungsstellen, heilpädagogischer Einrichtungen etc.) interdisziplinär zu kommunizieren und gemeinsam einen realistischen kurzfristigen Förderplan zu entwickeln, der sowohl in der Schule als auch in der nachmittäglichen Betreuung und gegebenenfalls in außerschulischen Therapiemaßnahmen gemeinsam verfolgt wird. Zentrale Aufgabe der Interpretation unterschiedlicher diagnostischer Ergebnisse besteht darin, diese nicht unverknüpft nebeneinander stehen zu lassen, sondern ein Bild der Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln und Förderziele hinsichtlich der Bedeutung für die Entwicklung zu gewichten. So ist beispielsweise zu überlegen, ob Förderziele im sozialen Bereich (z.B. Beziehungsfähigkeit) primäre Bedeutung haben, bevor spezifische sprachliche Lernziele in Angriff genommen werden können.

In engem Zusammenhang mit diesem Prinzip steht die Forderung nach einer Individualisierung des Unterrichts, da sich die individuellen Förderziele ausschließlich am diagnostischen Befund orientieren können. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Lernausgangslage der Kinder genau zu bestimmen und dem Kind Angebote zu machen, die etwas über seinem aktuellen Leistungsniveau liegen. Ein individualisierender

Unterricht kann vermutlich immer nur in Ansätzen verwirklicht werden. „Die Individualisierung der Lernanforderungen als Anspruch und Herausforderung in der Sprachheilpädagogik ist eine Sisyphosaufgabe, deren Zielsetzung in ihrer Totalität nie ganz erreicht werden kann, in ihrer grundsätzlichen Bedeutung jedoch aufrecht erhalten werden sollte“ (Grohnfeldt/Schönauer-Schneider 2007, 243-244).

5.2 Spezifisch akzentuierte Lehrersprache

Da Kinder im ungestörten Spracherwerb ihre sprachlichen Fähigkeiten durch Lernen am Modell weiterentwickeln, kommt dem sprachlichen Modell der Lehrkraft im sprachheilpädagogischen Unterricht eine zentrale Rolle zu. „Das Bewusstsein, dass die eigene Sprache immer auch therapeutisches Mittel ist, ist eine Grundbedingung für das erfolgreiche Unterrichten sprachlich beeinträchtigter Kinder“ (Schmidt/Weiß 2004, 168). Eine spezifisch akzentuierte Lehrersprache ist zum einen geeignet, das beeinträchtigte Sprachverständnis spracherwerbsgestörter Kinder zu stützen, zum anderen ist sie in der Lage, sprachliche Strukturen in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken und so die rezeptive Verarbeitung und spontan sprachliche Produktionen anzuregen (s. Kasten 1).

- Eine leicht verlangsamte, melodisch gegliederte Sprache
- eine deutliche, standardsprachlich orientierte Artikulation
- der bewusste Einsatz von Sprechpausen, Veränderungen des Sprechtempos und der Stimme
- die bewusste Wiederholung einzelner Wendungen oder Begriffe
- die Aufrechterhaltung des Blickkontakts
- handlungsbegleitendes Sprechen
- die Veranschaulichung komplexer Sachverhalte
- der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik, um das Sprachverständnis spracherwerbsgestörter Kinder zu stützen und sprachlich vermitteltes Lernen zu erleichtern.

Kasten 1

Diese spezifisch akzentuierte professionelle Sprache unterscheidet sich deutlich von der alltäglichen Kommunikation, mit der das Kind in natürlichen Kontexten konfrontiert ist.

Auch um die Defizite auf produktiver Ebene zu beeinflussen, ist die professionell gestaltete Lehrersprache ein zentrales Medium. Motsch (2006) postuliert in diesem Zusammenhang die konsequente Optimierung der Sprechweise des Therapeuten. Durch bewusstes Verlangsamen, akzentuiertes Betonen, fraktioniertes Sprechen (ganz kurze Pausen unmittelbar vor/nach der Zielstruktur) und leicht übertriebene Sprechmelodie sollen die kritischen Merkmale der Zielstruktur in den Fokus der kindlichen Aufmerksamkeit gerückt und die rezeptive Verarbeitung angeregt werden. Gezielte Fragen, Impulse und Aufforderungen sollen die Kinder motivieren, eigene Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur zu produzieren. In diesem Zusammenhang spielen die Modellierungstechniken (z. B. Dannenbauer 1999) eine wichtige Rolle. Dannenbauer unterscheidet zwei Formen. Modellierungstechniken, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen, werden von der Lehrkraft in der Unterrichtsvorbereitung gezielt geplant. Die „Präsentation grammatikalischer Zielstrukturen“ beispielsweise verfolgt das Ziel, den Kindern eine ausgewählte Struktur durch die hochfrequente modellhafte Produktion in das Zentrum der kindlichen Aufmerksamkeit zu lenken und so die rezeptive Verarbeitung anzuregen. Im folgenden Beispiel 1 soll den Kindern die Akkusativmarkierung möglichst intensiv präsentiert werden. Um die Veränderung zwischen Nominativ und Akkusativ zu verdeutlichen, werden ausschließlich maskuline Nomen verwendet.

Modellierungstechniken, die kindlichen Äußerungen nachfolgen, entziehen sich der Vorausplanung und werden bei Bedarf eingesetzt, um fehlerhafte kindliche Äußerungen inhaltlich akzeptierend aufzunehmen und beiläufig formal richtig zu stellen. Die bekanntesten Techniken sind die *Expansion*, mit Hilfe derer kindliche Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur vervollständigt

werden und das *korrektive Feedback* (s. Bsp. 2), das Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur wiedergibt.

Vorbereitung des Bilderbuchs: Kleiner Bär, ich wünsch Dir was (*Pfister* 1999): An der Tafel hängen zahlreiche Bilder von Tieren, die von den Kindern zunächst mit dem richtigen Genus im Nominativ benannt werden. Die Lehrkraft erzählt, dass der kleine Bär bald Geburtstag hat und sich überlegt, wen er zu seiner Party einladen könnte. Die Lehrkraft: „Der Bär weiß noch nicht so recht, **wen** er einladen möchte, vielleicht lädt er **den** Fuchs ein, er könnte auch **den** Vogel oder **den** Frosch einladen, ich glaube nicht, dass er **den** Raben einlädt, was meinst Du: soll er **den** Tiger oder **den** Affen einladen?“

Beispiel 1: Akkusativmarkierung

Situation: Bilderbuchbetrachtung: „Ungeheuerlich“ (*Baumgart* 1998). Lehrkraft: „Wo könnte sich denn der kleine Drache versteckt haben?“ Das Kind: „unter **den** Tisch?“ Die Lehrkraft modelliert: „Unter **dem** Tisch, das könnte sein, vielleicht ist er auch unter **dem** Stuhl oder hinter **dem** Brot, vielleicht ist er aber auch neben **dem** Sofa oder hinter **dem** Teddy.“

Beispiel 2: „korrekatives Feedback“

Beispiele für den Einsatz der Modellierungstechniken auf den anderen sprachlichen Ebenen finden sich bei *Grohnfeldt et al.* (2007).

5.3 Multiperformanzprinzip

Das Multiperformanzprinzip wurde ursprünglich im Zusammenhang mit der Diagnostik von Spracherwerbsstörungen formuliert (*Dannenbauer* 1992). Um ein möglichst umfassendes Bild der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu erhalten, ist es nicht ausreichend, ausschließlich seine spontansprachlichen Produktionen zu analysieren. Auch die anderen Modalitäten (Deko-

dierfähigkeit, metasprachliche Fähigkeiten und die Fähigkeit, sprachliche Modelläußerungen zu rekonstruieren) müssen in der Diagnostik berücksichtigt werden. Dieses Prinzip spielt aber nicht nur in der Diagnostik, sondern auch im unterrichtlichen Handeln eine wesentliche Rolle. Mit dem Prinzip des Modalitätenwechsels in der Kontextoptimierung (*Motsch* 2006) wird das Multiperformanzprinzip in besonderem Maße betont. Durch den kurzrhythmischen Wechsel zwischen Rezeption, Produktion, Rekonstruktion und metasprachlicher Reflexion soll die ansonsten weitgehend nicht bewusste Sprachaneignung intensiviert, beschleunigt oder an bestimmten Stagnationspunkten wieder angestoßen werden (*Motsch* 2006). Ein geeignetes Setting dafür ist das Rollenspiel, in dem das Kind durch den Rollentausch einmal eine rezeptiv verarbeitende, einmal eine sprachlich agierende Rolle einnimmt.

5.4 Handlungsorientierung

Auf Grund der bereits erwähnten Sprachverständnisschwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kindern ergibt sich die Notwendigkeit zur Handlungsorientierung. Handlungsorientierter Unterricht wird in der Didaktik üblicherweise als „ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht [verstanden], in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (*Meyer* 1988, 214). Im sprachheilpädagogischen Unterricht sollte dieses Prinzip eine erweiterte Akzentuierung erhalten. Handlungsorientierung sollte hier vor allem so realisiert werden, dass Handlungen stets sprachlich begleitet werden und Sprache durch Handlungen illustriert wird, um den Kindern die Verarbeitung sprachlicher Strukturen und die sprachlich-kognitive Durchdringung eines Sachverhalts zu erleichtern. Arbeitsanweisungen, neue Rechenoperationen etc. sollten von der Lehrkraft

zunächst handlungsbegleitend verbalisiert werden. Die Kinder sollen lernen, die demonstrierten und verbalisierten Handlungsabläufe zunächst laut sprechend, später flüsternd zu imitieren und in ein Denken oder inneres Sprechen zu überführen (vgl. *Myschker* 1993).

Bei der Einführung der Arbeit mit der Lernbox im Rechtschreibunterricht werden die einzelnen Arbeitsschritte zunächst von der Lehrkraft selbst verbalisiert und demonstriert, bevor die Lehrkraft die Kinder instruiert und schließlich einzelne Kinder die Verbalisierungen übernehmen.

Beispiel 3: Handlungsbegleitendes Sprechen

5.5 Berücksichtigung aller Sprachebenen

Seiffert (2008) ist zuzustimmen, wenn er von der Notwendigkeit spricht, einen spezifisch sprachtherapeutischen Unterricht, wie ihn die Kontextoptimierung für grammatikalische Störungen (*Motsch* 2006) ermöglicht, für verschiedene Störungsbilder zu konzeptionalisieren. Aktuell ist ein „sprachtherapierender Unterricht“ (s. Kap. 6.5) nur für grammatische Störungen realisierbar. Da spracherwerbsgestörte Kinder aber auch auf den Ebenen Phonetik und Phonologie, Semantik und Lexikon und Schriftsprache massive Förderbedürfnisse zeigen können, besteht ein akuter Handlungsbedarf, für diese Sprachebenen ähnlich effektive spezifische Konzeptionen zu entwickeln. Spätestens ab der dritten Klasse, wenn die Erzählungen und schriftlich verfassten Texte der Kinder länger und komplexer werden, muss der Förderung narrativer Strukturen im Rahmen der Pragmatik und dem schriftsprachlichen Ausdruck im Rahmen der Aufsatzziehung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

5.6 Ergänzung des Unterrichts durch Individualtherapie

Sprachheilpädagogischer Unterricht und sprachliche Individualtherapie sind

zwei Säulen sprachheilpädagogischen Handelns, die einander ergänzen müssen und nicht in einer „Entweder-oder-Beziehung“ stehen. Während den individuellen formalsprachlichen Defiziten eines Kindes durch eine ausschließliche Ausrichtung der Inhalte, Methoden und Medien auf das Erreichen individuell formulierter Therapieziele in der Individualtherapie besser entsprochen werden kann, bietet der sprachheilpädagogische Unterricht über einen kontinuierlichen Zeitraum eine zielgerichtete, planvoll strukturierte Lernumgebung, die von einer responsiven, einfühlsam und flexibel reagierenden, sachkundigen Person gestaltet wird, die die Kommunikationsversuche der Kinder ernst nimmt, reflektiert und modelliert. Lernen in der Gruppe ist zudem üblicherweise motivierender als in der Einzelsituation. Die Kommunikation mit den Klassenkameraden kann als lustvoller erlebt werden, als die zu intensive Kommunikation mit dem Therapeuten. Insbesondere für den Erwerb pragmatischer Kompetenzen erscheint das Lernen in der Gruppe ein vorteilhaftes Setting zu sein (vgl. Baumgartner 2008).

Ferner konnten die Interventionsstudien zur Kontextoptimierung (Motsch/Berg 2003, Motsch/Riehemann 2008) zeigen, dass grammatische Ziele auch im Unterricht effektiv erreicht werden können.

5.7 Unabhängigkeit vom Förderort

Den speziellen Förderbedürfnissen sprachverhaltensgestörter Kinder zu entsprechen, ist seit den KMK-Empfehlungen aus dem Jahre 1998 nicht mehr allein Aufgabe der Schulen zur Sprachförderung. Aus diesem Grund ist es notwendig, sprachheilpädagogisches Wissen in den Grundschulen zu implantieren, um dort ein Grundwissen zur sprachlichen Förderung zur Verfügung zu stellen. Ein Schritt in die richtige Richtung stellt die DVD „Sprache lernt man nur durch Sprechen“ (Schönauer-Schneider/Schweiz 2006) dar. Es ist aber eine Illusion, Lehrkräfte an Grundschulen in einem Schnellkurs zu Sprachheilpädagogen fortbilden zu können und zu erwarten, dass ein

spezifischer sprachheilpädagogischer Unterricht in Klassen mit 30 Kindern möglich sei. Sprachheilpädagogischer Unterricht lässt sich nicht mehr realisieren, wenn Rahmenbedingungen spezifisch sprachliches Lernen nicht mehr ermöglichen (dgs 2000).

Wenn die optimale Förderung eines Kindes in der Regelgrundschule nicht gewährleistet werden kann, stellt ein spezifisch gestalteter sprachheilpädagogischer Unterricht an der Schule zur Sprachförderung die effektivere Maßnahme dar. Zu begrüßende Fortbildungsmaterialien wie die oben genannte DVD dürfen nicht dazu missbraucht werden, die Notwendigkeit spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen, die eine fachspezifisch ausgebildete Lehrkraft an Schulen zur Sprachförderung realisiert, in Frage zu stellen. Die Qualität des Schulsystems in der Bundesrepublik sollte sich nicht an der Quantität der Integration messen lassen, sondern inwiefern es gelingt, jedem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf die optimale Förderung zu garantieren. Auch die KMK-Empfehlungen äußern sich ähnlich: „Grundsätzlich ist derjenige Förderort zu wählen, der auf bestmögliche Weise dem Förderbedarf dieser Kinder und Jugendlichen, ihrer Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung gerecht wird und die schulische und gesellschaftliche Eingliederung sowie die Vorbereitung auf Beruf und Leben leisten kann“ (KMK 1998, 9).

6. Dimensionen sprachheilpädagogischen Unterrichts

6.1 Sprachschaffender Unterricht

Da es zahlreichen Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache an basalen Voraussetzungen für die erfolgreiche Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten mangelt, ist es in der schulischen Praxis nicht ausreichend, allein die formalsprachlichen Defizite der Kinder zu berücksichtigen. Vielmehr sind auch die für die allgemeine Entwicklung bedeutsamen und für sprachliches Lernen notwendigen kognitiven und sozial-

emotionalen Voraussetzungen zu beachten und bei Bedarf zu beeinflussen (vgl. Weinert 2002, zit. Baumgartner 2008). Dennoch darf diese unspezifische sprachheilpädagogische Arbeit sprachliches Lernen im Symbolsystem der Sprache selbst nie ersetzen. Es gibt keinen Hinweis darauf, „dass ein allgemeines Denk- oder motorisches Training einen direkten Transfer in den Sprachbereich aufweist“ (Weinert 2002, zit. Baumgartner 2008, 120). Eine Förderung der sprachtragenden Funktionen kann ein Fundament für sprachliches Lernen legen, linguistische Erkenntnisprozesse selbst aber nicht in Gang setzen. „Die Annahme, es gebe einen direkten Transfer von der Motorik hin zur Sprache, ist ein Mythos. Es handelt sich hierbei um einen trivialen Schluss, der jeglicher theoretischen und empirischen Grundlage entbehrt“ (Breitenbach 1997, 170f.).

Von besonderer Bedeutung als Voraussetzung für spezifisch sprachliches Lernen ist die Förderung der kommunikativen Bereitschaft und der Responsivität. „Kommunikation ist Bedingung (...), Ursprung und Ziel, sprachlicher Lernprozesse“ (Baumgartner 2008, 67). Eine entsprechende Gestaltung des kommunikativen Milieus im Klassenzimmer verfolgt das Ziel die Mitteilungsbereitschaft und -freude zu erhalten oder gegebenenfalls neu zu wecken. Eine Atmosphäre, in der sich die Kinder emotional sicher und „aufgehoben“ fühlen, die den Kindern das Gefühl vermittelt, dass die Lehrkraft ihre Kommunikationsversuche ernst nimmt und diese evtl. mit ihrer Unterstützung erfolgreich sein werden, schafft eine positive Voraussetzung für die individuelle Sprachtherapie (Dannenbauer 1998) und spezifisch sprachliches Lernen im Unterricht.

6.2 Personale und soziale Integration schaffender Unterricht

Längsschnittuntersuchungen mit SSES-Kindern haben gezeigt, dass deren Schwierigkeiten in den seltensten Fällen bereichsspezifisch bleiben, sondern die kognitiven, schriftsprachlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten

negativ beeinflussen können (Baumgartner 2008). Im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern treten bei SSES-Kindern deutlich häufiger Probleme des Verhaltens und der Emotionalität auf. Kinder mit Spezifischen Spracherwerbsstörungen (SSES) erfahren von ihren Altersgenossen weniger Akzeptanz und werden beispielsweise seltener als Spielkameraden ausgewählt, vermutlich da sie die Mittel der Sprache zur Regulierung von Interaktionen nur unzureichend einsetzen können (Dannenbauer 2001). Knox et al. (2003) konnten zeigen, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen signifikant häufiger Opfer von Mobbing in der Schule werden als sprachlich unauffällige Kinder. Da dies massive Auswirkungen auf das Selbstwertempfinden der Kinder haben kann, laufen die Kinder Gefahr, „eine Außenseiterkarriere mit niedrigem Selbstvertrauen und sozialen Problemen zu durchlaufen“ (Grimm/Wilde 1998, zit. Dannenbauer 2001, 105).

Aus diesem Grund kommt der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen im Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern eine wichtige Rolle zu.

Von Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang das systematische Einüben kooperativer Arbeitsweisen durch Spiele und Aufgaben, die nur durch die Zusammenarbeit der Kinder bewältigt werden und Gemeinschaftserlebnisse, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse stärken. Da spracherwerbsgestörte Kinder häufig Schwierigkeiten haben, soziale Situationen angemessen einzuschätzen und in sozialen Situationen adäquat zu reagieren, besteht die Notwendigkeit, den Kindern die sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die benötigt werden, um einen Konflikt sprachlich lösen zu können, sie benötigen Hilfestellungen bei der Interpretation nonverbaler Gefühlsausdrücke und Regeln, um kooperativ mit anderen arbeiten zu können.

6.3 Unspezifische Sprachförderung

Nach Baumgartner (2006) lässt sich der Begriff der „Förderung“ nicht eindeutig

von der Therapie abgrenzen. Beide haben fließende Übergänge, die vor allem durch die Intensität und die Individualität der Intervention bestimmt werden.

Die unspezifische Sprachförderung nutzt Chancen, die sich aus dem Unterrichtsgegenstand ergeben, ohne dass eine enge Anbindung an eine präzise und individuelle Diagnostik“ (Seiffert 2008, 150) gegeben sein muss und ohne dass dies zum Erreichen der Lernziele zwingend notwendig ist. Beispielsweise können Rahmenhandlungen zu Unterrichtsinhalten die Kinder motivieren, sich mit Lerninhalten sprachlich auseinander zu setzen, sie sprachlich darzustellen und zu gestalten.

Der bayerische Lehrplan für die 1. Klasse sieht im Heimat- und Sachunterricht das Lernziel „verschiedene Eigenschaften von Materialien über die Sinne wahrnehmen“ vor. Indem die Kinder Gegenstände aus verschiedenen Materialien in vorher vereinbarte Kartons einsortieren, können Akkusativmarkierungen präsentiert und evoziert werden:

Lehrkraft: Kommt der Bleistift in den roten oder in den blauen Karton? Soll die Murmel in den roten Karton? Wohin kommt die Flasche? Die Kinder antworten, handeln entsprechend und stellen sich gegenseitig Fragen.

Alternativ können kausale Nebensätze fokussiert werden:

L.: Der Schlüssel muss in den roten Karton, weil er aus Metall ist. Warum hast du die Schere in den roten Karton gelegt? Kommt das Nutlaglas in den blauen Karton, weil es aus Glas ist oder in den roten Karton, weil es aus Metall ist?

Beispiel 4: Spezifische sprachliche Ziele, abgeleitet aus dem Unterrichtsgegenstand

6.4 Sprachtherapeutischer Unterricht

Durch einen sprachtherapeutischen Unterricht im Sinne Brauns (s. Kapitel 3) soll die Gefahr des Übergreifens ei-

ner sprachlichen Beeinträchtigung auf die kognitive Entwicklung des Kindes verhindert werden. Durch zahlreiche Längsschnittuntersuchungen konnte gezeigt werden, dass sprachliche Probleme nicht spezifisch bleiben, sondern auf andere, insbesondere den kognitiven Bereich übergreifen können. Dannenbauer schätzt den Anteil der Kinder mit Spracherwerbsstörungen in Schulen zur Lernförderung auf etwa 30% (Dannenbauer 2001). Kinder, die im (Vor-)schulalter als spracherwerbsgestört klassifiziert wurden, erreichen signifikant niedrigere Schulabschlüsse und weniger qualifizierte Berufstätigkeiten als der Durchschnitt. Zum Teil wird auch von einer Verschlechterung der nonverbalen Intelligenzwerte vom Kindheits- zum Jugendalter hin berichtet. Die Abnahme beträgt im Durchschnitt zwischen 10 und 20 Punkten (vgl. Dannenbauer 2002).

Was die konkrete Unterrichtsplanung angeht, stellt sich für Sprachheilpädagogen die Aufgabe, die schulischen Lerninhalte hinsichtlich der sprachli-

- Um ideelle Wünsche sprachlich korrekt darzustellen, benötigen die Kinder die Fähigkeit, Objektsätze mit der Konjunktion „dass“ zu produzieren.
- Um „größer-kleiner-Relationen“ ausdrücken zu können, müssen Kinder den Komparativ sprachlich darstellen können.
- Um den Wasserkreislauf zu verstehen, ist die Kenntnis eines ganz spezifischen Wortschatzes notwendig (verdampfen, verdunsten, aufsteigen, Kondensation etc).
- Um Raum-Lage-Beziehungen zu beschreiben, ist auf lexikalischer Ebene die Kenntnis der Präpositionen, auf grammatischer Ebene die Fähigkeit Präpositionalphrasen zu produzieren, unumgänglich.

Beispiel 5: verbale und kognitive Durchdringung von Sachverhalten

chen Anforderungen zu analysieren, die notwendig sind, um einen Sachverhalt verbal und kognitiv durchdringen zu können. Diese Fähigkeiten müssen parallel zur Vermittlung der Lerninhalte angebahnt werden. Dies können phonetische Fähigkeiten im Rahmen des Erstleseunterrichts sein, semantisch-lexikalisches Wissen bei der Sinn entnehmenden Verarbeitung eines Lesetextes oder syntaktisch-morphologische Kompetenzen zur Verbalisierung von Sachverhalten aus dem Sachunterricht oder dem Mathematikunterricht.

6.5 Sprachtherapierender Unterricht

Ausgehend von individuell diagnostizierten sprachlichen Förderbedürfnissen werden im sprachtherapierenden Unterricht Inhalte, Methoden und Medien ähnlich wie in der Individualtherapie alleine auf das Erreichen des sprachlichen Lernziels ausgerichtet. Trotz der Zweifel, die auch international an der Effizienz spezifisch sprachlichen Lernens im Unterricht geäußert werden (Weiss 2004, zit. Baumgartner 2006), besteht die Notwendigkeit, den sprachtherapeutischen Auftrag im Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache ernst zu nehmen. Berg (2006) weist völlig zu Recht darauf hin, dass die mögliche Verknüpfung von Unterricht und Therapie nicht als doppeltes Joch (Hansen 1929), sondern als doppelte Chance interpretiert werden sollte. Dadurch, dass wir täglich mehrere Stunden mit den Kindern zusammen sind, ihnen kontinuierlich ein professionelles Sprachmodell bieten können, täglich bestimmte syntaktische oder morphologische Strukturen fokussieren und formalsprachlich fehlerhafte Äußerungen modellierend richtig stellen können, sollte der Einfluss, den wir im therapieintegrierten Unterricht auf die beeinträchtigte Sprache unserer Kinder nehmen können, hinsichtlich Häufigkeit, Intensität und Dauer höher sein als in der sprachtherapeutischen Praxis (Berg 2006).

Es ist m. E. nicht nachvollziehbar, wenn Lehrkräfte die Nicht-Berücksichtigung sprachtherapeutischer Elemente im Unterricht damit begründen, dass ihnen

- Versteckspiele bieten sich an, Akkusativ- oder Dativmarkierungen zu fokussieren. Die Lehrkraft versteckt hinter einem Sichtschutz einen Gegenstand irgendwo hinter, neben, unter, in, auf ... einem Teller oder einem Becher. Nachdem die Lehrkraft die möglichen Verstecke verbalisiert hat (Präsentation der Zielstruktur), dürfen die Kinder raten („unter dem Becher?“ „neben dem Teller?“) Je nachdem ob die Lehrkraft die Frage mit „wohin?“ oder „wo?“ stellt, werden zwingende Akkusativ- oder Dativkontexte geschaffen (vgl. Motsch 1999).
- Die Klasse kommt im Sitzkreis zusammen. In der Mitte liegen unterschiedliche Musikinstrumente. Die Lehrkraft verteilt unterschiedliche Aufträge: „Ich spiele Gitarre, du trommelst, M. klatscht in die Hände“. Nach einigen Demonstrationen geben sich die Kinder analoge „Spelaufträge“. Mit diesem Format gelingt es der Lehrkraft, die Subjekt-Verb-Kontroll-Regel zu demonstrieren.
- „Ein Streit unter Tieren“: An der Tafel hängen unterschiedliche Tierbilder. Die Lehrkraft erzählt den Kindern, dass unter den Tieren im Zoo ein großer Streit ausgebrochen ist, *weil* jedes Tier der König im Zoo sein *will*. Die Kinder hören von Kassette die Äußerungen einiger Tiere: „Ich bin der König, *weil* ich am besten *klettere*.“ „Ich bin der König, *weil* ich ...“ Anschließend überlegen sich die Kinder Begründungen, warum die anderen Tiere König im Zoo sein wollen und schreiben die formulierten kausalen Nebensätze auf.


Beispiel 6: Verknüpfung von lern- und sprachtherapeutischen Zielen

der Lehrplan dazu keine Zeit lasse. Zum einen können sprachtherapeutische Maßnahmen in Unterrichtsthemen integriert werden, wie zahlreiche Beispiele aus der Kontextoptimierung (Motsch 2006) belegen, zum anderen steht uns insbesondere in den Eingangsklassen der Förderschulen so viel pädagogischer Freiraum zur Verfügung, dass es uns ohne Schwierigkeiten gelingt, Inhalte, Spiele und Übungen in den Unterricht zu integrieren, von denen einzelne Kinder der Klasse im sprachtherapeutischen Sinn profitieren, ohne dass die anderen Kinder vernachlässigt werden (s. Bsp. 6).

Das Bilderbuch ist ein Medium, das kleinen und großen Lesern gleichermaßen Spaß macht und, sprachheilpädagogisch aufbereitet, geeignet ist, sprachtherapeutisch wirksam zu werden. Bücher, in denen sich Sprach- und Handlungsschemata wiederholen, sind hier besonders geeignet, da so wiederkehrende Kontexte geschaffen werden, die die gezielte Präsentation und Evokation spezifischer Strukturen ermöglichen und diese in einen motivierenden kindgemäßen Sinnzusammenhang stellen (Troßbach-Neuner 1997). Da-

bei wird das Bilderbuch den Kindern nicht vorgelesen, sondern gemeinsam mit ihnen dialogisch erarbeitet. Nachdem die Lehrkraft eine bestimmte Struktur passend zum Inhalt mehrmals präsentiert hat, können die folgenden Seiten der Geschichte sprachlich zum großen Teil von den Kindern gestaltet werden, während die Lehrkraft bei Bedarf modellierend eingreift. Durch den Einsatz zusätzlicher Materialien und die Herstellung von Bezügen zur Erfahrungswelt der Kinder gelingt es, die Fokussierung der Zielstruktur noch intensiver zu gestalten.

Aus Platzgründen soll die sprachheilpädagogische Aufbereitung nur einer Seite aus dem Buch „Chamäleon Kunterbunt“ (Carle 1998) die Vorgehensweise illustrieren. Bereits an diesem knappen Beispiel wird deutlich, dass es in den meisten Fällen notwendig ist, den Originaltext im Sinne der fokussierten Zielstruktur zu modifizieren. Eine ausführliche Darstellung des Bilderbucheinsatzes im sprachheilpädagogischen Unterricht und ein vollständiges Beispiel finden sich bei Mayer (2007).

	<p>Originaltext: Das ist ein Chamäleon. Ein Chamäleon kann seine Farbe ändern. Sitzt ein Chamäleon auf einem grünen Blatt, wird es grün wie das Blatt. Klettert es auf einen braunen Baumstamm, wird es so braun wie der Baumstamm ...</p>
<p>Unterrichtssituation (mit verändertem Text): Zielstruktur: subordinierte Nebensätze mit Verbendstellung</p>	<p>L.: Das ist ein Chamäleon. Ein Chamäleon kann seine Farbe ändern. Wenn das Chamäleon auf einem grünen Blatt sitzt, dann wird es grün wie das Blatt. Wenn das Chamäleon auf dem braunen Baumstamm sitzt, dann wird es braun wie der Baumstamm. Die Lehrkraft verdeutlicht die anderen Bildausschnitte und fordert die Kinder auf sich zu äußern. Anschließend zeigt die Lehrkraft auf einzelne Gegenstände im Klassenzimmer und fordert die Kinder auf sich zu äußern. Danach dürfen die Kinder Bildkarten mit unterschiedlichen Objekten (z. B.: Banane) ziehen und äußern sich analog unter Einbau der Zielstruktur: „Wenn das Chamäleon auf der Banane sitzt, dann ...“.</p>

Beispiel 7: Sprachheilpädagogische Aufbereitung eines Bilderbuchtextes

6.6 Spezifisch sprachheilpädagogisch akzentuierter Schriftsprachunterricht

Spracherwerbsgestörte Kinder gelten als besondere Risikogruppe für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Catts et al. (2002) zu Folge entwickeln sprachentwicklungsgestörte Vorschulkinder in der zweiten Klasse sechs bis achtmal häufiger Lesestörungen als sprachlich unauffällige Kinder. Während Kinder mit phonologischen Störungen und beeinträchtigter phonologischer Bewusstheit häufig durch Schwierigkeiten beim Erlernen der Lesefertigkeit auffallen, zeigen Kinder mit Defiziten auf der Ebene der Semantik und/oder Syntax/Morphologie vor allem Schwierigkeiten beim Leseverständnis.

Aus diesem Grund muss ein spezifisch sprachheilpädagogisch akzentuierter Schriftsprachunterricht umfassend konzeptionalisiert werden. Bereits im Vorschulalter, aber vor allem auch

parallel zum Schriftspracherwerb ist eine Förderung der phonologischen Bewusstheit ein zentraler Bestandteil des Erstleseunterrichts. Neben dem systematischen Erlernen und Automatisieren der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und des phonologischen Rekodierens muss dem kontinuierlichen Ausbau des Sichtwortschatzes und der Automatisierung der Worterkennung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Mayer 2008).

Defizite im Leseverständnis werden in der Erforschung der Legasthenie häufig nicht als eigenständige Problematik, sondern als Resultat der beeinträchtigten Worterkennung betrachtet. Mag dies für sprachlich unauffällige Kinder nachvollziehbar sein, resultieren Probleme mit der Sinnentnahme bei spracherwerbsgestörten Kindern oft aus deren rezeptiven lautsprachlichen Defiziten. Der differenziertere Wortschatz und die komplexere Syntax, die Verwendung morphologischer Ele-

mente, die in der Lautsprache seltener vorkommen sowie das Fehlen nonverbaler Informationsträger verstärken die Problematik des Verständnisses auf schriftsprachlicher Ebene.

Deshalb brauchen spracherwerbsgestörte Kinder als Ergänzung eines Trainings der Worterkennung spezifische Unterstützung im Bereich der Sinnentnahme, da zahlreiche linguistische Prozesse, wie der Zugriff auf Wortbedeutungen, die syntaktisch-morphologische Dekodierung sowie das Verständnis komplexer längerer Äußerungen nicht vorausgesetzt werden können. Die Förderung lautsprachlicher Kompetenzen auf semantisch-lexikalischer und grammatikalischer Ebene ist deshalb durchaus eine geeignete Methode, das Leseverständnis spracherwerbsgestörter Kinder zu fördern (Stothard/Hulme 1992).

7. Schlussbemerkung

Im vorliegenden Beitrag wurden Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht aufgearbeitet. Abschließend sei auf ein mögliches Missverständnis hingewiesen. Auch wenn ich in Kapitel 3 den Begriff „Sprachtherapeutischer Unterricht“ für das Gesamt sprachheilpädagogischer Aufgaben in der schulischen Praxis aus mehreren Gründen abgelehnt habe, ist der sprachtherapeutische Auftrag m. E. die zentrale Determinante im Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache. Allein durch eine unspezifische Sprachförderung lässt sich die Existenz der Schule zur Sprachförderung schwerlich legitimieren. Neben den anderen beschriebenen Aufgabenfeldern muss die Überwindung sprachlicher Beeinträchtigungen der Kinder auf den unterschiedlichen Sprachebenen primäre Aufgabe sprachheilpädagogischen Unterrichts sein. Die Interventionsstudien zur Kontextoptimierung haben gezeigt, dass einzelne Therapieziele im unterrichtlichen Kontext in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen erreicht werden können. Dazu muss nicht der komplette Unterricht umstrukturiert werden. Kurze spezifische Einheiten während eines Unterrichtsvormittags

sind effektiv. So konnten in der Studie von *Motsch/Riehemann (2008)* in einer sechswöchigen Intervention, während der viermal wöchentlich eine durchschnittlich 17 Minuten dauernde kontextoptimierte Förderung zum Akkusativ in den regulären Unterricht integriert wurde, beachtliche Effekte erzielt werden. Aber auch unabhängig von diesem Konzept können Lehrkräfte Inhalte in den Unterricht integrieren, die geeignet sind, sprachliches Lernen zu realisieren.

Literatur

- Baumgart, K. (1998):* Ungeheuerlich. Frankfurt: Baumhaus Verlag.
- Baumgartner, S. (1999):* Sprechflüssigkeit. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.):* Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Baumgartner, S. (2006):* Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung, Diskussionsforum. *Die Sprachheilarbeit* 51, 268-277.
- Baumgartner, S. (2008):* Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Berg, M. (2006):* Vom doppelten Joch (Hansen 1929) zur doppelten Chance. *Die Sprachheilarbeit* 51, 284-286.
- Braun, O. (1980):* Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 25, 135-142.
- Braun, O. (2004):* Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: *Grohnfeldt, M. (Hrsg.):* Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5 (25-52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Breitenbach, E. (1997):* Diagnose- und Förderklassen – Eine pädagogische Idee und die ernüchternden Erfahrungen bei der Umsetzung in der Praxis. *Behindertenpädagogik in Bayern* 40, 165-181.
- Carle, E. (1998):* Chamäleon Kunterbunt. Hildesheim: Gerstenberg.
- Catts, H.W., Fey, M. E., Tomblin, J.B., Zhang, X. (2002):* A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children with Language Impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45, 1142-1157.
- Dannenbauer F. M. (1992):* Von der Sprachproduktion zum Multiperformanzprinzip: Der Stellenwert der Spontansprachanalyse für die Dysgrammatismustherapie. *Der Sprachheilpädagoge* 24, 1-24.
- Dannenbauer F. M. (1998):* Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit* 43, 90-94.
- Dannenbauer, F. M. (1999):* Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.):* Sprachtherapie mit Kindern (105-161). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dannenbauer, F. M. (2001):* Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit* 46, 103-111.
- Dannenbauer, F. M. (2002):* Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit* 47, 10-17.
- Dannenbauer, F. M. (2007):* Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SLI). In: *Grohnfeldt, M. (Hrsg.):* Lexikon der Sprachtherapie (292-299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (2000):* Förderschwerpunkt Sprache – Positionspapier – 25.02.2000. *Die Sprachheilarbeit* 45, 130-132.
- Dümler, R. (2005):* Integration und Kooperation: Der Weg ist das Ziel. Über den Missbrauch von Sprichwörtern und die Säulen professioneller Arbeit. *Die Sprachheilarbeit* 50, 114-115.
- Ettenreich-Koschinsky, A. (2003):* Bedeutung und Möglichkeit sprachheilpädagogisch aufbereiteter Laut- und Buchstabenanalysen im Rahmen des Schriftspracherwerbs im Erstunterricht. *Die Sprachheilarbeit* 48, 53-64.
- Fox, A. (2006):* Kindliche Aussprachestörungen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag
- Giesecke, T., Harbrucker, F. (1991):* Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 36, 170-180.
- Grohnfeldt, M. (2003):* Diagnostik, Prävention und Evaluation in der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: *Grohnfeldt, M. (Hrsg.):* Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 3 (17-28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2007):* Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M., Schönauer-Schneider, W. (2007):* Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. In: *Heimlich, U., Wember, F. B. (Hrsg.):* Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen (240-252). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M., Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2007):* Sprachheilpädagogischer Unterricht-Unterrichtsprinzipien, Methoden und Unterrichtsplanung. *Sonderpädagogik in Bayern* 50, 19-31.
- Holler-Zittlau, I., Gück, M. (2001):* Zum Verhältnis von Unterricht, sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. *Die Sprachheilarbeit* 46, 14-23.
- Hussnätter, H. (2004):* dgs-aktuelles. Landesgruppe Bayern. *Die Sprachheilarbeit* 49, 191.
- Jahn, T. (2007):* Phonologische Störungen bei Kindern. Stuttgart, New York: Thieme.
- Katz-Bernstein, N. (2005):* Selektiver Mutismus. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knox, E., Ramsden, G. C. (2003):* Bullying Risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders* 38, 1-12.
- Mayer, A. (2003):* Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 48, 11-20.
- Mayer, A. (2007):* Realisierung spezifischer sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht, dargestellt am Beispiel der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. *Sonderpädagogik in Bayern* 50, 8-13.
- Mayer, A. (2008):* Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse. Aachen: Shaker Verlag.
- Meyer, H. (1988):* Unterrichtsmethoden. Band 1: Frankfurt.

- Motsch, H. J. (1999): ESGRAF-Testmanual. Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H. J. (2006): Kontextoptimierung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H. J., Berg, M. (2003): Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. Die Sprachheilarbeit 48, 151-156.
- Motsch, H. J., Riehemann, S. (2008): Grammatische Störungen mehrsprachiger Schüler. Interventionsstudie zum Therapieziel Kasus. Die Sprachheilarbeit 53, 15-25.
- Myschker, N. (1993): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfister, M. (1999): Kleiner Bär, ich wünsch Dir was. Grossau, Zürich, Hamburg: Nord-Süd Verlag.
- Schmitt, K., Weiß, P. (2004): Sprach- und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach- und Kommunikationsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5 (167-179). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönauer-Schneider, W., Schweiz, J. (2007): Sprache lernt man nur durch Sprechen. München.
- Schor, B. (2003): Wen heilt die Sprachheilschule? Überlegungen zur Zukunftsperspektive einzelner Förderschulformen. Behindertenpädagogik in Bayern 46.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): Beschluss zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06. Mai 1994.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss vom 26.6.1998.
- Seiffert, H. (2008): Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? -Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. Die Sprachheilarbeit 53, 147-153.
- Stothard, S. E., Hulme, C. (1992): Reading Comprehension difficulties in children. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 4, 245-256.
- Troßbach-Neuner, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht. Pädagogische Verpflichtung und Chance. Die Sprachheilarbeit 42, 277-288.
- Troßbach-Neuner, E. (2003): Entwicklungsproximale Sprachtherapie in der Schule, geht das? In: Grohnfeldt, M.: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. F. M. Dannenbauer (54-76). Würzburg: edition freisleben.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Andreas Mayer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität zu Köln. Dort beschäftigt er sich schwerpunktmäßig mit der Diagnostik von Sprach- und Sprechstörungen sowie der spezifischen Akzentuierung des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. Sein besonderes Interesse gilt Störungen des Schriftspracherwerbs und Möglichkeiten der Förderung im Rahmen des Unterrichts.

Kontakt: Dr. Andreas Mayer, Klosterstraße 79b, 50931 Köln; amayer2@uni-koeln.de

Andreas Mayer

Blitzschnelle Worterkennung (BliWo)

Grundlagen und Praxis

Das Trainingsprogramm „Blitzschnelle Worterkennung“ ermöglicht durch die hochfrequente Konfrontation mit einem exemplarischen Wortschatz in kindgemäßen abwechslungsreichen und motivierenden Spielen und Übungen den kontinuierlichen Ausbau des Sichtwortschatzes. Durch die Fokussierung häufig vorkommender Graphemfolgen wird der Leseprozess auf sublexikalischer Ebene automatisiert. Diese Methode verspricht ein Generalisierungslernen hohen Ausmaßes, da die simultane Verarbeitung der Graphemfolgen die Erkennungsgeschwindigkeit zahlreicher Wörter lenken kann.

September 2009, 272 S. (davon 200 Seiten Kopiervorlagen), Beigabe: Kopiervorlagen zusätzlich auf CD-ROM sowie kleine Übungsprogramme zur Verbesserung der Worterkennungsgeschwindigkeit, Format DIN A4, im Ordner, ISBN 978-3-938187-57-9, Bestell-Nr. 9407, € 40,00

BORGSMANN MEDIA

 verlag modernes lernen  borgsmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • **Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344**

Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

NEU

