

Marianne Wiedenmann
Inge Holler-Zittlau (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Sprachförderung

3. Auflage

BELTZ

Wiedenmann/Holler-Zittlau (Hrsg.)
Handbuch Sprachförderung

Handbuch Sprachförderung

Basiswissen – integrative Ansätze – Praxishilfen –
Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht

Herausgegeben von Marianne Wiedenmann
und Inge Holler-Zittlau

3. Auflage

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. Marianne Wiedenmann ist Grund- und Sonderschullehrerin, Sprachheil- und Diplompädagogin, Sprachtherapeutin und Schulbuchautorin, Lehrbeauftragte am Institut für Sonderpädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Fortbildungsreferentin für integrative Sprachförderung und Entwicklung schulinterner Förderkonzepte.
Seit 1999 am überregionalen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrum im ambulanten Dienst der Sprachheilschule in Frankfurt.
E-Mail: Wiedenmann@em.uni-frankfurt.de

Inge Holler-Zittlau ist Sonderschullehrerin und Sprachheilpädagogin. Sie war von 1992 bis 1995 Rektorin als Ausbildungsleiterin am Studienseminar Gießen und von 1995 bis 2003 Studienrätin im Hochschuldienst mit dem Schwerpunkt Sprachheilpädagogik und Didaktik an der Universität Marburg. 2003 bis 2007 war sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Gießen. Seit 2007 ist sie Mitarbeiterin im Projekt Sprachstandserfassung in Hessen in der Pädaudilogie des Universitätsklinikums Frankfurt.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2007

Lektorat: Sonja Ritter

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Illustrationen: GDF-Studio-Albert Wiedenmann, Frankfurt a.M.

e-book

ISBN 978-3-407-29158-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberinnen	15
------------------------------------	----

I. Einführung

Überblick zu den Teilen des Handbuches	18
Seitenmarkierungen und Piktogramme	20

Marianne Wiedenmann

Sprachförderung im Kontext von Kooperation	21
1. Rahmenbedingungen von Sprachförderung zwischen Unterricht und Therapie (Gemeinsamkeiten erkennen, Unterschiede tolerieren)	21
2. Entwicklungschancen aus integrationspädagogischer Sicht	23
3. Zur Problematik von Förderkonzepten aus sprachheilpädagogischer Sicht	26
3.1 Zur allgemeinen Problematik von Förderkonzepten in der Schule	28
3.2 Zur speziellen Problematik sprachtherapeutischer Förderkonzepte	29
3.3 Konzept einer wahrnehmungsorientierten Sprachförderung	30

II. Grundlagenteil: Die Sprache und die Sinne

Inge Holler-Zittlau

Zweitspracherwerb	38
1. Kinder mit Migrationshintergrund	38
2. Zweitspracherwerb	39
2.1 Simultaner Spracherwerb	39
2.2 Sukzessiver Spracherwerb	40
3. Diagnostik	43
3.1 Probleme der Sprachdiagnose	43
3.2 Pädagogische Verfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen	44
4. Förderung sprachlicher Kompetenzen	44

Axel Holtz

Die Wahrnehmung der Sprache	45
1. Sprache unter den Bedingungen veränderter Kindheit	45
2. Sprachheilpädagogische Sichtweisen hinsichtlich der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Sprache	46
3. Fünf Thesen	50
3.1 Sprachtherapie ist mehr als eine Therapie der Sprache	50
3.2 Sprachlernen ist Schrittmacher der Sprachentwicklung	50
3.3 Wahrnehmung als aktiver und intermodaler Prozess	51
3.4 Wahrnehmung und Sprache entwickeln sich miteinander, nicht nacheinander	53
3.5 Sprachförderung muss über die Sinne Sinn stiften	53
4. Themenorientierte Sprachförderung und -therapie	55
5. Abgrenzung von Sprachförderung und Sprachtherapie	57

Marianne Wiedenmann

Sprachförderung mit allen Sinnen – Sichtweisen und Zugänge	59
1. Lernen mit allen Sinnen?	59
1.1 Fragen nach dem Sinn der Sinne	59
1.2 Sinne im Schulalltag	61
1.3 Außerschulische Impulse	62
1.4 Sonderpädagogische Traditionen und neue Impulse	62
1.5 Grundschulpädagogische Zugänge	65
2. Die fünf Sinne	65
2.1 Auge	65
2.2 Ohr	66
2.3 Hand und Haut	68
2.4 Nase	69
2.5 Mund	70
3. Weitere Informationsquellen über die Sinne	71
4. Begründung und Funktion der Piktogramme	71
5. Erklärungen zur Bedeutung der Piktogramme	73
5.1 Sehen – optische/visuelle Wahrnehmung	73
5.2 Hören – akustische/auditive/auditorische Wahrnehmung	73
5.3 Tasten und fühlen – haptische/taktile Wahrnehmung	74
5.4 Bewegungsempfindung – kinästhetische Wahrnehmung	74
5.5 Eigenwahrnehmung – propriozeptive Wahrnehmung	75
5.6 Figur-Grund-Wahrnehmung – Wahrnehmungen unterscheiden	76
5.7 Eindrücke nacheinander ordnen – serielle Integration	76
5.8 Aufmerken – attentive Wahrnehmung	77
5.9 Arbeit am Laut	78

5.10	Arbeit am Wort	78
5.11	Arbeit am Satz	78
5.12	Redefluss – Stimme – Atmung	79

Marianne Wiedenmann/Michaela Krefß

Beobachtungsmöglichkeiten von Teilaspekten des Hörens in

Gruppensituationen	80
1. Hinweise zur Förderung der auditiven Wahrnehmung im Alltag der Kindertageseinrichtung	80
1.1 Überblick.....	80
1.2 Basisinformation zur auditiven Wahrnehmung	80
1.3 Richtungshören durch Schall-Lokalisation	81
1.4 Unterscheidung ähnlicher Laute	82
1.5 Lautanalyse und -synthese	83
1.6 Auditiv-figur-Grund-Unterscheidung	84
1.7 Wahrnehmungskonstanz	84
1.8 Rhythmisch-melodische Differenzierung	85
1.9 Hör-Gedächtnis-Spanne	85
1.10 Sequenzgedächtnis	86
1.11 Auditiv-kinästhetische Koordination	87
1.12 Auditiv-visuelle Koordination	87
1.13 Auditiv-semantische Antizipation	88
2. Deutung von emotionalen Inhalten in mehrschichtigen sozialen Situationen	88

III. Praxisteil: Sprachförderung als pädagogische Kleinkunst

Marianne Wiedenmann

Zaubereien	92
1. Entstehungsgeschichte – Was hat Zaubern mit Sprachförderung zu tun? ...	92
2. Ansatzpunkte zur Sprachförderung	95
2.1 Artikulation	95
2.2 Wortschatz	96
2.3 Satzbau	96
2.4 Stimme	97
2.5 Redeflussstörungen	98
3. Analyse der Fördersituation	99
4. Unterrichtsstunde	103
5. Vorführung	107
6. Zauberschule	108

7.	Orientierungshilfen	109
7.1	Suchraster zur Auswahl der Zaubertricks	109
7.2	Förderschwerpunkte im Bereich Wahrnehmung und Sprache	109
7.3	Leitfragen zu den Zaubertricks	112
8.	Zaubertricks	112
8.1	Zaubertüte	113
8.2	Das Zaubertaschentuch	114
8.3	Zauberpalme	115
8.4	Zauberlehrling	116
8.5	Der verhexte Haargummi	117
8.6	Möbius-Band	118
8.7	Der magische Ring	119
8.8	Entfesselungstrick	120
8.9	Zauberball	121
8.10	Vasenzauber	122
8.11	Wassergeister	123
8.12	Zeitungsstütentrick	124
8.13	Rappelgeist im Döschen	125
8.14	Zaubernadeln	126
8.15	Die verheirateten Büroklammern	127
8.16	Der fliegende Fingerhut	128
8.17	Zauberkamm	129
8.18	Das schwere Haar	130
8.19	Zahlenzauber	131
8.20	Kartenlesen	132
9.	Weiterführende Anregungen zum Projekt Zaubern	134
9.1	Streichholztricks – Zauberspiele für Einzelne	134
9.2	Zauberkarten	136
9.3	Zauber-Silben-Bau-Kasten für Zaubersprüche und Zaubernamen ..	138
9.4	Zauberwörter auf der Drehscheibe	140
9.5	Grundausrüstung eines Zauberers oder einer Zauberin	142
9.6	Bastelanleitung für eine einfache Marionette als Zauberer	144
10.	Kommentare, Tipps und Erfahrungen	151
10.1	Zaubertüte	151
	<i>Exkurs: Wie kann ich Sprachförderung mit Falten verbinden?</i>	152
10.2	Das Zaubertaschentuch	153
10.3	Zauberpalme	153
10.4	Zauberlehrling	154
10.5	Der verhexte Haargummi	154
	<i>Exkurs: Beobachtung von Problemlöseverhalten</i>	155
10.6	Möbius-Band	155
10.7	Der magische Ring	155
	<i>Exkurs: Beobachtung der Annäherung an die Zielsprache</i>	156

10.8	Entfesselungstrick	156
10.9	Zauberball	157
10.10	Vasenzauber	158
10.11	Wassergeister	158
10.12	Zeitungsstütentrick	159
10.13	Rappelgeist im Döschen	159
10.14	Zaubernadeln	160
10.15	Die verheirateten Büroklammern	160
10.16	Der fliegende Fingerhut	161
10.17	Zauberkegel	161
10.18	Das schwere Haar	161
10.19	Zahlenzauber	162
10.20	Hellsehen	163
11.	Schnupperecke	163

Axel Holtz

Hör-, Mund- und Fingerspiele	167
1. Das Hören, Horchen und Verstehen	167
1.1 Überblick	167
1.2 Organische Hörfähigkeit	167
1.3 Auditive Aufmerksamkeit	168
1.4 Auditive Teilleistungen	170
1.5 Sprachverstehen	172
1.6 Hörspiele	173
1.6.1 Geräuschememory	173
1.6.2 Friedliche Faust	174
1.6.3 Eins, zwei, drei	175
1.6.4 Geräusche raten	176
1.6.5 Blechbüchsen	177
1.6.6 Das Kinderflaschenkonzert	178
1.6.7 Knister	179
2. Der Mund – Bewegung und Artikulation	180
2.1 Überblick	180
2.2 Organische Voraussetzungen	181
2.3 Störungen der Mundmotorik	183
2.4 Zur Didaktik des Mundspiels	184
2.5 Mundspiele	187
2.5.1 Das Mundrätsel	187
2.5.2 Das Mundhaus	188
2.5.3 Guten Morgen, Zunge!	189
2.5.4 Riese Riesenklein	190
2.5.5 Zupf zupf Zunge	192

2.5.6	Zirkus Lipporelli	193
2.5.7	Die Zungenturnados	194
2.5.8	Das Versteckspiel	195
2.5.9	Drachenzunge	196
3.	Hände, Sprache, Fingerspiele	197
3.1	Überblick	197
3.2	Die Zusammenhänge von Hand und Sprache	197
3.3	Zur Funktion des Fingerspiels	200
3.4	Zur Didaktik des Fingerspiels	202
3.5	Fingerspiele	204
3.5.1	Der Wind (Für Friedrich Fröbel)	205
3.5.2	Die Finger wandern	206
3.5.3	Die Früchte am Baum	208
3.5.4	Herr Schweins	209
3.5.5	Ein Mädchen aus Ulm-Wiblingen (Für Daniela)	210
3.5.6	Das leise Klatsch und das laute Patsch	211
3.5.7	Linke Hand, rechte Hand	212
3.5.8	Das Fadenband	213
3.5.9	Die Maus	214

Marianne Wiedenmann

	Zuhörförderung durch akustische Schulgestaltung	215
1.	Verbesserung der Bedingungen für die Sprachförderung durch pädagogische und bauakustische Initiativen zur Lärmreduzierung	215
1.1	Überblick	215
1.2	Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften durch Lärm	216
1.3	Wie kann man verhindern, dass Lärm das Lernen stört?	217
1.4	Interdisziplinärer Dialog von Anti-Lärm-Initiativen	217
2.	Studien zur Wirkung von Lärm auf Schulkinder	218
2.1	Auswirkungen auf Aufmerksamkeit und phonologische Bewusstheit	218
2.2	Auswirkungen auf die Motivation	218
2.3	Wirkung von Lärm auf das Arbeitsgedächtnis	218
2.4	Auswirkungen der Raumakustik auf schulische Leistungen	219
2.5	Risikogruppen – zur besonderen Problematik lernschwacher Kinder	219
3.	Überlegungen für eine akustisch gestaltete Schule	220
3.1	Sind nur Störenfriede am Lärm in der Schule schuld?	220
3.2	Hören ist eine elementare Voraussetzung des Lernens	220
3.3	Die akustische Atmosphäre in Klassenräumen ist oft mangelhaft	220
3.4	Störgeräuschpegel und die Halligkeit unter der akustischen Lupe	221
3.5	Schall absorbierende Materialien gegen die Lärmspirale	221

3.6	Verbesserung der internen Bedingungen für das Zuhören in der Schule	222
3.7	Anregungen zur Zuhörförderung als »corporate identity« einer Schule	222
	<i>Sigrun Beck/Barbara Schuchardt/Kristina Walter/Marianne Wiedenmann</i> Tast- und Fühlgeschichten – Ein Beispiel für integrationspädagogische Kooperation	224
	Vorbemerkung: Sprachförderung durch Tastgeschichten	224
1.	Vier Kinder – vier Geschichten	226
1.1	»Ilja nimmt meine Hand« (Kristina Walter)	226
1.2	»Ein weißer Kiesel mit schwarzen Äderchen« (Sigrun Beck)	227
1.3	Sahras mühsamer Weg zur Sprache: »Ich auch!« (Marianne Wiedenmann)	228
1.4	Mit den Händen reden (Barbara Schuchardt)	230
2.	Praxisbeispiele – verschiedene Zugänge zum Erzählen	231
2.1	Am Anfang steht eine Geschichte: Die Reise zur Sonne – ein Seh- und Fühlerlebnis	232
2.2	Geschichten entstehen neu: Fühlebilder – Fühlebücher	234
2.2.1	Das kleine Etwas: Flauschi	234
2.2.2	Ein Knopf auf Reisen	237
2.3	Wie komme ich zu Geschichten?	241
2.3.1	Geschichten vom Erzählband	241
2.3.2	Ein Theater für die Hände	242
2.3.3	Meeresforscher	243
2.3.4	Eine Muschel erzählt	244
2.3.5	Abenteuer mit den Füßen	244
2.3.6	Ich-Puppe	245
3.	Anregungssituationen	246
3.1	Zwei Beispiele für Materialsammlungen	247
	Materialpool	247
	Schatzkisten	247
3.2	ABC-Koffer	248
3.3	Tastbuchstaben	249
3.4	Rätselkarten	249
3.5	Variationen zu »Blinde Kuh«	250
3.6	Krabbelsack	251
3.7	Tast-Kim	251
3.8	Stechbilder	252
3.9	»Ringelschwänzchen«	252
3.10	Clown	253
3.11	Tastmemory	254

3.12	Fühl-Domino	254
3.13	Tastlandschaft/Tastwand	255
3.14	Tastfilm	256
3.15	Handschuhtasten	256
3.16	Knetmasse – selbst hergestellt	257
3.17	Tasten mit den Füßen	257
3.18	Feuchte Fühledosen	258
	<i>Exkurs: Ekel</i>	258
3.19	Tastbaum	259
4.	Schlussbemerkung	260
	Redewendungen und Sprachspiele zu »Hand« und »Fühlen«	261

Inge Holler-Zittlau

Themenbezogene Spielfolgen zur struktur-niveau-orientierten

	Sprachförderung	262
1.	Zum Sprachverhalten von Kindern im Kindergarten, im Vorschulalter und in den Eingangsklassen der Schulen	262
1.1	Sprachverhalten in Spielsituationen	263
1.2	Verbalisierung vergangener Ereignisse	264
2.	Zum Spracherwerb	265
2.1	Zur Bedeutung konkreten Handelns für den Spracherwerb	265
2.2	Zur Bedeutung der Interaktion und Kommunikation für den Spracherwerb	266
2.3	Zum Verlauf des Spracherwerbs	267
2.4	Zum Verhältnis von Wahrnehmung, Sprache, Kognition und Kommunikation	270
3.	Anforderungen an eine spracherwerbsfördernde Situation	271
3.1	Thema/Handlungsgegenstand	271
3.2	Kommunikationspartner	271
3.3	Sprachliche Angebote	271
3.4	Sozial-emotionale Situation	272
4.	Struktur-niveau-orientierte Sprachförderung durch themenbezogene Spielfolgen	272
4.1	Zielsetzung	272
4.2	Förderung der Wahrnehmung und Erweiterung gegenstands- bezogener Erkenntnisse	273
4.2.1	Wahrnehmung des Gegenstandes	273
4.2.2	Wahrnehmung der Interaktionspartner	274
4.2.3	Förderung sprachlicher Kompetenzen	274
4.2.4	Förderung kommunikativer Kompetenzen.....	275
4.3	Spracherwerb und Erkenntnis	275

5.	Struktur-niveau-orientierte themenbezogene Spielfolgen	276
5.1	Zum Aufbau der themenbezogenen Spielfolgen	276
5.2	Zum Einsatz struktur-niveau-orientierter themenbezogener Spielfolgen	276
5.2.1	Spielmotivation	277
5.2.2	Angesprochener Personenkreis	277
5.2.3	Spielmaterialien	278
5.2.4	Spielformen	278
5.2.5	Aufgabenstellungen	278
5.2.6	Aufbau der Spielfolgen	278
5.2.7	Variation und Differenzierung der Spiele	279
5.3	Themenbezogene aufbauende Spiele	280
5.3.1	Spielfolge	280
5.3.2	Materialien	280
5.3.3	Spielbeschreibungen	286
	Glossar	314
	Autorinnen und Autoren	325
	Literaturverzeichnis	327
	Fördermaterialien	338

Vorwort der Herausgeberinnen

Seit dem ersten Erscheinen des Handbuches im Jahr 1997 ist das Thema »Bildung« wieder verstärkt in den Blick der öffentlichen Diskussionen gerückt: Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) ist eine bildungspolitische Debatte entbrannt, die bis heute nicht abgeschlossen ist. Die empirischen Befunde der PISA-II-Studie (Prenzel/Baumert u.a. 2004) belegen, dass in Deutschland wie in keinem anderen der an der Studie beteiligten Länder die Bildung, Bildungsperspektiven und Bildungsbiografien von Kindern von den Regionen, in denen sie aufwachsen, von der sozialen Schichtzugehörigkeit, den familialen Kontexten, der kulturellen Herkunft und dem Faktum, in Deutschland aufgewachsen oder zugewandert zu sein, abhängig ist.

Unterschiedliche Studien belegen auch eine Zunahme von Kindern mit Problemen in der Sprachentwicklung und im Spracherwerb (Berger 1992; Kiese-Himmel 1997, 1999; Tollkühn 2001) und stellen die Bedeutung des sprachlichen Umfeldes und des Sprachinputs für den Spracherwerb heraus (Bruner 1987; Goorhuis-Brouwer et al. 1999; Kroffke/Rothweiler 2004; Holler-Zittlau 2004).

In dieser 3. Auflage des Titels wird die Struktur der zweiten Auflage beibehalten, Literaturangaben wurden überarbeitet und die Förderempfehlungen aktualisiert und erweitert. Die 3. Auflage wird um drei Beiträge erweitert, die wichtige Themen aufgreifen, die in den vergangenen zehn Jahren für die vorschulische und unterrichtliche Sprachförderung an Bedeutung gewonnen haben: Migration, frühe Hörförderung und Lärmprävention. Inge Holler-Zittlau ist Mitherausgeberin dieser Auflage. Ihr Beitrag »Zweitspracherwerb« wird dem Grundlagenteil »Sprache und die Sinne« vorangestellt. Die »Beobachtungsmöglichkeiten von Teilaspekten des Hörens in Gruppensituationen« wurden in der Fortbildungspraxis zusammen mit Michaela Kreß, einer erfahrenen Kindergartenleiterin entwickelt und sind sowohl im vorschulischen Bereich als auch in schulischen Situationen umsetzbar. Der neue Beitrag von Dr. Marianne Wiedenmann basiert auf schulrelevanten Ergebnissen der Lärmwirkungsforschung und skizziert Ansätze zur Zuhörförderung durch pädagogische Lärmprävention und akustische Schulgestaltung.

In Dankbarkeit sei an Prof. Dieter Haarmann († 2003) gedacht, der das »Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen« auf den Weg gebracht und die Konzeption und Gestaltung hilfreich begleitet hat.

Frankfurt a.M./Marburg

Marianne Wiedenmann/Inge Holler-Zittlau

I. Einführung

»Gute Theorien sind gut geerdete Schienen, auf denen die Praxis weitergleitet. Je weiter die Landschaft und je größer das Schienennetz, umso wichtiger sind Grundkenntnisse der Umgebung, Präzision der Technik und Sorgfalt der Weichenstellung« (Cohn 1993, S. 10).

Überblick zu den Teilen des Handbuches

Der *Grundlagenteil* bietet Orientierung zu grundsätzlichen Fragen von Sprachförderung und Förderkonzepten, auch im Hinblick auf integrationspädagogische Probleme. Der Beitrag »Zweitspracherwerb« wird dem Grundlagenteil »Sprache und die Sinne« vorangestellt.

Der theoretische Teil des Bandes bietet den Argumentationshintergrund für Beispiele derartiger Förderung, zeigt Entwicklungslinien auf und nimmt Bezug auf Kooperation und integrationspädagogische Bestrebungen. Das weite Feld kann nur in groben Zügen skizziert werden. Die zahlreichen Literaturangaben markieren »Ausstiegsstellen« zu weiteren »Informationsknotenpunkten«. Ein Schwerpunkt der Wahrnehmungsförderung liegt in der Hörerziehung, die aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird. Die »Beobachtungsmöglichkeiten von Teilaspekten des Hörens in Gruppensituationen« wurden in der Fortbildungspraxis zusammen mit Michaela Kreß, einer erfahrenen Kindergartenleiterin, entwickelt und sind sowohl im vorschulischen Bereich als auch in schulischen Situationen umsetzbar.

Für die Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungsprozessen und Förderung der sprachlichen Kommunikation wird von *Marianne Wiedenmann* der theoretische Hintergrund beleuchtet. Dies bietet Argumentationshilfen zur Begründung und Entwicklung eigener Förderkonzepte. Die Informationen über die Auswirkung von Beeinträchtigungen der Sprache auf schulisches Lernen ermöglichen Eltern und Nichtsprachheilpädagogen ein tieferes Verständnis für die Probleme der Kinder. *Axel Holtz* beleuchtet in seinem Beitrag die Bedeutung elementarer Lernprozesse bei Wahrnehmungs- und Sprachentwicklung für die Gestaltung von Förderkonzepten. Der theoretische Begründungszusammenhang von Wahrnehmung und Sprache bietet vielerlei Argumentationshilfen zur Legitimierung von konkreten Fördermaßnahmen, die nicht nur mit Bildkarten als »ewiges und einziges Therapeutikum« (Holtz 1989, S. 111) arbeiten. Er setzt sich auch mit der Abgrenzung von Therapie und Förderung auseinander. Viele Beispiele zeugen von reflektierter Erfahrung und lassen diese im Sinne gelebter Theorie durchschimmern. Ausgehend von derartigen »Stützpunkten«, kann sich das Problemlösungsverhalten in der eigenen Praxis differenzieren und optimieren.

Der *Praxisteil* bietet Anregungen für verschiedene Anwendungsbereiche. Die Hör-, Mund- und Fingerspiele von *Axel Holtz* sind ein Beispiel für die enge Verschränkung von praktischen Handlungsanleitungen mit theoretischer Transparenz. Die Anregungen gelten nicht nur für den vorschulischen Bereich einer Sprachheilschule, sondern vermitteln Ideen und Freude im spielerischen Umgang mit Sprache in Bewegung.

Ebenfalls aus der Praxis der Sprachheilschule stammt das Projekt »Zaubereien«, das *Marianne Wiedenmann* mit einem 4. Schuljahr gestaltet und dokumentiert hat. Hier soll illustriert werden, wie sich unterrichtspraktische mit sprachtherapeutischen Intentionen verknüpfen lassen, indem einzelne konkrete Situationen beim Zaubern »durchleuchtet« werden im Hinblick auf grundlegende Wahrnehmungsprozesse und mögliche Ansätze zu Sprachförderung. Im Austausch mit Kolleginnen und Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung wurden die zusammengestellten Zaubertricks in verschiedenen Schulsituationen erprobt.

Der neue Beitrag von Dr. Marianne Wiedenmann basiert auf schulrelevanten Ergebnissen der Lärmwirkungsforschung und skizziert Ansätze zur Zuhörförderung durch pädagogische Lärmprävention und akustische Schulgestaltung.

Aus der Kooperation von Regel- und Sonderschullehrerinnen entstanden die Anregungen zu den »Tast- und Fühlgeschichten« (*Sigrun Beck, Barbara Schuchardt, Kristina Walter* und *Marianne Wiedenmann*). An diesem Modell werden Möglichkeiten von Sprachförderung im fächerübergreifenden Unterricht der Primarstufe aufgezeigt, wobei wesentliche Aspekte der Deutschdidaktik berücksichtigt werden, z.B. Aufbau einer Erzählkultur. Dies ist auch unter anderem Aspekt als Modell interessant, weil es gleichzeitig die Sichtweise des Sprachförderkonzepts verdeutlicht für Kollegen in der Fortbildung, für Referendare und Studierende im Praktikum.

Dieser Vermittlungsaspekt steht auch hinter den Beiträgen von *Inge Holler-Zittlau*. Sie versucht, systematische Aspekte des Spracherwerbs mit der Struktur von Lernprozessen in konkreten Situationen in Beziehung zu setzen. Mit vielen Beispielen aus ihrer Arbeit mit sprach- und lernbehinderten Schülern bietet sie Anknüpfungspunkte zur Reflexion der eigenen Erfahrungen mit sprachschwachen Kindern. Die Materialien wurden überwiegend in Sonderschulen für Lernhilfe erprobt und im Zusammenhang von Lehrerbildung weiterentwickelt.

Jeder der Beiträge ist individuell geprägt vom speziellen Erfahrungshintergrund und entsprechenden Präferenzen in der Gestaltung und Darstellungsweise. Das betrifft auch die Frage der geschlechtsspezifischen Sprachregelungen.

Um unterschiedlichen Leseinteressen entgegenzukommen und eine schnelle Orientierung zu gewährleisten, gibt es Seitenmarkierungen (Tabs), die als Großbuchstaben auf einem Rasterfeld stehen.

Seitenmarkierungen und Piktogramme

Seitenmarkierungen (Tabs)

Zum schnellen Auffinden der Praxisbeispiele, Sprachbeispiele und Übungen



Piktogramme



Orientierungshilfen



Zaubertricks



Zauberspiele



Hörspiele



Mundspiele



Fingerspiele



Geschichten



Anregungssituationen
und -materialien



(Themenbezogene) Spielfolgen

Piktogramme in Kurzform



Sehen – visuelle/optische
Wahrnehmung



Hören – akustisch/auditive/
auditorische Wahrnehmung



Tasten und Fühlen –
haptische/taktile Wahrnehmung



Bewegungsempfindung –
kinästhetische Wahrnehmung



Eigenwahrnehmung –
propriozeptive Wahrnehmung



Figur-Grund-Wahrnehmung –
Wahrnehmungen unterscheiden



Eindrücke nacheinander ordnen –
serielle Integration



Aufmerken –
attentive Wahrnehmung



Arbeit am Laut



Arbeit am Wort



Arbeit am Satz



Redefluss – Stimme – Atmung



Bewertung der Zaubereien

Sprachförderung im Kontext von Kooperation

1. Rahmenbedingungen von Sprachförderung zwischen Unterricht und Therapie (Gemeinsamkeiten erkennen, Unterschiede tolerieren)

»Kooperation ist, wenn man es trotzdem macht.« (Bonmot einer Kollegin mit viel Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht)

Die Idee einer nicht aussondernden Erziehung sprachauffälliger Kinder begann in den Siebzigerjahren in Zusammenhang mit der Gesamtschuldiskussion. In der Zwischenzeit gibt es in fast allen Bundesländern Modelle für zieldifferente Integrationsmaßnahmen (Kolonko 1992)* an allgemeinen Schulen, wie es eine Übersicht der zuständigen Landesministerien dokumentiert.

Muss das Kind zur helfenden Institution kommen oder bewegt diese sich auf das Kind zu? Seit die »special needs« – die individuellen Förderbedürfnisse eines Kindes – mehr in den Mittelpunkt rücken, müssen Sonderpädagogen mit ihrem Selbstverständnis den Rahmen ihrer vertrauten Institution verlassen (Sander 1993). Das vertritt auch der Wissenschaftliche Beirat der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik:

»Sprachbehinderte Kinder benötigen nicht ein- bis zweimal pro Woche für fünfzehn Minuten Sprachtherapie, in der sie den Therapeuten ganz für sich haben, sondern im Rahmen der sprachtherapeutischen Erziehung und des sprachtherapeutischen Unterrichts lang dauernde Unterstützung, gezielte Herausforderung und wiederkehrende Bewährung. Kurz gesagt, sie brauchen Hilfe immer dann, wenn Hilfsbedürftigkeit gegeben ist und wenn sich förderliche Situationen auftun.« (Homburg 1993, S. 279)

Impulse aus der Sprachheilpädagogik haben auch wesentlich dazu beigetragen, Behinderte nicht auszusondern. Wenn Kinder nicht erst etikettiert werden müssen nach Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen, um Hilfe zu erhalten, können weitere Kräfte frei werden für sonderpädagogische Aufgaben einer Schule. »Förderkonzepte können sich sodann auf ihre eigentliche Funktion beschränken, nämlich Wege zur individuellen Unterstützung von Schülern aufzuzeigen.« (Eberwein 1994, S. 6)

* Das Literaturverzeichnis für sämtliche Beiträge des Bandes befindet sich am Ende des Handbuchs (S. 327).

Sonderschullehrerinnen der Fachrichtung Sprachheilpädagogik sind in vielen Bundesländern außer in ihrer Stammschule auch in der Ambulanz und in integrativen Maßnahmen tätig, wo sie es selten mit isolierten Sprachproblemen zu tun haben. Die Herausforderung nimmt zu, außerhalb von Sondereinrichtungen integrationspädagogisch zu arbeiten. Alle Beteiligten sind herausgefordert, ihr implizites Handlungswissen in expliziter Form in Beratungs- und Kooperationskompetenz einfließen zu lassen. In diesem Prozess der Annäherung werden Befürchtungen wach, die sich unterschwellig vermitteln: Preisgabe von Expertenwissen an Laien, Gefahr von Missverständnissen bei der Übersetzung der lateinischen Fachbegriffe, kurzschlüssige Theorie-Praxis-Anwendung im Sinne von Rezepten, Reduktion komplexer Zusammenhänge auf vereinfachende Kausalbeziehungen, unzulässige Ursachenzuschreibungen, ungenügende Darstellung des spezifisch sprachtherapeutischen Repertoires, undeutliche Abgrenzung von Aspekten der Förderung und Therapie, »professionelle Entdifferenzierung« (Ahrbeck u. a. 1990, S. 171) und dadurch eine Vernachlässigung des speziellen Förderbedarfs.

Die Öffnung der »Camera obscura«: Sprachtherapie in Richtung Sprachförderung birgt derartige Risiken. Dies fordert einerseits heraus zu klarerer Profilierung des spezifisch sprachtherapeutischen Kompetenzinventars und bietet aber andererseits die Chance, potenzielle Kooperationspartner zu sensibilisieren und so Elemente sprachheilpädagogischer Kompetenz breiter zu streuen und besser im Regelschulbereich zu verankern. Das kann auch bedeuten, dass Sprachtherapeuten weniger auf unrealistische Erwartungen dessen treffen, was sie vermeintlich im »geheimen Kämmerchen« mit therapeutischen Wundermitteln alles erreichen könnten (wenn sie nur wollten! – überspitzt formuliert). *Wenn mehr Pädagogen in der Lage sind, die Sprachentwicklung von Kindern achtsam zu begleiten, können bei Störungen frühzeitig Therapeuten zurate gezogen werden.* In diesem Sinne aktiviert sich etwas von der ursprünglichen griechischen Wortbedeutung von »Therapeut«, der als »therapon«, »Gefährte, Diener« galt (Duden 1963, S. 708).

Das griechische Verb »therapoiein« heißt auch »begleiten, jemanden mit großer Aufmerksamkeit behandeln« (Gemoll 1991, S. 372). Mit diesem Grundverständnis könnten die Aufgaben und Rollen von Pädagogen, Lehrern und Therapeuten neu betrachtet werden. Auf spezielle Fragen der Abgrenzung von Therapie und Förderung wird Axel Holtz in seinem Beitrag eingehen.

Die Integrationsdiskussion zeigt Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sprachheilpädagogen und die Einschätzung unspezifischer und spezifischer Aufgaben. Demnach werden als spezielle sprachbehindertenpädagogische Tätigkeiten in Diagnostik und Therapie gesehen »Störungen erkennen, Bedeutungen erschließen und pädagogische Notwendigkeiten realisieren« (Ahrbeck u. a. 1992, S. 295). Sollen Grundschul- und Sprachheillehrer/-innen besser zusammenwirken, ist auch eine Konvergenz in der Didaktik von Primarstufeninhalten und Sprachheilpädagogik nötig – und zwar ausgehend von beiden Seiten. Dies wird von Professoren der Sprachheilpädagogik so postuliert: Grund- und Sprachheillehrer »müssen auf der Mikroebene zu feingliedrigen Abstimmungen kommen und zum Beispiel die Zebra-

frage – bekanntlich ist unklar, ob ein Zebrafell schwarze Streifen auf weißem oder weiße Streifen auf schwarzem Grunde zeigt – entscheiden: Steht sprachorientierter Lernstoff oder lernstoffrelevante Sprache im Vordergrund (Chabron/Prelock 1989)? Soll das Gewicht auf den Inhalten oder auf den Strategien liegen? Wann ist ein Stopp des Unterrichtsgeschehens zugunsten individueller Lernprobleme geboten? Auf der Makroebene sind die äußeren Bedingungen für diese Entwicklung zu sichern. Bekanntlich ist eine integrierte Förderung kostspieliger als eine separierte Förderung« (Homburg 1993, S. 295). Konvergente Entwicklungen in der Grundschul- und Sprachheilpädagogik werden auf Tagungen, z.B. der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V. und in Publikationen zunehmend wechselseitig registriert:

»Die seit einigen Jahren begonnene innere Reformierung des Grundschulunterrichtes in methodischer Hinsicht (innere Differenzierung, Wochenplanarbeit, offener Unterricht) scheint zunehmend mehr Möglichkeiten für eine gezielte Sprachförderung im sozialen Kontext des Klassenverbandes zu bilden. In nahezu allen Bundesländern bestehen mittlerweile schulorganisatorische Rahmenbedingungen, welche eine Kooperation von Grund- und Sonderschullehrern mit dem Ziel einer ganzheitlichen, integrativen Sprachförderung in Ansätzen und verbunden mit dem persönlichen Engagement der einzelnen Lehrer ermöglichen.« (Krämer 1990, S. 189)

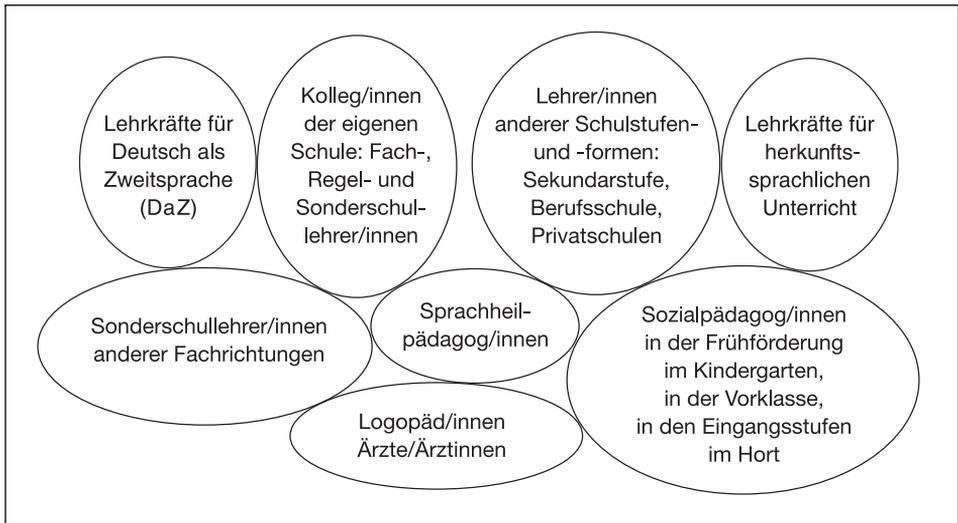
Eine neuere empirische Untersuchung zur schulischen Integration in der Einschätzung und Beurteilung durch Sprachheilpädagogen in der Bundesrepublik Deutschland ergab, dass die Mehrheit aufgeschlossen gegenüber integrativen Tendenzen eingestellt ist, aber nur ca. 15% Erfahrungen in der Ambulanz in Grundschulklassen oder in Integrationsklassen haben. Fast alle der Befragten sind überzeugt davon, dass erst in der Kooperation mit Pädagogen in Kindergarten, Vor- und Regelschule entsprechende Maßnahmen ihre volle Wirksamkeit entfalten können (Günther 1993).

2. Entwicklungschancen aus integrationspädagogischer Sicht

»Großer Geist, bewahre mich davor, dass ich über einen Menschen urteile, ehe ich nicht einen halben Mond lang in seinen Mokassins gegangen bin.« (Indianischer Spruch, Quelle unbekannt)

Interaktionspartner in Integrationsklassen mit Mehrpädagogensystem können trotz zusätzlicher zeitlicher und psychischer Belastungen die gemeinsame Arbeit bereichernd und entlastend erleben (Kreie 1985).

Die Herausforderung durch Teamarbeit bewirkt unter günstigen Bedingungen neben persönlichen Reifungsprozessen (Eberwein/Knauer 1994, S. 293) auch eine Erweiterung des professionellen Repertoires. Eigenheiten und Selbstverständlichkeiten in der Alltagsroutine fallen einem eher auf. Das wird z.B. deutlich an diagnostischen Vorgehensweisen, persönlichen Beobachtungsschwerpunkten und Interpretationen,



Kooperationsfelder von Sprachheilpädagogen

Lösungsmustern in Konfliktsituationen und methodisch-therapeutischen Gewohnheiten. Im Spiegel des anderen und aus einem gewissen Abstand können Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Praxis reflektiert und vielleicht auch neu bewertet werden. Im Zuge dieser Integrationsbewegung verändern sich Aufgaben und Selbstverständnis von Sprachheilpädagogen und Lehrern. Dazu einige Schlaglichter:

- *Sprachheilpädagogen* stehen im Spannungsfeld zwischen Eltern, vorschulischen Institutionen, Regelschule, Sonderschulen und rein therapeutischen Einrichtungen. Im professionellen Selbstverständnis unterscheiden sich Problemsicht und Verhaltensrepertoire der Berufsgruppen. Eine Verständigung und Verschränkung der jeweiligen Perspektive kann den Handlungsspielraum im eigenen Feld erheblich erweitern.
- *Sprachheilpädagogen* leisten in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen ihren Beitrag zur Sprachentwicklung von Kindern im Sinne von Prävention, zur Beratung von Eltern, in Konfliktsituationen in der Schule und bei Schullaufbahnentscheidungen, um nur einige Bereiche hervorzuheben. Sie stehen oft an exponierter Stelle, nicht nur, wenn es um Inhalte geht, sondern meist auch, wenn es um die Beziehungsaspekte in einem vielschichtigen Praxisfeld geht.
- *Sprachheilpädagogen* werden oft an Knotenpunkten von Kooperation initiativ und sind herausgefordert, ihre Fachkompetenz persönlich zu vermitteln, z.B.
 - in der Praxis eines Sprachheilkindergartens,
 - in der Beratungsstelle oder Ambulanz einer Sprachheilschule,
 - in einer freien Sprachheilpraxis,
 - im gemeinsamen Unterricht mit Behinderten an Regelschulen,
 - in schulischen und außerschulischen sonderpädagogischen Praxisfeldern.

- *Regelschullehrer* wiederum sind einem erhöhten Problemdruck ausgesetzt beim Unterricht unter den Bedingungen veränderter Kindheit. Zunehmend sind Lehrer an Grund- und Hauptschulen mit Aufgaben konfrontiert, die nicht mehr an Sonderpädagogen delegiert werden können. Integrationspädagogische Perspektiven eröffnen sich durch konvergente Tendenzen im Bereich von Grundschulpädagogik durch Konzepte zum kompetenzorientierten Schriftspracherwerb und im Bereich von Sonderpädagogik durch Prozesse einer grundlegenden Neuorientierung.

So verfügen Pädagogen im Elementar- und Primarbereich oft über ein reiches Repertoire von sprachfördernden Verhaltensweisen und Anregungssituationen, ohne sich darüber im Klaren zu sein und es entsprechend positiv zu bewerten. Vieles, was erfahrene Kollegen in Kindergärten und allgemeinen Schulen zum pädagogischen Standard (z.B. Götte 1991) im Alltag rechnen, wird in seiner therapeutischen Wirksamkeit unterschätzt.

Es erstaunt mich immer wieder, wie gering diese eigenen Einflussmöglichkeiten bewertet werden. Schnell wird das Feld geräumt vor Sonderpädagogen, wenn sie mit ihrem behinderungsspezifischen diagnostischen und therapeutischen Vokabular und teilweise auch Rollenverhalten auftreten. Dies kann zu unproduktiven Polarisierungen führen: Die hilflose, überforderte Lehrkraft steht einem vermeintlich omnipotenten Therapeuten gegenüber, der möglichst schnell die Symptome mindern soll. Ein gedanklicher Rollentausch kann zur Verschränkung der Problemsicht beitragen.

Bewusstwerden der eigenen Wirkung kann zur Umdeutung von Situationen führen. Reflektiert sich jemand in seiner Wirkung z.B. als Sprachmodell, so kann dies dazu führen, bestimmte Muster zu verstärken oder zu ersetzen. Dies wird in einer neueren Richtung der humanistischen Psychologie recht anschaulich als »Reframing«, »in einen neuen Rahmen setzen«, bezeichnet. »Reframing – man wechselt den Rahmen, in dem ein Mensch Ereignisse wahrnimmt, um die Bedeutung zu verändern. Wenn sich die Bedeutung verändert, verändern sich auch die Reaktionen und Verhaltensweisen des Menschen.« (Bandler 1985, S. 13) Kleine neue Akzentuierungen in der Deutung von häufig wiederkehrenden Situationen im pädagogischen Alltag können langfristig sehr heilsam sein – wie »Therapie in homöopathischen Dosen«. Die Verknüpfung mit alltäglichen Lernsituationen erhöht die Wahrscheinlichkeit der Übernahme von Modellen sowohl positiv als auch negativ.

An einigen Beispielen zeigen wir, wie die Alltagspraxis professionell »durchleuchtet« werden kann, um die Bandbreite des eigenen Handlungsrepertoires zu erkennen, subjektive Alltagstheorien zu reflektieren und dadurch die integrationspädagogische Handlungskompetenz weiterzuentwickeln.

»Neue didaktisch-therapeutische Arbeits- und Umgangsformen« (Braun 1991, S. 217) müssen entwickelt werden, welche die Kompetenzen anderer *kennen und anerkennen*.

3. Zur Problematik von Förderkonzepten aus sprachheilpädagogischer Sicht

»Wider den Defizitblick in der Förderpraxis« (Burk 1993).

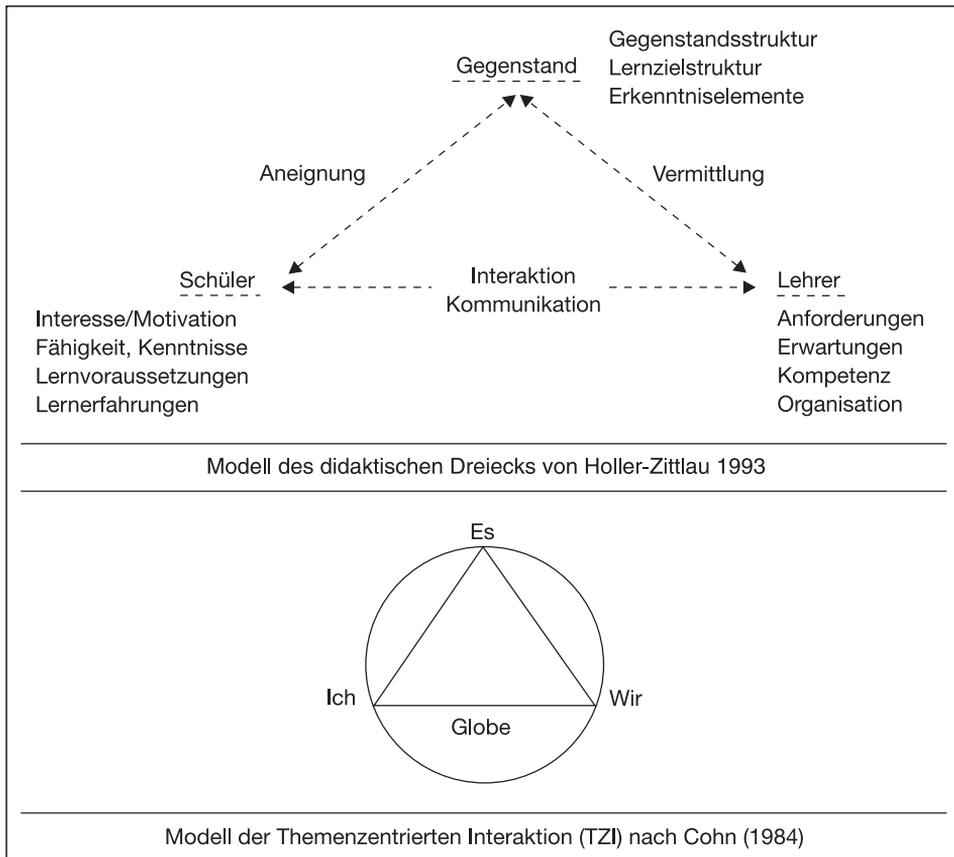
Fördern bedeutet sowohl »weiter nach vorn bringen« (Duden Etymologie 1963, S. 180) als auch »fort-, wegschaffen«. Beides kann pädagogische Maßnahmen bestimmen: Störendes wegschaffen wollen und in einem gesonderten Raum voranbringen – so lange, bis die Förderbedürftigen aufgeholt haben? Was ist das besonders Wirkende, das Agens, das Fördernde? Sind es Wirkfaktoren folgender Art?

- Der Ort – die Sonder- oder Regelschule,
- die Berufsrichtung – die Sonder- oder Sozialpädagogen,
- die Erwachsenen – Lebens- oder Berufserfahrung,
- die Kinder – homogene oder gemischte Gruppen,
- die Interaktion – der Dialog oder freies Spiel,
- der familiäre Bezug – Vertrautheit oder Abstand zu Beziehungsmustern,
- das Konzept – Orientierung am Subjekt oder an Objekten,
- der Kontakt – mit Sprache oder auch Körperkontakt,
- die Planung – situativ oder nach Programm,
- das Material – Fördermappen oder Alltagsgegenstände,
- die Hilfsmittel – Spatel oder Computer,
- das Setting – Klassenzimmer oder Therapieraum,
- die Zeit – Förderstunden extra oder Förderphasen parallel zum Unterricht,
- die Dauer – kurzfristige Intensivphasen oder Langzeitbegleitung,
- die Situation – Kontinuität oder Unterbrechung des Gewohnten,
- die Intervention – gezielte Maßnahmen oder verdichtete Situationen?

Diese Polarisierungen fordern dazu heraus, selbstverständliche Grundannahmen infrage zu stellen. »Deine Schulkinder brauchen, dass man mit ihnen viel spricht, dass sie sich gut fühlen und dass sie an einer guten Schule sind«, meinte meine Tochter mit zehn Jahren.

Was wirkt sich positiv aus auf die Sprachentwicklung, auch wenn sie beeinträchtigt ist? *Vielleicht die Energie, mit der man etwas »herausliebt« aus dem Kind, es zur Sache und zur Sprache bringt – auch sich selbst als Person.*

Es ist zu reflektieren, wo Förderkonzepte ansetzen und welche Reichweite sie haben. Förderkonzepte zwischen Unterricht und Therapie beziehen sich auf Denkmodelle aus beiden Bereichen. In der Person des Sprachheilpädagogen blickt ein Auge eher therapeutisch und korrigiert den Lehrerblick, der auf unterrichtliche Normen achtet. Der ständige Wechsel der Fokussierung ist anstrengend und führt, bildhaft ausgedrückt, anfangs zu ähnlichen Phänomenen wie beim Schielen. Langfristig aber führen derartige Bemühungen zu einer stereoskopischen Sicht – ähnlich wie bei 3D-Bildern.



Während das klassische didaktische Dreieck die Positionen von Schüler, Lehrer und Gegenstand markiert (Grafik von Hotter-Zittlau 1993, S. 504), bietet das Konzept vom lebendigen Lehren und Lernen nach Cohn zwei wesentliche Erweiterungen. Im Denkmodell der themenzentrierten Interaktion (TZI) geht es um eine Balance zwischen ICH, WIR, ES und dem Umfeld (Globe/Kugel/Welt). Cohn sagt: »Ich möchte, dass jeder Mensch ganz ›Ich‹ sagen lernt, weil er nur dann seine Erfüllung finden kann; und in jedem Ich ist bereits das Du und das Wir und die Welt enthalten.« (Cohn 1984, S. 373)

Der erste Unterschied liegt darin, dass sich Lernende und Lehrende nicht statisch gegenüberstehen. Lehrende gehören zum »WIR« und begreifen sich als dynamischen Teil der Gruppe. Von Verantwortlichen verlangt dies die Kunst des Balancierens zwischen Einzelinteressen, Gruppenbedürfnissen und Sachbezügen. Ein weiterer Unterschied liegt in der Berücksichtigung systemischer Variablen. Das heißt, dass

- weder die Struktur und die Erkenntniselemente des Gegenstandes ausschließlich die Lernziele bestimmen, z.B. rein sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte,

- noch die einzelne Lehrperson mit ihren Anforderungen, ihren Normansprüchen und ihren fachdidaktischen und psychosozialen Kompetenzen,
- noch das einzelne Kind im Kontext von Schule mit seinen Lernvoraussetzungen

alleiniger Ansatzpunkt eines Förderkonzeptes sein können. Vielmehr oszilliert der Ansatzpunkt der Konzeption wahrnehmungsorientierter Sprachförderung in diesem Kraftfeld im Sinne einer dynamischen Balance.

3.1 Zur allgemeinen Problematik von Förderkonzepten in der Schule

Jede Verknüpfung von Unterricht und Therapie im Rahmen von Schule ist beschränkt durch die Eigengesetzlichkeit dieser Institution, anders als in einer sprachtherapeutischen Praxis. Die Menschen sind nicht freiwillig dort, und sie haben sich nicht gegenseitig ausgesucht. Im Spannungsfeld zwischen dem Auftrag, zu fordern und zu fördern interpretieren Lehrer ihre Spielräume individuell sehr unterschiedlich. Faktoren wie Schulklima, Traditionsbezug und Ruf bzw. vermeintliches pädagogisches Profil einer Schule im Vergleich zu Einrichtungen im Umfeld können auch die Gestaltung interner Förderkonzepte diskret beeinflussen. Je größer der Zwiespalt ist zwischen dem offiziellen Auftrag und den realen Problemen, desto gefährdeter sind Schulen, alles Uneingelöste und Nichteinlösbare einem Förderkonzept zuzuschieben. Für die Organisation und Gestaltung von Förderkonzeptionen grenzt dies an die Quadratur des Kreises.

Solange sich in Förderkonzepten das gleiche Selektionsprinzip widerspiegelt, das zur Entstehung von Sonderschulen geführt hat, werden sich auch in dieser Mikrostruktur entsprechende Merkmale zeigen: Stigmatisierungen und systembedingte Umkehrungen von positiven Intentionen in ihr Gegenteil. Wenn man mittendrin steckt, ist es sehr schwer, solche Mechanismen zu erkennen. Eher zweifelt man an sich selber – vielleicht ist das typisch für Frauen – als am System der Selektion und den gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren.

Die Perspektive besteht meines Erachtens darin, präventiv konzeptionell denken und handeln zu lernen. Orientierung dazu bieten integrationspädagogische Initiativen. Es müsste Förderprogramme geben, die nicht von vornherein behindertenspezifisch ausgerichtet sind. Reiser plädiert für präventive, nonkategoriale Förderprogramme, die nicht an einzelnen Kindern festgemacht sind. So könnten sich Förderkapazitäten unabhängig von der individuellen Klassifikation an Regelschulen ansiedeln und Konzepte indirekter Förderung entwickeln (Reiser 1995). Dann könnten sich die betroffenen Kollegien Gedanken darüber machen, wie sie ihr »Know-how« umformulieren in Förderkompetenzen im Hinblick auf verschiedene Multiplikatoren: Lehrer verschiedener Schulformen, Eltern und Sozialpädagoginnen, um auf diesem Weg die gesamte Fördersituation von Kindern im sozialen Kontext zu verbessern.

3.2 Zur speziellen Problematik sprachtherapeutischer Förderkonzepte

Obwohl der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Motorik und Sprache zunehmend als Grundlage von Sprachförderkonzepten postuliert wird, gibt es wenig Erkenntnisse über spezielle Wirkungsweisen. »Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum exakte Evaluationsstudien.« (Grohnfeldt 1989, S. 342) Von weitreichender Bedeutung für die Praxis ist das Ergebnis einer Untersuchung zur Wahrnehmungsverarbeitung sprachentwicklungsgestörter Kinder. Bei ihnen scheint eine Schwäche vorzuliegen in der Wahrnehmung schnell aufeinanderfolgender Signale. Das betrifft nicht nur selektiv einzelne Sinnessysteme. Es scheint »nicht allein eine perzeptuelle, sondern zentrale Schwäche in der Informationsverarbeitung« (Szagun 1991, S. 297) vorzuliegen.

Es ist die grundsätzliche Frage zu stellen, welche Wirkung ein Training defizitärer Fähigkeiten überhaupt hat. Für die Verarbeitung rhythmisch-prosodischer Informationen, also sprecherischer Merkmale wie Tonhöhe, Lautheit, Länge und Tonqualität, kann als gesichert gelten, dass eine kurzfristige und isolierte Schulung zu kurz greift. »Eines der großen Missverständnisse bei der praktischen Anwendung grundlegender psychologischer Erkenntnisse besteht in der Erwartung, ein Training jener defizitären Fähigkeiten, durch die eine Leistungsschwäche teilweise erklärt werden kann, würde notwendigerweise oder auch nur mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem direkten Abbau der Probleme führen. Es hat sich in vielen klinischen und pädagogisch-psychologischen Untersuchungen gezeigt, dass dies eine szientistische Illusion ist. Die Kausalketten einer Störung sind im Allgemeinen so komplex und mehrschichtig, dass nur eine multipel und systemisch aufgebaute Intervention Aussicht auf Erfolg hat.« (Weinert 1991, S. 235) Es sind implizite Lernprozesse, die dazu führen, dass trainierte Kompetenzen für die Kommunikation genutzt werden können. Dieses Lernen erfolgt »unbewusst, automatisch und flexibel« (ebd., S. 236). Dies ist auch zu bedenken im Hinblick auf Teilleistungsstörungen (Milz 1988), denen man durch eine »einseitig funktionsorientierte Behandlungstechnologie« im Sinne einer »mechanistischen Reiz-Reaktions-Pädagogik« (Fries/Weiß 1995, S. 152) nicht gerecht werden kann. Nur langfristig und systemisch angelegte, komplexe Programme erscheinen unter diesen Prämissen als Erfolg versprechend.

Ein solches Programm wird in einer Fallstudie mit einer Gruppe von sechs Kindergartenkindern vorgestellt. Die Hälfte war sprachentwicklungsverzögert. Die Förderpläne wurden individualdiagnostisch abgesichert. In der Förderphase wurden alle Wahrnehmungskategorien in die Spiele und Übungen einbezogen. Die Analyse von Tests und Transkriptionen von Spontansprache ergaben: »Je besser sich Wahrnehmung und Motorik entwickelten, desto deutlicher verminderte sich das Stammeln.« (Schmidtke 1990, S. 198) Breiter angelegte Evaluationsstudien über diese Zusammenhänge sind leider noch nicht verfügbar.

Im Zeichen der Umorientierung sprachtherapeutischer Denk- und Arbeitsweisen ist das Konzept einer wahrnehmungsorientierten Sprachförderung zu sehen, das

entwicklungsbezogen und kommunikativ orientiert ist, ohne schon von vornherein defizitbezogen zu kategorisieren. Unter Berücksichtigung des dialogischen Moments werden Akzente gesetzt für Therapieansätze in den Bereichen »Phonologie, Semantik, Grammatik, Sprechflüssigkeit und Schriftsprache« ähnlich wie in dem pragmatischen, kindorientierten Sprachtherapiekonzept von Baumgartner und Füssenich (Baumgartner/Füssenich 1992). Integraler Bestandteil vieler Förderkonzepte ist ein multisensorieller Ansatz.

3.3 Konzept einer wahrnehmungsorientierten Sprachförderung

»Der Kern aller Schwierigkeiten, mit denen wir uns heute konfrontiert sehen, ist unser Verkennen des Erkennens, unser Nichtwissen um das Wissen.« (Maturana 1987, S. 268)

Kindern mit Sprachauffälligkeiten begegnen Lehrer/-innen in allen Schulformen und auch Sonderschulen verschiedener Richtungen. In integrativen Maßnahmen besteht für Sprachheilpädagogen oft die Notwendigkeit, eigene, therapeutische Vorhaben mit den schulischen Lernzielen abzustimmen und sich mit den Klassenlehrern zu koordinieren. Wenn die Rahmenbedingungen günstig sind, können therapeutische Arrangements im Schulalltag abgesichert und mit allgemeineren fachdidaktischen und sprachtherapeutischen Ansprüchen vereinbart werden. Hier sind Konzepte hilfreich, die einerseits mit dem Curriculum korrespondieren und andererseits genügend Transparenz für mögliche therapeutische Wirkungen zeigen, nicht nur für Lehrer, sondern auch für Engagierte aus anderen Praxisfeldern. Sprachförderkonzepte gibt es in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen und Organisationsmustern:

Vorklassen und Schulkindergärten für so genannte nicht schulreife Kinder, Zusatzkurse für Migrantenkinder als Seiteneinsteiger, Kommunikationsförderung, Stützkurse für Kinder mit Schwierigkeiten beim Rechtschreiben, Fördermaßnahmen der außerschulischen Sozialarbeit, private Nachhilfe; in Kindergärten und Horteinrichtungen, in Frühförderstellen und Erziehungsberatungsstellen, in Kliniken, Kurheimen und freien Praxen von Ärzten, Logopäden und Sprachtherapeuten. Je nach den Rahmenbedingungen dominieren medizinische, präventive, pädagogische, fachdidaktische, schulleistungsorientierte verwaltungsrechtliche oder andere Aspekte.

Das vorgelegte Konzept entstand im pädagogisch-therapeutischen Bereich und ist nicht gebunden an bestimmte äußere Voraussetzungen wie

- Materialien – beispielsweise Therapiematerialien oder Fördermappen;
- Orte von Förderung – also nicht nur Sonderschulen, sondern auch Förderung in der Regelschule oder im Hort;
- spezifische Berufsprägungen von Fördernden – Pädagogen, Therapeuten oder Lehrern mit ihren unterschiedlichen Ausbildungsgängen und deren Bewertungen.

1. Das Konzept orientiert sich am Zusammenhang von Wahrnehmung und Sprache. Da der Spracherwerb als aktiver, konstruktiver Prozess eng mit Wahrnehmung verbunden ist, müssen auch Förderkonzepte diese komplexen Wechselwirkungen berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund sind Sprachauffälligkeiten keine ausgestanzten Fehlfunktionen, die wie bei einem Puzzle nur richtig repariert und eingepasst werden müssten. Zur Klärung der Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Sprache tragen insbesondere Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften bei, die im Jahrzehnt des Gehirns ständig neue Perspektiven eröffnen.

In dem vorliegenden Konzept wird Wahrnehmung nicht reduziert auf ein mechanistisches Maschinenmodell mit Verschaltungen im Gehirn, sondern interpretiert als interaktiver Prozess in Kommunikationssituationen. Das betrifft Konzepte grundlegender Förderung, die mit spezifischen Zielen verbunden werden. Es stellt sich die Frage neu nach unspezifischen Anteilen von Sprachfördersituationen und spezifischen sprachtherapeutischen Interventionen, nach den Berührungspunkten zwischen Sprachentwicklungsförderung und Sprachtherapie.

2. Das Konzept zeigt Modellsituationen theoriegeleiteter Praxis. Im Austausch mit Fortbildnern und engagierten Kollegen hat sich im Laufe von fünf Jahren die Idee verdichtet, Erfahrungen aus Unterricht, Therapie und Fortbildung zu dokumentieren und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Gemeinsamer Bezugspunkt ist das Interesse an Erklärungsansätzen aus Handlungstheorie (Jantzen 1992), Neurophysiologie (Zieger 1990) und der -psychologie (Lurija 1970), die Therapiekonzepten zugrunde liegen wie dem der »Sensorischen Integration« (Ayres 1984; Affolter 1987; Brand u.a. 1987). Im Versuch, die eigene Praxis mit ihren konkreten Rahmenbedingungen vorzustellen, besteht eher die Chance zu Vermittlung von Problemsicht als im normativen Propagieren alltagsbereinigter Modelle von Experten für so genannte Laien. Die Veröffentlichung von Praxisprojekten an der Nahtstelle zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie hat bewusst Werkstattcharakter, um Einblick zu gewähren in den Entstehungsprozess. Der ist eben geprägt von Widersprüchen, Kompromissen, Einschränkungen – aber auch von der Lebendigkeit der Kinder im Schulalltag.
3. Das Konzept zielt auf Perspektivenwechsel in der Kooperation. Es richtet sich nicht nur an bestimmte Spezialisten, sondern setzt die Bereitschaft voraus, die eigenen beruflichen Möglichkeiten, Sichtweisen und Gewohnheiten von verschiedenen Blickwinkeln her zu betrachten: aus der Sicht von Kindern, Eltern, Sozialpädagogen, Lehrern, Therapeuten und sonstigen Kommunikationspartnern. Vor dem Hintergrund einer handlungsleitenden Theorie lassen sich alltagspädagogische Aktivitäten daraufhin überprüfen, wieweit sie der Förderung sprachschwacher Kinder dienen können. Die Probleme der Förderung stellen sich ja aus jeder Perspektive wieder etwas anders dar.

Jeder konstruiert seine Wirklichkeit (Watzlawick 1976) vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und Erwartungen. »Welcher Art die ›Konstruktion von Wirklichkeit‹ (Berger/Luckmann) ist, ist freilich entscheidend für die Verständni-

gung in der Klasse, für Lehr- und Lernprozesse, für die Präsentation von Inhalten.« (Dehn 1994, S. 15)

Die Autoren versuchen, Deutungsmuster an Beispielen aus ihrer Praxis zu vermitteln, indem sie Eltern, Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen und Therapeuten als potenzielle Kooperationspartner sehen, mit denen wir Problemsicht, Wissen und Können austauschen möchten.

4. Das Konzept zielt auf unterschiedliche Praxisfelder von Sprachförderung. Die Beiträge stammen aus Aufgabenfeldern, die durchaus repräsentativ sind für Sprachheilpädagoginnen in Kooperation mit typischen angrenzenden Bereichen:
 - Vorschulischer Bereich: Elementarstufe, Kindergarten, Vorklasse, Vorschule, Eingangsstufe, Fördergruppen etc.
 - Schulen: Primarstufe, Übergänge zu weiterführenden Schulen, Integrationsmodelle, Förder-/Sonderschulen mit verschiedenen Behinderungsschwerpunkten, Schulen mit Binnendifferenzierung etc.
 - Unterrichtsbegleitende und außerschulische Therapieformen in freien Praxen, Förderzentren etc.
 - Beratung, Fort- und Weiterbildung in kooperativen Zusammenhängen und mit Multiplikatorenfunktionen.

Es fließen Erfahrungen ein aus der Sprachheilambulanz an allgemeinen Schulen, aus dem gemeinsamen Unterricht einer Schule mit wohnortbezogener Integration und schuleigenen Lernwerkstätten, aus Regelschulen und Sonderschulen bzw. Förderschulen – wie sie in einigen Bundesländern inzwischen heißen.

5. Die Frage des Kompetenz- und Qualifikationstransfers steht hinter allen Beiträgen. Das »Was« und »Wie« in der Vermittlung von sprachheilpädagogischem »Know-how« zwischen Wissenschaftlern, therapeutischen Spezialisten, Betroffenen und engagierten Laien brennt vielen Kollegen unter den Nägeln. Dieses Feld ist noch nicht ausreichend wissenschaftlich beleuchtet.

So kann das vorliegende Werk als Experiment betrachtet werden, in der Vermittlung zwischen Fachsprachen Wirkungsäquivalente zu finden. Dahinter steht der Anspruch, dass bestimmte »Übersetzungen« aus der Fachsprache von Sprachtherapeuten beispielsweise auf Kindergärtnerinnen ähnliche Wirkungen erzeugen, wie die medizinisch geprägte Fachsprache auf Studierende. Diese Intention steht hinter dem Einsatz von Piktogrammen zur Markierung von Fördermöglichkeiten. Da verschiedene Berufsgruppen unterschiedliche Assoziationen zu derartigen Signalen haben werden, ist dies ein geeigneter Ansatzpunkt, im Dialog mit anderen das eigene Selbstverständnis zu reflektieren.

Dazu ein kleines Streiflicht – voll aus dem Leben gegriffen. Am Tag vor der Manuskriptabgabe erlebte ich Folgendes in meinem Seminar zum Thema Sprachentwicklungsdiagnostik:

Strahlend erzählte mir eine Studentin, dass sie die Seminarunterlagen doppelt bräuchte: für ihre Mutter. Sie gehe abends nach der Arbeit regelmäßig in einen Nähkurs, wo sie einem kleinen marokkanischen Mädchen begegnet, das gerade

deutsch sprechen lernt. Die Mutter sei fasziniert davon, suche nach theoretischen Erklärungsmöglichkeiten und lese der Studentin ihre Bücher »vor der Nase weg«. Die Studentin erzählte weiter, dass sie seit Beginn des Seminars genau wissen wolle, wie sie selbst als Kind sprechen gelernt habe, und dass sie seitdem zu ihrer Mutter ein ganz neues Verhältnis gewonnen habe.

Ich interpretierte dies als eine Modellsituation für Kompetenztransfer. Die Sichtweisen und Deutungsmuster beider Personen kamen zur Sprache. Die Mutter konnte der Tochter vieles aus ihrem Erfahrungsschatz mitteilen, was diese in Beziehung bringen konnte zu ihrem Studium. Die Mutter wollte wirklich etwas wissen von der Studentin. So entstand ein lebendiges Verhältnis zwischen Menschen und Theorien in der Wechselwirkung mit dem persönlichen Lernprozess.

Wo findet Sprachförderung statt?

1. In Schulen

- implizit
 - im Deutschunterricht, speziell in differenzierenden Phasen,
 - in anderen Fächern, besonders implizit in Sachunterricht und Musik,
 - fachübergreifend in Projekten, Wahlpflichtkursen wie Theater-AG,
 - in Vorklassen bzw. Schulkindergärten für nichtschulfähige Kinder;
- explizit
 - im Fremdsprachenunterricht, auch schon in der Primarstufe,
 - in Zusatzkursen für Ausländer und Übersiedler,
 - in Stützkursen für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche,
 - im Rahmen sprachheilpädagogischer Betreuung
 - an Schulen für Sprachbehinderte,
 - an Sonderschulen, Förderschulen oder Förderzentren,
 - an Grundschulen nach dem Ambulanzlehrersystem,
 - an Sonderschulen nach dem Ambulanzlehrersystem,
 - an Kombi- und/oder Integrationsklassen bei partieller Doppelbesetzung;
- differenziert in verschiedenen Organisationsformen
 - klassische Zweiersituation vor dem Spiegel in einem Therapieraum,
 - Kleingruppen, die für eine Schulstunde in einem besonderen Raum betreut werden,
 - Therapeut zieht sich mit einem Kind oder einer Kleingruppe im Raum der Klasse in eine Ecke zurück während differenzierender Unterrichtsphasen,
 - Kounterricht von Grundschul- und Sprachheillehrer/-in für die ausgewiesene Therapiezeit meist im Rahmen des Anfangsunterrichts im Bereich Deutsch.

2. Außerschulisch

- in Kindergärten und Horteinrichtungen,
- durch Stundenverträge mit Logopäden,
- in Praxen von Logopäden und Sprachtherapeuten,
- in Praxen von Kinderärzten/HNO-Ärzten mit Delegation von Therapie,
- in Beratungszentren für Frühförderung,
- in Erziehungsberatungsstellen,
- in Kinderkliniken,
- in Forschungseinrichtungen, wie z.B. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF).

3. Je nach den Rahmenbedingungen dominieren folgende Aspekte der Sprachförderung

- Symptomorientierung mit medizinischer Indikationsstellung,
- fachdidaktische und schulleistungsorientierte Schwerpunkte,
- Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwäche,
- Erfüllung von juristischen oder verwaltungsrechtlichen Bedingungen, an die eine Kostenübernahme durch das Sozialamt oder die Krankenkasse geknüpft ist.