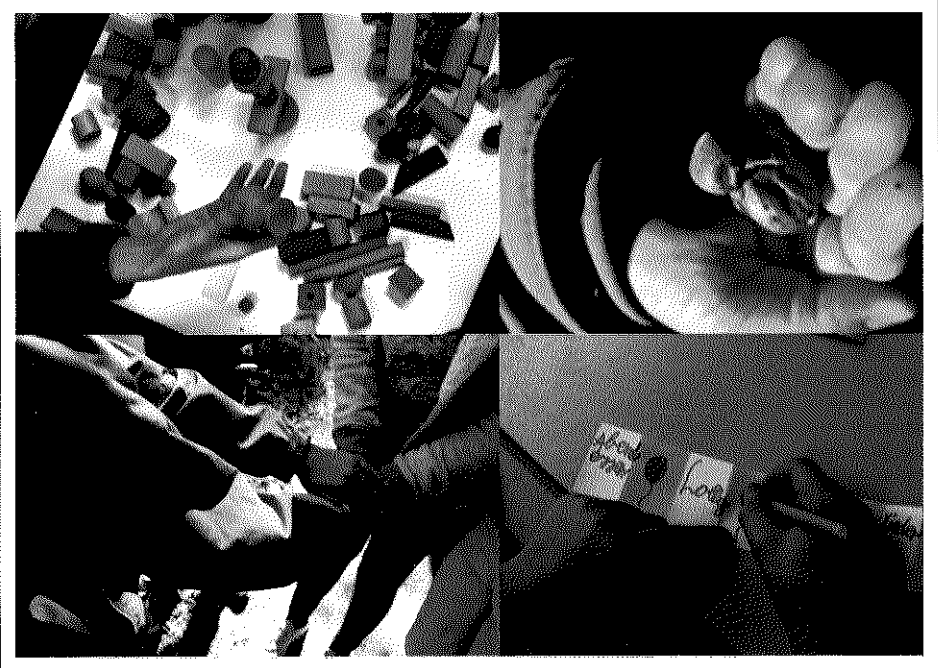




Christoph Schiefele
Mathias Menz
(Hrsg.)

Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache



Ableitungen für die Praxis vom Kind aus gedacht

Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache

Ableitungen für die Praxis
vom Kind aus gedacht

Herausgegeben von

Christoph Schiefele / Mathias Menz



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Umschlagbilder: Mathias Menz;
städtische Kindertagesstätte Gustav-Groß-Straße Reutlingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1623-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2016
Printed in Germany – Druck: Esser, Bretten

Inhaltsverzeichnis

CHRISTOPH SCHIEFELE, MATHIAS MENZ

Vorwort	5
Einleitung	7

I. Allgemeine Überlegungen und Handlungsfelder des Förderschwerpunktes Sprache

EDELTRAUD RÖBE

„Warte doch, ich kann es auch!“ Schulische Bildung im Spannungsfeld zwischen Individuation und Kulturaneignung.....	11
---	----

ERIKA BRINKMANN, HANS BRÜGELMANN

Wie können Kinder lernen, was Erwachsene nicht wissen? Zur Bedeutung impliziten Wissens und inzidentellen Lernens für den (Schrift-)Spracherwerb und seine Förderung.....	23
---	----

KONRAD EHLICH

Sprachaneignung und Sprachförderung. Der Unabdingbarkeit ihrer Individualisierung	33
--	----

Zum Umgang mit mehreren Sprachen

STEFAN JEUK

Mehrsprachigkeit oder Sprachbehinderung? Differentialdiagnostische Überlegungen	43
--	----

ULRIKE LÜDTKE, ULRICH STITZINGER

Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache. Schulische Förderung im ‚Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation‘ bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität	57
--	----

MARTINA HIELSCHER-FASTABEND

Schweigende Kinder im Kontext verstehen. Ihre Kommunikationsfähigkeit fördern	78
--	----

Zum Umgang mit Sprache in Institutionen

STEFANIE WANNENMACHER

Kinder bei ihrer Sprachbildung individuell begleiten.
Sprachbildung und Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung..... 89

KRISTINA SINGER, MELANIE BESCA

Übergänge in und zwischen Bildungsinstitutionen.
Risiken und Chancen von Transitionen – zwei Fallbeispiele 101

II. Pragmatik-Semantik als Zentrum sprachlicher Bildung

CHRISTOPH SCHIEFELE

„Der schlägt oder beschimpft mich die ganze Zeit!“
Zur Bedeutung von pragmatischen Fähigkeiten für das
Sozialverhalten von Kindern der Primarschulstufe 118

MATHIAS MENZ

„Er ist wie ein Rohdiamant, der geschliffen werden muss!“
Erweiterung der Fähigkeiten beim sprachlichen und sozialen
Handeln im Kontext der Lebenswelt eines zehnjährigen Jungens..... 130

HELGA ANDRESEN

Drache, Prinzessin und reale Menschen.
Zum Umgang mit Fiktion beim Erzählen und Spielen
von Kindern zwischen vier und sechs Jahren – Eine Fallstudie 143

HILDEGARD HEIDTMANN

„So war das! - Nein, so!“ oder noch anders?
„I klauk, i goll ma krake, ...“ Bilderbücher zur
Förderung von Perspektivübernahme und Theory of Mind..... 160

III. Vom Sprechen zur Schrift

CLAUDIA OSBURG

„Ich beobachte, was du kannst und begleite dich.“
Schriftspracherwerb und semantisches Wissen
in inklusiven Lernkontexten 174

ANNEROSE GENUNEIT, JÜRGEN GENUNEIT

Der Fall Heidi und Peter.

Schriftspracherwerb in Johanna Spyris Heidi-Romanen 186

GERTRUD BINDER

„Das mit den zwei Kreisen, das heißt: Boot!“

Schrift mit den Augen von Kindern sehen 200

Zum Rechtschreiben

GERHEID SCHEERER-NEUMANN

Was können Einzelfallsstudien im Bereich LRS leisten?

Fallbeispiel Maria 210

HEINZ RISEL

„Davor muss immer ein ie sein.“

Kinder erklären die Schreibung von Wörtern mit <ß> 224

Zum Texte verfassen

ANNE BÖRNER

„Ich kann keine Sätze.“

Vom (Recht-)Schreiben einzelner Wörter zum Text 234

CLAUDIA HUSEN

Der spannende Panda.

Lehr- und Lernschwierigkeiten beim Schreiben 242

Autorinnen und Autoren des Werkes 250

Мой язык, твой язык, наш язык –

Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache

Schulische Förderung im ‚Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation‘ bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität¹

Sascha ist kein Einzelfall – und dennoch ein Kind mit individueller Geschichte und Zukunft. Er wächst zweisprachig Russisch-Deutsch in einer Einwanderungsfamilie auf und besucht eine inklusive Grundschule, in der mittlerweile die Herausforderung mehrsprachiger Bildung und Erziehung zum Alltag geworden ist. *Sascha* benötigt jedoch zusätzlich eine sprachspezifische Unterstützung, da nicht seine Zweisprachigkeit an sich das Problem ist, sondern eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) seinen Spracherwerb sowohl im Russischen als auch im Deutschen beeinträchtigt und dies zunehmend eine Barriere im Zugang zu den für ihn wichtigen Unterrichtsgegenständen darstellt. Eine für ihn notwendige Sprachförderung muss daher umfassend von seiner Sprachlichkeit ausgehen. Diese zeigt sich im Einzelnen in den verschiedenen Dimensionen seiner Strategien zur Kommunikation mit anderen Kindern und Erwachsenen, seinen Fähigkeiten des Sprechens, seinen bislang erworbenen sprachsystematischen Strukturen sowie – mit besonderer Bildungsrelevanz – seinen Möglichkeiten zur Erschließung der Schrift.

Für pädagogische und didaktisch-methodische Entscheidungsprozesse orientiert sich seine Schule am ‚Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation‘ (Lüdtke/ Stitzinger 2015), welches hier für den inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen adaptiert wird. In diesem Praxiskonzept stellt der Abbau sprachlich-kommunikativer Lernbarrieren in Schule und Unterricht die wesentliche Komponente dar. Dabei werden sowohl Aspektesprachlich-kommunikativer als auch sprachlich-kultureller Diversität in schulischen Lernprozessen angemessen berücksichtigt. Darüber hinaus erfolgt durch die Wertschätzung der Vielfalt von Sprachen und Kulturen eine grundlegend inklusive Positionierung zur Wahrung von Bildungschancen und Teilhabe, damit *Sascha* letztlich mit seiner mehrsprachigen und interkulturellen Identität den weiteren Bildungsweg erfolgreich beschreiten kann.

¹Wir danken ganz herzlich Julia Wendel für die Graphikarbeiten und Rieke Meinen für die Manuskriptbearbeitung.

1. Ein Praxisphänomen: „Sascha spricht nur schwer verständlich Russisch und Deutsch und zeigt Probleme im Unterricht“

Klingelzeichen – Die Pause ist zu Ende. Sascha, ein 7;8 Jahre alter Junge, reißt sich gut gelaunt und wortlos in die Menge der Schülerinnen und Schüler ein, um zurück in den Klassenraum der 1a in einer inklusiven Grundschule zu gelangen. Er freut sich auf die dritte Unterrichtsstunde des Schultages: Mathematik steht auf dem Stundenplan. Für einige seiner Mitschülerinnen und Mitschüler gilt Sascha nicht nur wegen seiner Rechenfreude eher als Sonderling. Denn er spricht seit dem Eintritt in den Kindergarten in einer auffällig erschwerten Entwicklung zwei Sprachen: Russisch und Deutsch. Seine Eltern sind vor seiner Geburt aus Kasachstan nach Deutschland eingewandert. Nach mehrmaligen Umzügen lebt Sascha nun mit seiner Mutter, seinem Vater und seiner zwei Jahre älteren Schwester mit gutem Kontakt zu weiteren Russisch sprechenden Verwandten und Freunden der Familie in einem Stadtteil in Randlage einer Großstadt. Sascha erhielt vorschulische Sprachförderung und ambulante Sprachtherapie, da er schon früh Schwierigkeiten im Spracherwerb zeigte.

Mit *Sascha* als Fallbeispiel möchten wir in diesem Beitrag ein Phänomen beleuchten, das mittlerweile in Deutschland keine Seltenheit mehr darstellt: *eine spezifische Sprachentwicklungsstörung bei einem mehrsprachigen Grundschüler*. Es ist auch davon auszugehen, dass im Zuge der aktuellen Flüchtlingsbewegungen diese Thematik eine zusätzliche Problematik und Nuance erhalten und von hoher Relevanz für die Ermöglichung von Bildungsteilnahme für *alle* Kinder sein wird.

1.1 Methodologischer Zugang: Induktion und Ganzheitlichkeit

„Von der Praxis zur Theorie“ – Die induktive Methode in der sprachheilpädagogischen Forschung

Methodologisch werden wir uns im Folgenden dem Aspekt sprachlich-kultureller Diversität im Zusammenhang mit dem Merkmal einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES)² mittels der *induktiven Methode*³ der sprachheilpädagogischen Forschung nähern (u.a. Füssenich 2012). Wir beginnen dabei mit der facettenreichen Darstellung und Analyse des Praxisbeispiels von *Sascha* (Ebene 1, Kap. 1). Mit dem konkreten Blick auf dieses Kind werden unterstützende sprachdidaktisch-methodische Antworten für die alltägliche Unterrichtspraxis mit dem Ziel des Barriereabbaus (Ebene 2, Kap. 2) entwickelt. Hiervon ausgehend wird eine weitere, abstraktere fachliche Konzeptualisierungsebene (Lüttke

² Als Synonym existiert ebenso die Bezeichnung „umschriebene Sprachentwicklungsstörung“ (USES) (Kannengieser 2014; de Langen-Müller et al. 2012; Kauschke et al. 2012).

³ Wie Abbildung 1 zeigt, sind Induktion und Deduktion selbstverständlich miteinander verwoben. Hier soll lediglich der methodologische Akzent auf das induktive Vorgehen gelegt werden.

2014b; Lütke/ Stitzinger 2015) hergeleitet: das übergeordnete Praxiskonzept des ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ (Lütke/ Stitzinger 2015) spezifiziert auf den inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität (Ebene 3, Kap. 3) (s. Abb. 1).

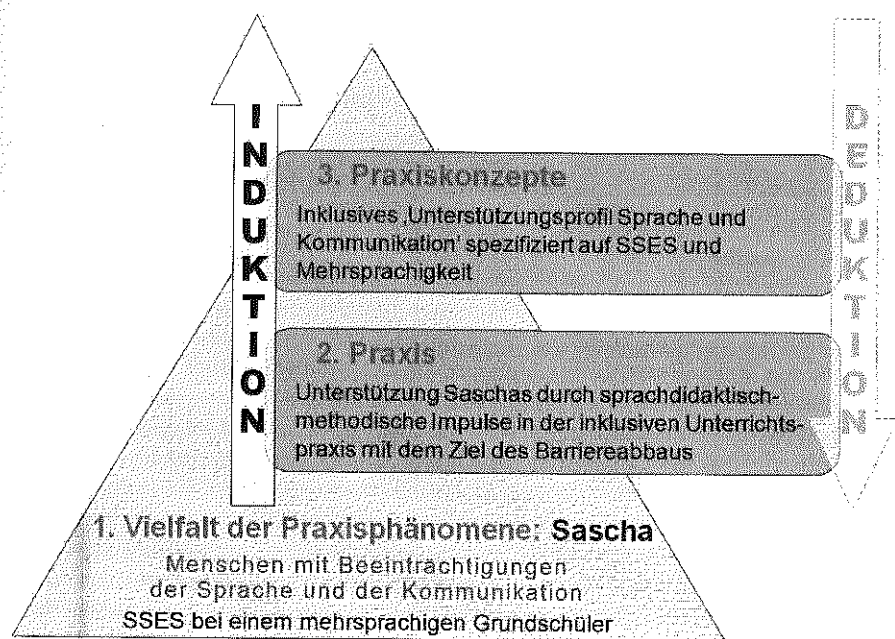


Abb. 1: „Von der Praxis zur Theorie“ – Die induktive Methode in der sprachheilpädagogischen Forschung (modifiziert nach Lütke 2014b, Abb. 4)

„Von der Sprachhandlung zu den Details“ – Die ganzheitlich-lebensechte Sicht der Kindersprache

Neben diesem induktiven Vorgehen möchten wir einen weiteren Perspektivwechsel vornehmen, indem wir die gängige sprachheilpädagogische Praxis auf den Kopf stellen und – der *ganzheitlichen* Sicht Füssenichs (2014) folgend – die betroffenen linguistischen Sprachebenen so sukzessive darstellen, dass wir von der die kindliche Sprachhandlung bestimmenden Pragmatik ausgehen und über die strukturgebende Syntax letztlich bis hin zu den atomistischen Partikeln der Phonetik kommen (s. Abb. 2) – ein sprachtheoretisches Verständnis, das der organismischen Sicht der Schule von Tartu (u.a. Lotman 2005), der Priorisierung der parole vor der langue (Weigand 2012) sowie poststrukturalistischen soziosemiotischen Ansätzen entspricht (Lütke 2012c).

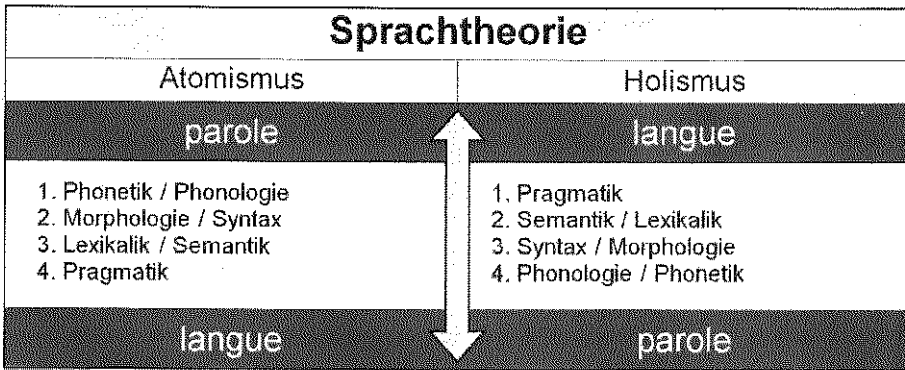


Abb. 2: „Von der Sprachhandlung zu den Details“ – Die ganzheitlich-lebensechte Sicht der Kindersprache

1.2 „Stiller Beobachter“ – Beeinträchtigungen des pragmatischen Sprachhandelns

Als es im Klassenzimmer nach der Pause ruhig wird und die Lehrerin Fragen zu den Inhalten der vergangenen Mathematikstunde an die gesamte Lerngruppe stellt, beobachtet *Sascha* interessiert das Klassengeschehen. Er verfolgt aufmerksam die Antworten der anderen Kinder. Mit wachen Augen dreht er sich immer zu dem Kind, das gerade spricht. Selbst äußert er sich jedoch nicht, obwohl man den Eindruck hat, dass er zum aktuellen Mathematikthema durchaus einen Beitrag liefern möchte. Nachdem *Sascha* von der Lehrkraft schließlich direkt angesprochen wird, antwortet er nur kurz und bruchstückhaft. Es ist ihm sichtlich unangenehm, vor der ganzen Klasse reden zu müssen. Erleichtert nimmt er den Vorschlag an, sich von einer Mitschülerin helfen zu lassen.

Saschas Freude an mathematischen Operationen und an Sachzusammenhängen seiner Umgebung führen bei ihm nicht dazu, dass er sich darüber gern in einer großen Gruppe mitteilt. Viel lieber beobachtet er das Gespräch der anderen oder er tuschelt unbemerkt mit jemandem an seiner Seite. Dabei sind nicht eine herabgesetzte nonverbale Kontakt- und Interaktionsbereitschaft zu Erwachsenen und Kindern oder eine mangelnde Deutung von Kommunikationsinhalten (Achhammer 2015) die Ursache für *Saschas* zurückhaltendes verbales Mitteilungsverhalten. Er versucht durchaus am Kommunikationsgeschehen teilzunehmen und sich an kommunikative Regeln zu halten. Allerdings hindert ihn ein mangelndes sprachliches Selbstkonzept am kommunikativ erfolgreichen Agieren.

Dazu spielen vermutlich fehlende verbale Mittel eine Rolle. *Sascha* vermag Zusammenhänge nur schwer ohne Zuhilfenahme von Anschauungsmaterialien (beispielsweise konkrete Gegenstände) oder nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten (wie etwa Darstellungen mit den Händen) zu versprachlichen. Ebenso gelingt ihm

nicht verständlich die Beschreibung von komplexen Inhalten, insbesondere Spielregeln. *Saschas* Schwierigkeiten zur sprachlichen Dekontextualisierung und Dezentrierung (Andresen 2002; Kaiser Feuerlein 2008) stehen allerdings im Kontrast zu seinen guten Fähigkeiten, Wissen anzueignen und zu verknüpfen. Wie in *Saschas* Handlungsvollzügen erkennbar wird, erfasst er differenziert Einzelheiten über Erscheinungen in der Umwelt. Dazu befasst er sich gern mit Sachbüchern und setzt sich mit Vorliebe mit kleinräumigen Arbeiten auseinander, z. B. Konstruktionsspielen.

1.3 „Da so und da so und noch so ...“ – Beeinträchtigungen der semantisch-lexikalischen Vernetzung

In *Saschas* Mathematikstunde wird weiter im Schulbuch gearbeitet. Es handelt sich um die Addition von Strecken auf der Grundlage von abgebildeten Ortsplänen. Die Kinder erhalten dazu die Aufgabe, unterschiedliche Wege zu beschreiben, die von den anderen berechnet werden sollen. *Sascha* schildert seinen Weg von der Schule zur Kirche. Sein Rechenpartner vermag ihm aber nicht ganz zu folgen. *Sascha* zeigt nämlich Unsicherheiten in der Wahl adäquater Präpositionen. Die unspezifische Äußerung „da so“, ruft bei seinem Mitschüler keine genaue Vorstellung hervor, um den von *Sascha* gedachten Weg tatsächlich nachvollziehen zu können. Ebenso fällt *Sascha* das Abrufen von präzisen Bezeichnungen für Orientierungen auf dem Weg schwer. Das Rathaus, das Theater, die Fußgängerzone, den Parkplatz und weitere Begriffe benennt er zuerst pauschal als „Dings“ oder „Dingsda“. Doch er ist weiter auf der Suche nach geeigneten Wörtern: „Manno, wie heißt das!“

Eine geringe Wortvielfalt, die Verwendung von unspezifischen Begriffen und Wiederholungen sowie eine verzögerte und erschwerte Wortfindung (Füssenich 2002; Glück/ Elsing 2014) charakterisieren *Saschas* Wortproduktion auf der Lexem-Ebene. Auffallend ist auch, dass er in der Regel nur im geringen Maße Adjektive benutzt und sich neue Wörter im Fachunterricht schlecht einprägen kann. Es scheint, als ob *Sascha* die Strukturierung und Kategorisierung seines Wortschatzes (ebd.) nicht ausreichend gelingt, so dass er beim Einprägen und Abrufen von Wortgestalten nicht strategisch vorteilhaft vorgehen kann. Diese Schwierigkeiten zeigen sich sowohl im Deutschen wie auch im Russischen. Auch in *Saschas* Erstsprache sind eine verringerte lexikalische Hörmerkspanne sowie eine verlangsamte Abrufgeschwindigkeit zu bemerken, obwohl er insgesamt ein altersgerechtes Wortverständnis zeigt. Manchmal bringt er neue kreative Wortschöpfungen, wie z. B. „*waschend Maschine*“, hervor. Vermutlich macht sich hier ein Transfer aus der russischen Sprache bemerkbar, in der Nominalkomposita weniger gebräuchlich sind (Meyer 2002). *Sascha* beweist hier durchaus eine Sprachlernstrategie, indem er Sprachmischungen zur Ermöglichung verbaler Äußerungen vor-

nimmt (Stitzinger 2009). Ferner sind besonders durch semantisch orientierte Ab-
ruffhilfen Verbesserungen in *Saschas* quantitativer und qualitativer Wortproduk-
tion festzustellen.

Im Bereich semantischer Relationen (Füssenich 2002; Glück/ Elsing 2014) sind
bei *Sascha* im Gegensatz zum mentalen Lexikon stärkere Leistungen zu erkennen.
Er kann zwar das zu Bezeichnende nicht immer korrekt benennen, jedoch die je-
weiligen Merkmale des zu Bezeichnenden im Allgemeinen präzise zuordnen. So
vermag er bekannte Begriffe altersgerecht zu kategorisieren sowie Ober- und Un-
terordnungen herzustellen. Mit seinem gut aufgebauten Weltwissen zeigt er auch
weitgehend ein adäquates Begriffsverständnis. Er weiß genau, was zusammen-
passt oder was das Gegenteil davon ist oder was fehlt, er hat nur oft die Wörter
nicht zur Verfügung.

1.4 „Wörter purzeln“ – Beeinträchtigungen der morphologisch-syntaktischen Strukturierung

Die Partnerarbeit von *Sascha* und seinem Mitschüler während des Mathema-
tikunterrichtes zeigt ein lebhaftes Verhalten der beiden Kinder, obwohl in der
sprachlichen Äußerungsfähigkeit sehr große Unterschiede auszumachen sind.
Im Gegensatz zu den umfassenden und altersgerecht differenzierten Formu-
lierungen seines Partners klingen *Saschas* Wegbeschreibungen oft tele-
grammatisch: „*Von Schule gerade. ... Dann so lang, da so, weiter immer, dann
so rum.*“ Als *Sascha* im weiteren Verlauf der Aufgabe seine Auswahl von
zwei möglichen alternativen Wegstrecken dem Mitschüler verdeutlichen
möchte, erklärt er: „*Hier zwei Wegen. ... Weil ist mehr lang.*“ Während *Sa-
schas* Aufgabenpartner sich hierzu noch unschlüssig ist, ob er die eine oder
die andere Strecke addieren soll, um zum richtigen Rechenergebnis zu kom-
men, gibt *Sascha* dem Jungen bereits die Aufforderung: „*Jetzt du schon sollst
rechnen.*“ *Sascha* ergänzt später noch: „*Da darf man nehmen Computer.*“ Bei
der anschließenden Kontrolle der Wegstreckensumme können sich die Kinder
jedoch nicht einigen, da beide von anderen Angaben ausgegangen sind. *Sa-
scha* versucht dabei seine Meinung mit dem Argument zu begründen: „*Weg
ist lang, ja, weil du machst falsch.*“

In den Ausschnitten von *Saschas* Äußerungen sind unvollständige und stellen-
weise fragmentarische Satzstrukturen wahrzunehmen. Den Sätzen fehlt teilweise
das Subjekt. Überdies ist herauszuhören, dass *Sascha* mitunter Verben auslässt,
da er vermutlich die Verbstellungsregeln noch nicht sicher aufgebaut hat. Darauf
verweisen die nicht korrekt gesetzten Verben im Aussagesatz, in der Satzklammer
und im Nebensatz-Fragment. Allerdings ist nicht zweifelsfrei auszuschließen,
dass es sich dabei um Interferenzen aus dem Russischen mit einer anderen Regel-
haftigkeit handelt. Die Stellung der Elemente unterliegt in der russischen Sprache

einem freieren Satzbau als im Deutschen und die Eindeutigkeit wird stärker morphologisch markiert (Meyer 2002). Da *Sascha* aber in der russischen Satzgrammatik und vor allem in der Wortgrammatik ebenso Unsicherheiten aufweist, können seine grammatischen Auffälligkeiten insgesamt aus einer genuinen Spracherwerbsstörung (Chilla et al. 2010; Motsch 2013) resultieren.

Betrachtet man *Saschas* Sprachstruktur im Bereich der Morphologie, so offenbaren sich Kompetenzen vor allem im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz. Weniger entwickelt sind bei *Sascha* jedoch der Gebrauch von Artikeln sowie das System der Pluralbildung. Auch hier kann sich wieder eine Übertragung aus dem Russischen bemerkbar machen, da im russischen Sprachgebrauch das Genus nicht durch Artikel sondern in der Regel durch entsprechende Endungen am Substantiv gekennzeichnet wird. Zudem ist die Bildung des Plurals eindeutiger als in der deutschen Sprache (Meyer 2002). Dennoch zeigt *Sascha* auch bei den zahlreichen Unregelmäßigkeiten bezüglich Genus und Numerus sowie bei der Kasusreaktion in beiden Sprachen deutliche Probleme. Schließlich ergeben sich auch Hinweise für grammatische Störungen sowohl im Deutschen wie auch im Russischen im Zusammenhang mit vereinzelt nicht kongruenten Form-Funktions-Beziehungen. Das tritt beispielsweise in Erscheinung, als *Sascha* gegenüber seinem Mitschüler Begründungen für die Wegstreckenalternative sowie das daraus resultierende Ergebnis verteidigt. Abgesehen von grammatikalisch formalen Abweichungen erzielen hier die Formulierungen zudem im Hinblick auf die Bedeutungsfunktion keine Klarheit.

1.5 „Taufhaus, Tino und Tirche“ – Beeinträchtigungen der phonetisch-phonologischen Prozesse

Im Wegeplan zur Unterrichtsstunde auf der Seite des Mathematikbuches sind neben anderen Gebäuden ein Kaufhaus, eine Kirche und ein Kino abgebildet. Daran sollen sich die Schülerinnen und Schüler bei der Wegbeschreibung orientieren. Als *Sascha* wieder an der Reihe ist, gibt er seinem Nachbarn eine sehr kurze Aufgabe: [*bai taufhaus und tino geradə bis tivçə*]. Bei seinem Arbeitspartner löst diese Anweisung große Verwirrung aus. Demzufolge wiederholt *Sascha* noch einmal: [*erst taufhaus, dan tino, dan tivçə, imv geradə*] Das Missverständnis kann letztlich nur dadurch aufgelöst werden, indem *Sascha* konkret auf die Bilder zeigt. Er fügt dann noch die erläuternde Bemerkung hinzu: [*fradə ist endə bai tivçə*]. In einer weiteren Situation, in der *Sascha* seinen Freund auffordert, die Streckensumme zu errechnen, erwähnt er die Möglichkeit, den „Computer“ zu benutzen. Dabei artikuliert er den Initiallaut [*k*] völlig korrekt.

In diesem Beispiel wird ersichtlich, dass *Sascha* gar nicht realisiert, dass er das velare konsonantische Phonem /k/ hauptsächlich alveolar vorverlagert ausspricht. Die nicht zielsprachgerechte Vorverlagerung beschränkt sich vorwiegend auf den stimmlosen velaren Plosiv. Das stimmhafte Phonem /g/ wird nämlich von *Sascha* größtenteils korrekt ausgesprochen.

Obwohl *Sascha* im ersten Moment oft nur sehr schwer zu verstehen ist, erweist sich allerdings sein Phon-Inventar durchaus vollständig entwickelt. Er ist tatsächlich mundmotorisch in der Lage, alle Phone isoliert zu bilden. Diese Feststellung wird unter anderem bei einigen aktuell besonders besetzten Wörtern, wie beispielsweise „Computer“ oder „cool“ belegt, bei denen selbst auch die Aussprache des stimmlosen Konsonanten [k] korrekt gelingt. Allerdings machen *Sascha* manche Konsonantenfolgen noch Mühe. *Sascha* reduziert und vereinfacht z. B. die Binnengliederung bei [fir], da er bezüglich der Sprechmotorik und der Ablaufkoordination noch nicht fähig ist, diese Mehrfachkonsonanz vollständig zu realisieren.

Im Vergleich der phonetisch-phonologischen Entwicklung im Deutschen sowie im Russischen sind bei *Sascha* Parallelen zu entdecken. Der Substitutionsprozess der Vorverlagerung des Phonems /k/ zur Alveolarisierung ist sowohl in der deutschen als auch in der russischen Aussprache bei *Sascha* zu beobachten. Er erkennt dabei das Phonem nicht als Bedeutungsträger im Regelsystem (Jahn 2006; Weirich/ Zehner 2011) und stört sich beispielsweise nicht am bedeutungstragenden Unterschied zwischen /kopfl/ und /topfl/. Darüber hinaus sind in beiden Sprachen Erschwernisse bei der Realisierung von Konsonantenverbindungen auszumachen. Hingegen ist der leichte russische Akzent in *Saschas* Aussprache, z. B. bei [r] als gerolltes Zungenspitzen-r, nicht störungsrelevant, sondern im Zuge der Angleichung innerhalb des russischen Sprachumfeldes zu sehen.

Soweit bezogen sich die bisherigen Ausführungen auf *Saschas* sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Beeinträchtigungen auf den vier linguistischen Ebenen im Kontext der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) und der sprachlich-kulturellen Diversität. Im Weiteren wird nun das Problem dargelegt, dass sich der Transfer der Störung in den Unterrichtsgegenstand und insbesondere in das Unterrichtsmedium der Schriftsprache als deutliche Lernbarriere abzeichnet. Dieses Phänomen ist im Zusammenhang der inklusiven Beschulung ein wesentlicher Aspekt, der im Hinblick auf den Abbau sprachlich-kommunikativer Barrieren beachtet werden muss.

1.6 „Warum schreibt man [rolən] mit zwei <ll>?“ – Beeinträchtigungen des Schriftsprachlernens durch den Transfer der spezifischen Sprachentwicklungsstörung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität

Kommen wir zu einer weiteren Aufgabe im Rahmen der Mathematikstunde: Von den Kindern werden verschiedene Spielzeugautos in Bewegung gesetzt, so dass diese unterschiedlich weit rollen. Die zurückgelegten Strecken werden nachgemessen und addiert. Zum Ergebnis soll ein Antwortsatz von den Schülerinnen und Schülern notiert werden. Die Lehrerin notiert ein Antwortbeispiel, in dem das Wort <rollen> vorkommt und gibt dazu bereits einen Hinweis zur rechtschriftlichen Besonderheit in Vorgriff auf die spätere Behandlung im nächsten Schuljahr. *Sascha* tauscht sich später mit seinem Rechenpartner aus und fragt: „Warum [rolən] schreibt so? Zwei <ll>?“ Da ihn sein Mitschüler überzeugen kann, das Wort einfach von der Tafel abzuschreiben, verschriftet *Sascha* entgegen seiner ursprünglichen Annahme das Verb wie auf der Vorlage. In seinem Heft ist weiter zu erkennen, dass er einige Gebäude auf dem Wegeplan der vorherigen Aufgabe in folgender Schreibweise verschriftete: <Tauf Haus>, <TiNO>, <tiacha>

Sascha ist verunsichert, da er versucht, sich auf seine gesprochene Sprache zu verlassen, wie es Lernende im Rahmen der alphabetischen Strategie handhaben (Füssenich/ Löffler 2008). Unzweifelhaft hat er bei dem Wort <rollen> subjektiv recht, weil sich in seiner russisch akzentuierten Aussprache tatsächlich kein Hinweis auf ein kurzes, offenes /ɔ/ ergibt, sondern eher auf ein langes, geschlossenes /o/. Aus der Perspektive russischer Sprech- und Hörgewohnheiten erfolgt hierbei eine geringe Differenzierung der deutschen Vokaloppositionen. Vermutlich wird sich *Sascha* damit noch lange im Verlauf des Rechtschreibprozesses hinsichtlich der Konsonantenverdoppelung beschäftigen. Neben der vorgenannten Schwierigkeit im Transfer zwischen dem Russischen und dem Deutschen im Zusammenhang mit der gesprochenen und der geschriebenen Sprache besteht außerdem das Problem, dass *Sascha* seine nicht überwundenen phonologischen Prozesse auf die Schriftsprachproduktion überträgt (Crämer/ Schumann 2002; Osburg 2000) und seine Einsicht in den Aufbau der Schrift (Füssenich/ Löffler 2008) erschwert ist. So ersetzt er auch graphemisch <k> mit <т>, wenn er frei schreibt. Diese Form schriftsprachlicher Realisierung kann sogar dann noch in Erscheinung treten, wenn im Verlauf pädagogisch-therapeutischer Förderung die phonologische Störung auf der hörbaren sprachlichen Oberfläche verschwindet (Schnitzler 2015). Sofern schriftliche Vorlagen bereit stehen, hält er sich jedoch an die vorgegebenen Schreibweisen. Insgesamt benötigt *Sascha* bei der Verschriftung eigener Gedanken sehr viel Energie und Zeit. Auch seine Erwerbsstörungen im lexikalischen sowie im morphologisch-syntaktischen Bereich beeinträchtigen das Schriftsprachlernen erheblich. Im Russischen sind bei *Sascha* noch keine Schriftsprachkenntnisse aufgebaut.

2. Die inklusive Unterrichtspraxis: Unterstützende sprachdidaktisch-methodische Impulse mit dem Ziel des Barriereabbaus für Sascha

Saschas komplexes Erscheinungsbild mit Kompetenzen in einer zweisprachigen sowie interkulturellen Entwicklung und Identitätsbildung auf der einen Seite aber auch einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung mit Auswirkungen auf Kommunikation und Schriftsprachlernen auf der anderen Seite bedarf einer besonderen sprachlich-kommunikativen Unterstützung im Unterricht. Ausgehend von diesem Praxisphänomen werden wir uns weiter der Konzeptualisierung auf der Ebene der speziell auf *Sascha* abgestimmten pädagogischen Praxis (s. Abb. 1) widmen, indem wir einige sprachdidaktisch-methodische Impulse für die inklusive Unterrichtspraxis mit dem Ziel des Barriereabbaus aufzeigen. Diese findet sich dann im hiervon hergeleiteten allgemein gültigen Praxiskonzept wieder (s. Kap. 3). Mit diesem induktiven Vorgehen in Anlehnung an Füssenich (2012) kann eine kindorientierte Passung der Fördermaßnahmen entwickelt werden.

2.1 „Quiz-Aufgaben auf Russisch“ – Lehr-Lern-Beziehung und sprachlich-kommunikative Stärkung der Lernenden

Die Wertschätzung der Person und ihrer Kompetenzen steht in Beziehung zur kindlichen Entwicklung sowie zur Stärkung der Identität und des Selbstbewusstseins (Lüttke 2012a). Besondere Kompetenzen liegen bei *Sascha* in der Erfassung umweltbezogener und mathematischer Zusammenhänge. Deshalb eröffnet die Lehrerin im Mathematikunterricht zunächst viele Gelegenheiten, in denen *Sascha seine Stärken anwenden und präsentieren* kann (s. Tab. 1). Dabei spielt ein subjektiv emotionaler Zugang zum mathematischen Lerngegenstand eine große Rolle (Stitzinger/ Bechstein 2013). Diesen Zugang provoziert die Lehrkraft so oft wie möglich durch herausfordernde mathematische Problemstellungen aus *Saschas persönlichem Erfahrungsbereich* (s. Tab. 1). Beispielsweise wird zu Unterrichtsbeginn eine *Fühlbox* aufgestellt, die mit Gegenständen gefüllt ist und damit Hinweise zum folgenden Unterrichtsinhalt gibt (s. Tab. 1). Am Ende der Unterrichtsstunde darf *Sascha* den anderen Kindern zum Stundenthema *Knobelaufgaben* vorstellen (s. Tab. 1).

Doch auch seine Erstsprache stellt ein Potenzial dar, das ihm einen Vorteil innerhalb der Lerngruppe verschafft, selbst wenn sich einige sprachstrukturelle Merkmale gestört entwickeln. Vor diesem Hintergrund erhält *Sascha* im Unterricht die Möglichkeit, *Begriffe in seiner Erstsprache Russisch* zu nennen (s. Tab. 1), sofern er diese ihm im Gegensatz zum Deutschen leichter abrufen kann. Die Lehrkraft verwendet dabei eine elektronische *Übersetzungshilfe*, um das sprachlich-kulturelle Missmatch innerhalb der Lehr-Lern-Konstellation (Licandro/ Lüttke 2012; Lüttke 2014a; Stitzinger/ Lüttke 2014) im Ansatz ausgleichen zu können (s. Tab. 1). Gleichzeitig bindet die Lehrkraft bei Gelegenheit entsprechende russische

Wörter als *Quizaufgaben* in den Unterricht ein und verleiht der Aufgabenstellung methodisch einen positiv motivierenden Charakter, indem sie sich selbst als RatspielerIn erprobt (s. Tab. 1).

Ferner werden in der Klasse neben der exakten Verbalisierung stets auch andere, individuelle Äußerungsmöglichkeiten wie etwa Mimik und Gestik unterstützt, um die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler weitgehend in Gang zu halten. Schließlich wird auch häufig ein geschützter Rahmen in der Arbeit mit einem Partner hergestellt, in dem sich *Sascha* in einer kleinen Gesprächsgruppe angstfrei sprachlich-kommunikativ erproben kann und er seine spezifischen sprachstrukturellen Störungen nicht vor allen Kindern zeigen muss (s. Tab. 1).

2.2 „Meeting-Point“ – Sprachlich-kommunikative Strukturierung des Lernortes und Vorbereitung der Lerngegenstände

Für *Sascha* ist es förderlich, wenn der Klassenraum und die Lehr-Lern-Gegenstände auf seine sprachlich-kommunikativen Möglichkeiten und Bedürfnisse ausgerichtet und aufbereitet sind (Hoffmann 2015). So beschränkt die Lehrerin Gespräche mit der gesamten Klasse bewusst auf überschaubare Momente, in denen eine gemeinsame Aufmerksamkeit auf sprachliche Beiträge hergestellt werden kann. Die Gesprächsrunden sind in der großen Lerngruppe auf *fünf Minuten* begrenzt (s. Tab. 2). Eine *spezielle Zeitanzeige* gibt eine visuelle und akustische Orientierung (s. Tab. 2). Zusätzlich liegt in der Mitte des Gesprächskreises jeweils ein *Gegenstand oder ein Bild zum Gesprächsthema*, um *Sascha* semantische Assoziationen unabhängig vom Wortschatz im Russischen und im Deutschen zu eröffnen (s. Tab. 2). Vor allem richtet die Lehrkraft jedoch Gesprächssettings im Raum ein, bei denen höhere Sprechaktivitäten von allen Kindern erzielt werden können. Beispielsweise existiert im Klassenzimmer ein „*Meeting-Point*“, an dem sich die Schülerinnen und Schüler über Lernergebnisse austauschen und gegenseitig Hilfestellungen anbieten können (s. Tab. 2). Die Lehrerin verschafft sich damit auch die Möglichkeit, *Sascha* gezielt hinsichtlich der Übernahme spezifischer sprachstruktureller Strukturen in der Schüler-Schüler Kommunikation zu beobachten.

Mithilfe digitaler Medien (Starke et. al. 2016) vermag die Lehrerin *Textstellen bezüglich der Inhalts- und Gliederungsstruktur so zu verändern* (s. Tab. 2), dass diese von *Sascha* in Bezug auf seine grammatischen und wortschatzbezogenen Störungsbereiche schneller aufgenommen werden können, wie z. B. sprachliche Glättungen, Hervorhebungen, Umstrukturierungen, Übersetzungen. Zusätzlich erhält *Sascha* für schriftliche Aufgaben eine *individuell vereinbarte Bearbeitungszeit* (s. Tab. 2). Eine weitere Hilfe, die er zwar erst zögerlich in Anspruch nimmt, ist das *digitale Wörterbuch Russisch – Deutsch* (s. Tab. 2).

2.3 „Lernpatenschaft“ – Sprachlich-kommunikatives Milieu und Kooperation

Sascha lässt erkennen, dass er durchaus mit anderen in Kommunikation treten möchte. Allerdings hindern ihn daran seine subjektiv empfundenen, hohen Ansprüche der Verbalisierung, die er aufgrund seiner spezifischen Sprachentwicklungsstörung im Kontext der mehrsprachigen und interkulturellen Entwicklung aufgebaut hat. Der Lehrerin ist es daher wichtig, dass *Sascha* die wirksame Funktion des Sprechens unabhängig von der jeweiligen Sprache erfährt. Sie fordert das „Sprechen im ganzen Satz“ nicht als einziges Leitprinzip ein, sondern befürwortet ebenso *funktionale Ellipsen* (Sandig 2000) (s. Tab. 3). Damit soll für *Sascha* die *Praktikabilität der Sprache* hervorgehoben werden, die er im Russischen wie auch im Deutschen erfahren soll (s. Tab. 3). Möglichst oft *formulieren die Lernenden selbst* die Aufgabe zu einem unterrichtlichen Sachverhalt innerhalb kooperativer Gesprächsformen wie *Partner-Murmelgespräche, Kugellager-Methode, Schneeball-Methode* (s. Tab. 3). *Sascha* fungiert dabei als *Lernpate* für andere Schüler trotz seiner spezifischen Verbalisierungsschwierigkeiten auf der Basis seines Wissens und seiner kognitiven Durchdringungsfähigkeiten (s. Tab. 3). Vor dem Hintergrund eines offensichtlichen schulischen Leistungsanspruchs, der ebenso von der Familie in der Identität als Spätaussiedler besonders anerkannt wird, gelingt es *Sascha*, im Schutz des Partnergespräches seine sprachlich-kommunikativen Hemmungen und seine sprachlich-kulturelle Unsicherheit immer mehr abzuliegen.

Kommunikation und Zusammenarbeit finden letztlich nicht nur innerhalb der Schülerschaft sondern ebenso zwischen den Lehrenden in Form kooperativer Lehr- und Beobachtungsunterstützung statt (Welling 2007). Dabei wird auch *inklusive Sprachtherapie* (Grohnfeldt/Lüttke 2014; Lüttke 2015) durch eine russisch-deutschsprachige Sprachtherapeutin unterrichtlich eingebunden (s. Tab. 3) und auf ein Netzwerk schulischer und außerschulischer Unterstützung (Stitzinger 2013a) zurückgegriffen, z. B. *russischer Kulturverein* (s. Tab. 3).

2.4 „Verbale und nonverbale Lehrerinnensprache“ – Sprachgestaltung der Lehrkraft

Die Sprache der Lehrerin (Westdörp 2010) trägt nachhaltig dazu bei, wie *Sascha* Aufmerksamkeit herstellen und sprachliche Inhalte verarbeiten kann. Damit geht die Lehrkraft auf *Saschas* spezifische Störungsbereiche wie auch auf Transferprozesse in seiner mehrsprachigen Entwicklung ein. Beispielsweise *wiederholt* sie des Öfteren Aussagen oder Anweisungen, *betont* lautliche Strukturen, Wörter oder Satzelemente und setzt *mimische und gestische Mittel* unterstützend ein (s. Tab. 4). Um die sprachstrukturelle Wahrnehmung bei *Sascha* zu erhöhen, senkt die Lehrkraft leicht die *Sprechgeschwindigkeit* vor dem Plosiv [k], stellt *Blickkontakt* her und setzt *kurze Pausen* vor Nebensätzen (s. Tab. 4). Gleichfalls wird in

der Lehrerinnensprache die *Sprechfülle* herabgesetzt, ohne dabei Inhalte zu reduzieren (s. Tab. 4). Zudem werden unterschiedliche Abstraktionsstufen beachtet und dabei das Sprechen durch *Handlungen, Gegenstände oder Abbildungen* begleitet und ergänzt (s. Tab. 4). Ebenso werden durch die Pädagogin nonverbale Kommunikationsanteile explizit eingesetzt. *Syntaktische Vervollständigungen und semantische Ergänzungen* unterbreiten *Sascha* im Rahmen eines sensiblen sprachlichen Modellierens zielsprachgerechte Formen (s. Tab. 4), ohne kommunikationsstörend einzugreifen (Dannenbauer 2002).

2.5 „Sprachliche Strukturmuster“ – Abbau sprachstruktureller Barrieren im Lerngegenstand insbesondere im Schriftsprachlernen durch unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung

Um auf *Saschas* spezifische Sprachentwicklungsstörung eingehen zu können, sind auf semantisch-lexikalischer, morphologisch-syntaktischer und phonetisch-phonologischer Ebene sowie im System der Schriftsprache gezielte *Fördermaßnahmen im Unterrichtsgegenstand* (s. Tab. 5) verortet (Reber/ Schönauer-Schneider 2014). Ebenso sind mehrsprachige Strukturen in die Förderung einzubeziehen. Das bedeutet, dass die sprachliche Förderung nicht additiv in den Unterrichtsablauf integriert wird, sondern spezifische Förderaspekte aus dem fachlichen Unterrichtsinhalt in der Passung mit den Förderbedürfnissen des Kindes herausgearbeitet und sprachdidaktisch-methodisch aufbereitet werden (Stitzinger 2013b). Es ist daher nicht von einer *unterrichtsintegrierten* sondern von einer *unterrichtsbasierten* spezifischen Sprachförderung im Kontext sprachlich-kultureller Diversität zu sprechen.

Beispielsweise haben *Begriffslandkarten, semantische und phonologische Abrufhilfen* oder Interventionen zum Auslösen von Fast Mapping-Prozessen (Beier 2011) die Funktion, dass notwendige Fachbegriffe des Unterrichts von *Sascha* wirksamer sowohl im Russischen wie auch im Deutschen eingepreßt und abgerufen werden können (s. Tab. 5). Ebenso sollen *visuell dargebotene grammatische Strukturmuster am Smart-Board* (s. Tab. 5) oder entsprechende sprachliche Hervorhebungen und Kontraste (Berg 2011; Motsch 2010), z. B. Verbklammer, Verbstellung im Nebensatz, Singular- und Pluralform, *Sascha* dazu verhelfen, inhaltliche Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes präziser fassen und ausdrücken zu können. Zugleich werden damit Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den Sprachen in *Saschas* mehrsprachiger Entwicklung herausgestellt. Überdies werden von der Lehrkraft mit *phonematischen Handzeichen* zu /k/ und /t/ Lautbildungsmerkmale für *Sascha* verdeutlicht und gleichzeitig bei Schreibproduktionen eingesetzt (s. Tab. 5). Außerdem unterstützen *Minimalpaar-Angebote* zu /k – t/ *Saschas* phonologische Einsichten, die er wiederum auf metasprachlicher Ebene im Schriftsprachlernen (Reber 2009) nutzen kann (s. Tab. 5).

Die flankierende Sprachtherapie in der Zweitsprache Deutsch wie auch in der Erstsprache Russisch durch eine russisch-deutschsprachige Sprachtherapeutin erfüllt die notwendige sprachtherapeutische Versorgung sowie die Berücksichtigung der Erstsprache, die von der Klassenlehrerin nur im begrenzten Umfang eingesetzt werden kann. In der Sprachtherapie werden vor allem die Störungsbilder mit *Sascha* bearbeitet, die sich in beiden Sprachen zeigen. Dabei wird so weit wie möglich auf eine Verknüpfung des Therapieplanes mit dem unterrichtlichen Förderplan geachtet.

3. Das Praxiskonzept: Didaktische Struktur im inklusiven ‚Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation‘ spezifiziert auf SSES bei Mehrsprachigkeit

Aus der zweiten Ebene der konkreten Praxis leitet sich das *Praxiskonzept* des inklusiven ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ (Lütke/ Stitzinger 2015) als dritte Konzeptualisierungsebene (s. Abb. 1) ab, welches hier auf das Phänomen der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) bei Mehrsprachigkeit spezifiziert ist. Darin sind analog die Praxisbeispiele von Kap. 2 auf einer allgemeingültigeren Ebene wiederzufinden.

3.1 Beziehungsgestaltung, emotionale Stärkung und förderliche intersubjektive Kontexte

Zur Konzeptualisierung des Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation kristallisieren sich im Bereich der Lehr-Lern-Beziehungen sowie der emotionalen und intersubjektiven Unterrichtskontexte folgende Aspekte heraus (Lütke/ Stitzinger 2015) (s. Abb. 3):

Tabelle 1: Profilbereich 1 – ‚Beziehungsgestaltung, emotionale Stärkung und förderliche intersubjektive Kontexte‘ des inklusiven ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ bei SSES und Mehrsprachigkeit

Beziehungsgestaltung, emotionale Stärkung und förderliche intersubjektive Kontexte

- Anerkennung des individuellen Sprach- und Sprechverhaltens
z. B. Einbezug von Erstsprachen; Förderung aller sprachlichen Modalitäten insbesondere nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten,
- Förderung sprachlicher Selbstkompetenz
z. B. Vorstellen von Rateaufgaben,
- Berücksichtigung der Interessen der Lernenden
z. B. individuelle Aufgaben aus der persönlichen sprachlich-kulturellen Erfahrung,
- affektive Momente im Unterrichtsgegenstand
z. B. Spannungsbogen durch Fühlboxen,

- Safe Places
z. B. Kleingruppen und Partnerkonstellationen
- Peer-Interaktion
z. B. sprachlich-kulturelles Matching

3.2 Sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebungen und Unterrichtsgegenstände

Hinsichtlich der Lernumgebung, der Unterrichtsgegenstände und des Abbaus von Lernbarrieren erlangen im Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation nachfolgende Überlegungen eine besondere Bedeutung (Lüdtke/ Stitzinger 2015) (s. Abb. 3):

Tabelle 2: Profilbereich 2 – ‚Sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebungen und Unterrichtsgegenstände‘ des inklusiven ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ bei SSES und Mehrsprachigkeit

Sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebungen und Unterrichtsgegenstände

- Gestaltung der Klassenräume und Ausstattung
z. B. digitales Wörterbuch Erstsprache – Zweitsprache,
- räumliche Gliederung des Unterrichts
z. B. „Meeting-Point“,
- Reduktion von Plenumsphasen
z. B. maximal fünf Minuten in der Großgruppe,
- Unterrichtsgestaltung mit Stillephasen in besonderen Situationen
z. B. Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Gegenstände und Bilder zum Thema,
- Fokussierung verschiedener Verarbeitungskanäle
z. B. Berücksichtigung von Abstraktionsstufen zum Wortaufbau in der Erst- und Zweitsprache,
- Strukturierungs- und Orientierungshilfen
z. B. visuelle und akustische Zeitanzeigen,
- Modifikation linguistischer Strukturen in den Unterrichtsmedien
z. B. Umgestaltung von Texten durch die Lehrkraft, Übersetzungen Erstsprache – Zweitsprache,
- zeitliche Individualisierungen
z. B. individuelle schriftliche Bearbeitungszeiten.

3.3 Kommunikationsförderndes Klima und sprachliche Kooperation in der Klasse

Die Schaffung eines sprachlich-kommunikativen Milieus und einer Kooperation in Schule und Unterricht erweist sich als ein weiteres Konzeptmerkmal im sprachlich-kommunikativen Unterstützungsprofil und lässt sich mit entsprechenden Unterpunkten skizzieren (Lüdtke/ Stitzinger 2015) (s. Abb. 3):

Tabelle 3: Profilbereich 3 – ‚Kommunikationsförderndes Klima und sprachliche Kooperation in der Klasse‘ des inklusiven ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ bei SSES und Mehrsprachigkeit

Kommunikationsförderndes Lernklima und sprachliche Kooperation in der Klasse
<ul style="list-style-type: none"> ▪ echte Kommunikationssituationen <i>z. B. kindorientierte Sprechanelässe,</i> ▪ funktionaler Sprachgebrauch <i>z. B. Akzeptanz elliptischer Äußerungen für die kürzeste Struktur in der Erst- und Zweitsprache,</i> ▪ Förderung des Problemlöseverhaltens der Lernenden <i>z. B. Aufgabenstellung in Kleingruppe selbst formulieren für „innere“ Erst- und Zweitsprachprozesse,</i> ▪ Kooperative Gesprächsformen <i>z. B. Partner-Murmeltgespräch, Kugellager-Methode, Schneeball-Methode,</i> ▪ Lernpatenschaften, Lernnetzwerke, Peers <i>z. B. Mitschüler als mehrsprachige Ratgeber,</i> ▪ Team-Teaching und Co-Teaching der Fachkräfte <i>z. B. integrierte Sprachtherapie durch mehrsprachige Sprachtherapeutin,</i> ▪ Netzwerkgestaltung in Schule und Umfeld <i>z. B. Kulturvereine der Herkunftskulturen.</i>

3.4 Spezifischer Einsatz der Sprache der Lehrkraft

Mit nachstehenden Gesichtspunkten kann die Sprache der Lehrkraft im Profil des sprach- und kommunikationsorientierten Unterrichts gekennzeichnet werden (Lüdtkke/ Stitzinger 2015) (s. Abb. 3):

Tabelle 4: Profilbereich 4 – ‚Spezifischer Einsatz der Sprache der Lehrkraft‘ des inklusiven ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ bei SSES und Mehrsprachigkeit

Spezifischer Einsatz der Sprache der Lehrkraft
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modifizierung der Lehrersprache in verschiedenen Parametern <i>z. B. Wiederholung, Betonung, Mimik und Gestik,</i> ▪ Fokussierung durch Blickkontakt <i>z. B. visuelle Kommunikationsgestaltung zur Entlastung der verbalen mehrsprachigen Verarbeitung,</i> ▪ Reduzierung der Sprechfülle und Sprechgeschwindigkeit (ohne Reduzierung der Inhalte) <i>z. B. angepasstes langsames Sprechen zur Wahrnehmung anderer Betonungsmuster in der Zweitsprache,</i>

- Strukturierung durch Pausen und sprachstrukturelle Kontraste
z. B. leichtes Absenken der Sprechgeschwindigkeit vor besonders zu fokussierenden lautlichen Markierungen in der Zweitsprache,
- Visualisierung sprachstruktureller Merkmale durch Symbole und Schrift
z. B. phonematische Handzeichen, Anlauttabelle mit lautlichem Bezug zur Erstsprache
- sprachliches und kognitives Modellieren
z. B. syntaktische Vervollständigungen im Lernprozess der Zweitsprache,
- Konkretisierung durch Bilder und Gegenstände
z. B. beim semantischen Wortaufbau in der Erst- und Zweitsprache.

3.5 Unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung und Besonderheiten im Schriftsprachlernen

Eine spezifische Sprachförderung zeichnet sich im Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation mit folgender Struktur für den Abbau sprachlicher Lernbarrieren in Lerngegenständen insbesondere im Schriftspracherwerb aus (Lüdtke/Stützinger 2015) (s. Abb. 3):

Tabelle 5: Profilbereich 5 – ‚Unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung und Besonderheiten im Schriftsprachlernen‘ des inklusiven ‚Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation‘ bei SSES und Mehrsprachigkeit

Unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung und Besonderheiten im Schriftsprachlernen

- Unterstützung und Förderung der Produktion und Rezeption linguistischer Merkmale
z. B. bezogen auf jeweilige Unterrichtsinhalte in der Erst- und Zweitsprache,
- Integration mundmotorischer Spiele in den Unterricht
z. B. Lautmalereien in der Aktivierung in der hinteren Artikulationszone,
- phonematische Handzeichen
z. B. für /k/ und /t/,
- Minimalpaar-Angebote
z. B. /Kopf/ - /Topf/ im Erstsprach- und Zweitsprachangebot
- Einpräghilfen für Fachbegriffe, Berücksichtigung semantisch-lexikalischer Strukturierungen
z. B. Begriffslandkarten in der Erst- und Zweitsprache
- Visualisierung und Hervorhebung syntaktisch-morphologischer Strukturen
z. B. Markierungen am Smart-Board.

Nachfolgende Übersicht (s. Abb. 3) fasst noch einmal alle fünf Profilbereiche zusammen.

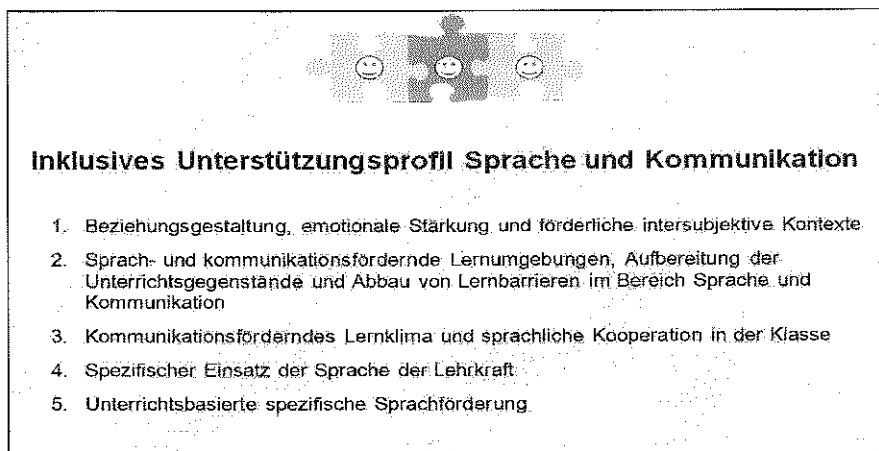


Abb. 3: Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation im inklusiven Kontext von Mehrsprachigkeit

4. „War cool. Konnten alles mega!“ – Mit Sascha ein Blick in die Zukunft

Kommen wir von der übergeordneten Konzeptperspektive zurück zu *Sascha*, der in der Reflexionsrunde zur Mathematikstunde seinem Lernpartner berichtet: „*War cool. Konnten alles mega!*“ Es scheint, als bewerte *Sascha* seine sprachlichen Einschränkungen am Ende nicht als Hemmnis für das Fortkommen im mathematischen Prozess. Zudem versteht er sich mit seiner Äußerung gleichfalls als wichtiges Mitglied der Partnergruppe. Damit diese Selbsteinschätzung nachhaltig möglich ist, bedarf es aus dem besonderen Blickwinkel des Kindes heraus einer spezifischen Konzeptualisierung zur unterrichtlichen Berücksichtigung sprachlich-kommunikativer sowie sprachlich-kultureller Diversität. Dazu müssen stimmige Rahmenbedingungen auf der Ebene des Unterrichts, der Schullandschaft, des kindlichen Umfeldes sowie des administrativ-schulpolitischen Gefüges bereitgehalten und im systematischen Abgleich stets zueinander reflektiert werden.

Zukünftig werden sprachdidaktisch-methodische Überlegungen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität vermutlich noch weiter an Bedeutung erlangen und neue Facetten konzeptionell aufnehmen müssen. Der aktuelle Flüchtlingsstrom nach Europa mit einem immensen Anstieg der Asylantragszahlen im Jahr 2015 um 135 % gegenüber dem Vorjahr (BAMF, 2016, S. 4) wirft zurzeit besondere Herausforderungen auf. Neuartige sprachlich-kulturelle Konstellationen und Bedingungen sind nachhaltig in die Bildungs- und Entwicklungskonzepte zu integrieren. So dürften demnächst neben dem bisherigen Mehrsprachigkeitserwerb mit den Migrationssprachen Russisch oder Türkisch auch z. B. Deutsch als Fremdsprache bei Erstsprache Arabisch eine große Rolle im Unterricht spielen.

Nichtsdestotrotz hoffen wir mit unserem Beitrag dazu verhelfen zu können, dass in Zukunft nicht nur *Sascha* sondern viele andere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder Flucht-Hintergrund zu ihren neuen deutschsprachigen Freunden sagen werden: „*Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache!*“

Literaturverweise

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Achhammer, Bettina (2015): Pragmatische Leistungen von Regelschulkindern und Kindern des Sonderpädagogischen Förderzentrums. In: Praxis Sprache, 60, 1, S. 5-12.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2015. Nürnberg. Abgerufen am 13.01.2016 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile
- Beier, Judith (2011): Fast Mapping in Theorie, Diagnostik und Therapie. Wie lässt sich der Wortschatzspurt qualitativ messen? In: SAL-Bulletin, 141, S. 5-15.
- Berg, Margit (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Reinhardt.
- Chilla, Solveig/ Rostweiler, Monika/ Babur, Ezel (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Reinhardt.
- Crämer, Claudia/ Schumann, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. München: UTB Reinhardt, S. 256-319.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. München: UTB Reinhardt, S. 105-161.
- Füssenich Iris (2014): Frühe sprachliche Bildung beobachten und begleiten. Sprachförderung und Sprachtherapie bei mehr- und einsprachigen Kindern unter 3 Jahren. Sprache – Stimme – Gehör, 38, 4, S. 158-162.
- De Langen-Müller, Ulrike/ Kauschke, Christina/ Kiese-Himmel, Christiane/ Neumann, Katrin/ Noterdaeme, Michele (2012): Diagnostik von (umschriebenen) Sprachentwicklungsstörungen. Eine interdisziplinäre Leitlinie. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Füssenich, Iris/ Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Füssenich, Iris (2012): Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. In Braun, Otto/ Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 331-337.
- Füssenich, Iris (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. München: UTB Reinhardt, S. 63-104.
- Glück, Christian W./ Elsing, Caroline (2014): Semantisch-lexikalische Störungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, S. 208-213.

- Grohnfeldt, Manfred/ Lüttke, Ulrike (2014): Sprachtherapie in pädagogischen Institutionen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, S. 409-414.
- Hoffmann, Petra (2015): Der Klassenraum als dritter Pädagoge. Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer. Hamburg: Diplomica.
- Jahn, Tanja (2006): Phonologische Störungen bei Kindern: Diagnostik und Therapie. 2. Aufl. Stuttgart, New York: Thieme.
- Kaiser Feuerlein, Franziska (2008): Dysgrammatische Sprache – dysgrammatisches Spiel. Dezentrierungs- und Strukturierungsleistungen bei spracherwerbs-auffälligen Vorschulkindern. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 16, 1, S. 4-12.
- Kannengieser, Simone (2014): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Kohlhammer, Stuttgart, S. 192-203.
- Kauschke, Christina/ Huber, Walter/ Dohmas, Frank (2012): Spracherwerb und Sprachverlust. In: Braun, Otto/ Lüttke, Ulrike (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer. S. 246-276.
- Licandro, Ulla/ Lüttke, Ulrike (2012): „With a little help from my friends...“ – Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 20, 4, S. 288-295.
- Lotman, Juri 2005 [1984]: On the semiosphere. *Sign Systems Studies*, 33, 1, S. 215-239.
- Lüttke, Ulrike (2015): Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie als Baustein eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Inklusion in Schule und Gesellschaft. Bd. 11: Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37-75.
- Lüttke, Ulrike (2014a): Bilinguale Peers, Eltern und Erzieherinnen als Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern. In: Hunger, Ina/ Zimmer, Renate (Hrsg.): Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Schorndorf: Hofmann, S. 245-255.
- Lüttke, Ulrike (2014b): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft und sonderpädagogische Disziplin. In: Grohnfeldt, Manfred. (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21-31.
- Lüttke, Ulrike (2012a): Person und Sprache. In Braun, Otto/ Lüttke, Ulrike (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 60-81.
- Lüttke, Ulrike (2012b): Sprachdidaktiktheorie. In Braun, Otto/ Lüttke, Ulrike (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 449-491.
- Lüttke, Ulrike (2012c): Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Foolen, Ad/ Lüttke, Ulrike M./ Racine, Timothy P./ Zlatev, Jordan (Eds.): *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language*. Consciousness and Emotion Book Series. Amsterdam: John Benjamins, p. 305-346.
- Lüttke, Ulrike (2010a): Relationale Didaktik in Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie: Historische Einbettung und aktuelle Forschung. *Mitsprache*, 1, S. 21-46.
- Lüttke, Ulrike (2010b): Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik. Wie weiter in Zeiten der Inklusion? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 3, S. 84-96.

- Lüdtke, Ulrike/ Stitzinger, Ulrich (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. München: Reinhardt/UTB.
- Meyer, Alexandra (2002): Sprachvergleich Russisch – Deutsch: ein Aspekt aus dem Problemfeld Zweisprachigkeit. In: Balhorn, Heiko/ Giese, Heinz/ Osburg, Claudia (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 172-184.
- Motsch, Hans-Joachim (2013): Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: LOGOS Interdisziplinär, 21, 4, S. 255-263.
- Motsch, Hans-Joachim (2010): Kontextoptimierung: Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- Osburg, Claudia (2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reber, Karin (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Reinhardt.
- Reber, Karin/ Schönauer-Schneider, Wilma (2014): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- Sandig, Barbara (2000): Zu einer Gesprächs-Grammatik. Prototypische elliptische Strukturen und ihre Funktionen in mündlichem Erzählen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 28, 3, S. 291-318.
- Schnitzler, Carola D. (2015): Schriftsprache und phonologische Verarbeitung bei Grundschulkindern mit im Vorschulalter überwundenen phonologischen Aussprachestörungen. In: Sprache – Stimme – Gehör, 39, 2, S. 24-30.
- Starke, Anja/ Mühlhaus, Juliane/ Ritterfeldt, Ute (2016): Neue Medien in Therapie und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache. In: Praxis Sprache, 61, 1, S. 28-32.
- Stitzinger, Ulrich (2013a): Prävention und Inklusion durch netzwerkbezogene, fachberatende Mobile Dienste im schulischen Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, 8, S. 304-310.
- Stitzinger, Ulrich (2013b): Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Praxis Sprache, 58, 3, S. 145-151.
- Stitzinger Ulrich (2009): Bedingung Mehrsprachigkeit – Hindernis oder Ressource? In: Forum Sprache, 3, 2, S. 53-60.
- Stitzinger, Ulrich/ Bechstein, Anne (2013): Mit Sprache kann gerechnet werden. Sprachdidaktische Aspekte in mathematischen Zusammenhängen. In: Praxis Sprache, 58, 4, S. 218-226.
- Stitzinger, Ulrich/ Lüdtke, Ulrike (2014): Mehrsprachigkeit als Potenzial in Kita-Teams. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Weigand, Edda (2012): Sprache und Sprechen. In Braun, Otto/ Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 202-212.
- Weinrich, Martina/ Zehner, Heidrun (2011): Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Welling, Alfons (2007): Unterricht und Therapie – die didaktische Frage im Förderschwerpunkt Sprache. In: Schöler, Hermann/Welling, Alfons (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Bd. 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 955-981.
- Westdörp, Anke (2010): Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. In: Sprachheilarbeit, 55, 1, S. 2-8.