



Inklusive
Grundschule
konkret

Lüdtke • Stitzinger

Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten

Fundierte Praxis in der
inklusive Grundschule

Inklusive Grundschule konkret

Ulrike M. Lüdtkke • Ulrich Stitzinger

Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten

**Fundierte Praxis in der inklusiven
Grundschule**

Mit 55 Abbildungen und 3 Tabellen

Mit Grafiken von Julia Wendel

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Prof. Dr. *Ulrike M. Lüdtke* leitet an der Leibniz Universität Hannover die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie sowie das BabyLab und die sprachtherapeutische Hochschul-Ambulanz. Sie ist u. a. Fachbeirätin der Online-Übungssammlung „logopaletti“.

Ulrich Stitzinger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie an der Leibniz Universität Hannover.

Außerdem im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Lüdtke, Ulrike M./Stitzinger, U.: Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache (2015, ISBN: 978-3-8252-8599-9)

Hinweis

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

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 978-3-497-02721-7 (Print)

ISBN 978-3-497-60426-5 (PDF)

© 2017 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Cover unter Verwendung eines Fotos von © iStock.com / Vesnaandjic

Satz: Sabine Ufer, Leipzig

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort: Sprache und Inklusion als Chance!	9
1 Sprache und Kommunikation in der Schule	12
1.1 Bedeutung von Sprache und Kommunikation im schulischen Kontext	12
1.2 Mehrdimensionalität von Sprache und Kommunikation	17
Sprachliche Mittel	18
Schriftsprachliche Kommunikation	20
Kommunikation mit digitalen Medien	24
1.3 Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten im Unterricht	26
2 Schulische Lernprozesse im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt	29
2.1 Sprachlich-kulturelle Vielfalt	29
Spannungsfeld Migration und Fluchterfahrung	29
Stellenwert von Erst- und Zweitsprache	31
2.2 Zwischen Beeinträchtigung und Bewältigung im mehrsprachigen Lernen	35
Sprachmischungen als Lernstrategie und Kompetenz	36
Erschwerter Zweitspracherwerb oder Sprachentwicklungsstörung?	38
3 Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen im Schulalter	43
3.1 Zwischen Vielfalt und Störung	43
3.2 Primäre Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation ...	45
Sprechstörungen	46
Sprachstörungen	47
Stimmstörungen	54
Redestörungen	57
Schluckstörungen	59

3.3 Sprachlich-kommunikative Störungsbilder bei anderen primären Beeinträchtigungen (anderen Unterstützungsschwerpunkten)	61
Hören	61
Lern- und Leistungsverhalten	63
Emotional-soziale Entwicklung	64
Geistige Entwicklung	65
Körperlich-motorische Entwicklung	67
3.4 Abklärung sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen	68
4 Auswirkungen auf schulische Lernprozesse	71
4.1 Barrieren im Schriftsprachlernen	72
Schwierigkeiten morpho-syntaktischer Planung	73
Übertragungen phonologischer Prozesse	75
4.2 Barrieren im Erwerb mathematischer Einsichten	78
Semantisch-lexikalische Verunsicherungen	79
Syntaktische Transferprobleme	81
Phonetisch-phonologische Erschwernisse	83
5 Grundlagen der Sprachdidaktik	86
5.1 Sprachdidaktisches Dreieck	86
5.2 Unterrichtsplanung	90
Sprachlich-kommunikative Aspekte des Lerngegenstandes	92
Sprachlich-kommunikatives Lernen der SchülerInnen	94
Sprachlich-kommunikatives Lehren der Lehrpersonen	95
6 Inklusives Unterrichtsprofil Sprache und Kommunikation	99
6.1 Spezifische Sprachförderung	102
A) Mundmotorische Elemente	103
B) Phonematische Handzeichen	105
C) Lautmalereien	106
D) Minimalpaare und phonologische Bewusstheit	107
E) Einpräg- und Abrufhilfen für Fachbegriffe	109
F) Verknüpfung mit Bedeutungen	111
G) Gegenüberstellung grammatischer Formen	112
H) Wortstellungsmuster im Satz	114

6.2 Gestaltung sprach- und kommunikationsfördernder Lernumgebungen und Unterrichtsgegenstände	116
A) Räumliche Gliederung des Unterrichts	116
B) Räumliche Gestaltung und Ausstattung	118
C) Reduktion von Plenumsphasen	119
D) Unterrichtsgestaltung mit situativen Stillephasen	119
E) Fokussierung verschiedener Verarbeitungskanäle	120
F) Strukturierungs- und Orientierungshilfen.	121
G) Modifikationen von Medien.	122
H) Zeitliche Individualisierungen	124
6.3 Sprache der Lehrkraft	124
A) Inhaltliche Klarheit	125
B) Reduzierung der Sprechfülle und Sprechgeschwindigkeit	126
C) Strukturierung durch Pausen.	127
D) Strukturierung durch Intonation, Prosodie und Lautstärke.	127
E) Fokussierung durch Mimik und Gestik	128
F) Visualisierung sprachstruktureller Merkmale	129
G) Sprachliches und kognitives Modellieren	130
H) Konkretisierung durch Gegenstände und Handlungen sowie Bilder	131
6.4 Unterstützung eines kommunikationsfördernden Milieus und Kooperation	133
A) Echte Kommunikationssituationen	134
B) Funktionaler Sprachgebrauch	135
C) Förderung des Problemlöseverhaltens der Lernenden	136
D) Kooperative Gesprächsformen	137
E) Lernpatenschaften, Peers, Lernnetzwerke	140
F) Team-Teaching und Co-Teaching der Fachkräfte.	140
G) Partizipation der Lernenden und deren Bezugspersonen.	141
H) Netzwerkgestaltung in Schule und Umfeld	142
6.5 Förderung sprachlich-emotionaler Selbstkompetenz	143
A) Anerkennung des individuellen Sprachverhaltens.	144
B) Förderung des sprachlichen Selbstaustdrucks	144
C) Förderung sprachlicher Selbstkompetenz	145
D) Berücksichtigung der Interessen Lernender	145
E) Affektive Momente im Unterrichtsgegenstand	146
F) Rückzugsmöglichkeiten und Safe Places	147

G) Peer-Interaktion im sprachlich-kulturellen Matching	148
H) Wertschätzung und Einbezug sprachlich-kultureller Vielfalt . . .	148
7 Interprofessionelle Kooperation.	150
7.1 Formen des Team-Teachings	150
One Teach, One Observe – Lehrende und Beobachtende	151
One Teach, One Drift – Lehrende und Helfende	152
Station-Teaching – Stationsunterricht	153
Parallel Teaching – Parallelunterricht	153
Remedial Teaching – Niveaudifferenzierter Unterricht	154
Supplemental Teaching – Zusatzunterricht.	155
Team-Teaching	156
7.2 Gelingensbedingungen zur Kooperation	157
Literatur	159
Sachregister	164

Hinweise zur Verwendung der Icons

-  Achtung!
-  Beispiel
-  Definition
-  Literatur- und Websiteempfehlung
-  Methode/Übung/Spiel

Online-Material

Eine Zusammenstellung von weiterführenden Webseiten („Serviceseiten“) finden Sie auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlags zum Download: www.reinhardt-verlag.de.

Vorwort: Sprache und Inklusion als Chance!

Sprache und Kommunikation sind wichtige Schlüsselkompetenzen für den Bildungserfolg!

Dieser Leitgedanke gilt für alle Schülerinnen und Schüler gerade in der Grundschule zu Beginn der Schullaufbahn. Spätestens seitdem Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen nicht mehr ausschließlich an der Förderschule Schwerpunkt Sprache unterrichtet werden, muss eine inklusiv wirksame Grundschule dafür sorgen, dass Bildungsziele unabhängig von der jeweiligen sprachlich-kommunikativen Ausgangslage der Kinder chancengleich von allen erreicht werden können. Dabei möchten wir Sie unterstützen.

Ihre Schülerschaft in der inklusiven Grundschule weist eine deutliche Sprach(en)-Vielfalt und Heterogenität auf, in einer Bandbreite von altersgerecht entwickelten, sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bis hin zu Verzögerungen und Beeinträchtigungen des Erwerbs und des Gebrauchs von Sprache und Kommunikation, welche einer sonderpädagogischen Unterstützung und Förderung bedürfen. Überdies unterrichten Sie zunehmend Kinder mit primären Beeinträchtigungen z. B. im Bereich des Lernens, der geistigen oder der sozio-emotionalen Entwicklung, die zusätzlich als Begleiterscheinung sprachlich-kommunikative Auffälligkeiten zeigen. Bleiben entsprechende Erschwernisse und Problemlagen eines Kindes unerkannt, kann dies weitreichende Folgen für den Bildungsprozess haben.

Sprachlich-kommunikative Abweichungen bei Kindern wirken sich jedoch nicht gleichermaßen erschwerend auf das Lernen aus. Deshalb steht in der inklusiven sprachlich-kommunikativen Unterstützung und Förderung nicht die Behandlung des defizitären Symptoms des Kindes mit Sprachbeeinträchtigungen im Mittelpunkt, sondern immer die beeinträchtigende Erscheinung im Kontext des Bildungsinhaltes: die „Beeinträchtigungs-Barriere-Situation“. Die Kernaufgabe und Herausforderung des inklusiven Unterrichts ist demnach der Abbau möglicher sprachlich-kommunikativer Barrieren mit geeigneten didaktisch-methodischen Angeboten für jede Schülerin und jeden Schüler.

Schlüsselkompetenzen Sprache und Kommunikation

Vielfalt sprachlicher Erscheinungen

Intention der Autoren

Dazu möchten wir Ihnen mit dem vorliegenden Buch vielfältige praxisnahe Hilfestellungen bieten. Die Überlegungen und Hinweise richten sich prinzipiell an alle in der inklusiven Grundschule tätigen Fachkräfte. Insbesondere sind Sie als Grundschullehrerin und Grundschullehrer angesprochen, um hiermit fundierte Grundlagen für die präventive inklusive Unterrichtsarbeit mit sprachlich-kommunikativ beeinträchtigten Kindern zu erwerben. Außerdem können Sie auch als Lehrkraft für Sonderpädagogik ohne Ausbildung im Förderschwerpunkt Sprache, als BerufseinsteigerIn der Fachrichtung und als Studierende von den Vorschlägen für die inklusive interprofessionelle Kooperation profitieren.

Unsere langjährige Lehrerfahrung in den sonderpädagogischen Bachelor- und Masterstudiengängen der lehramtsbezogenen Sprachpädagogik sowie der Sprachtherapie, unsere Bezüge zur zweiten Ausbildungsphase als auch zur schulischen Praxis ermöglichen uns einen differenzierten Blick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Ausgehend von den Fragen, was Sprache eigentlich ist und welche Bedeutung Mehrsprachigkeit im Bildungskontext einnimmt, beleuchten wir Abweichungen vom normalen Spracherwerb und Sprachgebrauch sowie deren mögliche Auswirkungen auf Lernprozesse. Entsprechende Erkenntnisse werden für Sie in einen breit angelegten didaktisch-methodischen Schwerpunktteil mit konkreten Praxis-Tipps für verschiedene Unterrichtsfächer wie beispielsweise Deutsch, Mathematik und Sachunterricht integriert. Dabei gehen wir stets induktiv vor – den Weg vom Fallbeispiel bis zur interprofessionellen Zusammenarbeit im Klassenteam. Wie ein roter Faden ziehen sich diverse Fallgeschichten mit einer Grundschullehrerin und einer Sonderpädagogin in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen durch das Buch. Somit möchten wir mit Ihnen dazu beitragen, dass Schwierigkeiten und Problemlagen von Kindern im Bereich des sprachlichen Lernens rechtzeitig erkannt und ernst genommen werden, um durchgängig hochwertige Bildungsanschlüsse für alle Kinder zu sichern.

Unsere Ausführungen mit wertvollen Praxis-Ideen sind durch den gewinnbringenden Austausch mit vielen geschätzten Kolleginnen und Kollegen möglich geworden. Wir freuen uns besonders, dass wir einen engen Kontakt zur schulischen Praxis pflegen durften und bedanken uns vor allem bei den Sonderpädagoginnen Stefanie Klinger, Hildegard Meyer-Glose und Chantal Polzin für ihre wunderbare Unterstützung. Ferner geht ein großer Dank an Julia Wendel, die sich unermüdlich durch ihre kreative grafische Gestaltung beteiligte und dem Buch eine besondere Handschrift verlieh. Schließlich danken wir auch Eva Reiling und Annika Löffler aus dem Verlagslektorat für die sehr hilfreiche Betreuung und stete Geduld. Nicht zuletzt hoffen wir,

dass sich unsere Überzeugung, Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen gezielt unterstützen und fördern zu müssen, auch auf Sie als Leserin und Leser dieses Buches überträgt und unsere Überlegungen und Vorschläge viele Anregungen für Ihre eigene Praxis bieten.

Hannover, April 2017

Ulrike Lüdtke und Ulrich Stitzinger

1 Sprache und Kommunikation in der Schule

Wenn wir Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen in der inklusiven Schule erfolgreich unterstützen und fördern wollen, stellen sich vermutlich viele als Erstes die Frage: „Wie mache ich das als LehrerIn am besten?“ Die Frage nach geeigneten Methoden und Handlungsschritten kann jedoch nicht ausreichend beantwortet werden, wenn nicht vorher wichtige Grundgedanken und Fachwissen geklärt sind. So widmet sich das erste Kapitel den Überlegungen, was Sprache und Kommunikation eigentlich sind und in welcher Form Sprache und Kommunikation in der Schule – speziell im Unterricht – überhaupt vorkommen. Dazu werden im Sinne eines einführenden Überblicks folgende Fragen beantwortet:

- Was bedeutet es, wenn Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen in der inklusiven Schule unterrichtet werden? (Kap. 1.1)
- In welchen sprachlich-kommunikativen Dimensionen wird Unterricht durchgeführt? Welche Aspekte kommen bei mündlichen und bei schriftlichen Lernprozessen zum Tragen? Welche Rolle spielen neue digitale Medien in der Kommunikation im Unterricht? (Kap. 1.2)
- Welche sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten werden bei SchülerInnen in der Grundschule gefördert? (Kap. 1.3)

1.1 Bedeutung von Sprache und Kommunikation im schulischen Kontext

Betrachten wir zunächst eine alltägliche Situation aus der Sicht einer Lehrerin, die in einer inklusiven Grundschule unterrichtet und von einer Sonderpädagogin mit dem Förderschwerpunkt Sprache unterstützt wird.



Frau Mahler unterrichtet als Klassenlehrerin an einer inklusiven Grundschule. Dem Schulkonzept entsprechend verfolgt sie in ihrem Unterricht die Leitlinien des gemeinsamen Ler-

nens aller Kinder. Engagiert setzt sie sich für die unterschiedlichen Förderbedürfnisse der SchülerInnen ihrer Klasse ein. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin **Frau Hoffmann** macht sie sich vor allem im Bereich der Sprache viele Gedanken, wie sie den Anspruch von individuellem Lernen und Chancengleichheit erfüllen kann. Hin und wieder zweifelt sie jedoch daran, ob sie wirklich immer allen Kindern in der Lerngruppe mit ihren vielfältigen sprachlich-kommunikativen Erscheinungen gerecht wird, und fragt sich: „*Wie erkenne ich überhaupt eine sprachliche Beeinträchtigung, wenn ich gar keine auffällige Aussprache feststelle?*“ „*Welche Schwierigkeiten können sich aufgrund von sprachlichen Beeinträchtigungen einzelner Kinder für sie ergeben?*“ „*Wie soll ich zusätzlich besondere Methoden und Materialien einsetzen, obwohl ich vorwiegend alleine im Unterricht agiere?*“ „*Welche fachliche Unterstützung kann ich mir hierzu einholen?*“ Je mehr sie sich mit dem Themenkomplex beschäftigt, desto umfangreicher werden ihre Fragen.

Gleichzeitig schauen wir auch auf ein bestimmtes Kind, das im Unterricht dieser Lehrerin eine Aufgabe bearbeiten soll.



Sarah schaut zu Frau Mahler, die gerade den Schreibauftrag auf dem Arbeitsblatt noch einmal mündlich erklärt. Die Lehrerin wiederholt, dass zu den angegebenen Beispielwörtern mit Dehnungs-h jeweils drei Reimwörter gefunden werden sollen und zu einem dieser Wörter danach ein Satz gebildet werden soll. Das Wörterbuch darf benutzt werden. Anschließend sollen alle Dehnungszeichen von den Kindern unterstrichen werden. Zur Sicherheit fragt sie in der Klasse nach, wer dazu noch eine Frage hätte. Nachdem die Fragen von zwei Jungen geklärt wurden, beginnen die Kinder zu arbeiten. Auch Sarah begibt sich an die Schreibaufgabe. Nach einer Weile bemerkt die Lehrerin, dass Sarah aus dem Wörterbuch verschiedene Wörter abschreibt, die den gleichen Silbenanfang wie die Beispielwörter aufweisen. Die Lehrerin fragt Sarah, ob sie die Aufgabe verstanden habe. Sarah blickt hilfeschend zu ihren Mitschülerinnen der Tischgruppe und antwortet unsicher: „Ja.“ Die Lehrkraft hakt noch einmal nach: „*Was sollst du tun, Sarah?*“ „*Wir sollen ... Wörter mit, ...so wie da ...so abschreiben*“, und zeigt auf die Anfangsilbe eines Beispielwortes.



inklusive Herausforderungen für LehrerInnen

Diese zwei einleitenden Beispiele erfassen sowohl eine alltägliche Situation einer Lehrerin als auch einer Schülerin in einer 3. Klasse einer inklusiven Grundschule. Die *Lehrerin* nimmt offen und umsichtig ihre Aufgaben im inklusiven Bildungskontext wahr. Dabei stößt sie jedoch gleichzeitig auf Fragen, Unsicherheiten oder vielleicht sogar an Grenzen der pädagogisch-didaktischen Umsetzung. Für die Lehrkraft besteht im Rahmen von Inklusion der Anspruch, nicht defizitorientiert vorzugehen, sondern Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen bei verschiedenen Kindern ihrer Klasse zu verhindern und entsprechende Lernbarrieren abzubauen. Ebenso ist es auch für die gesamte Schule eine deutliche Herausforderung, das Lernen und das Zusammenleben innerhalb und außerhalb des Unterrichts so sprachlich-kommunikativ zu gestalten, dass für *alle* SchülerInnen hochwertige Bildungschancen gesichert sind. Das der Inklusion zugrunde liegende „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ („Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ UN 2006) fordert nämlich, dass geeignete materielle, konzeptionelle und personelle Ressourcen und Maßnahmen bereitzuhalten sind.

inklusive Herausforderungen für SchülerInnen

Neben der Herausforderung der Pädagogin ist auch aus der Sicht der *Schülerin* mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen ein Problemfeld zu

erkennen. Das Mädchen ist bemüht, eine Aufgabenstellung korrekt zu bearbeiten. Allerdings kann sie die Aufgabe nicht verstehen. Letztlich weiß die Schülerin überhaupt nicht, dass sie etwas nicht verstanden hat. Deshalb macht sie sich auch nicht bemerkbar, während andere Kinder ihre Unklarheiten und Unsicherheiten durchaus wahrnehmen und aussprechen. Darüber hinaus sind die Ausdrucksmöglichkeiten des Mädchens begrenzt und ermöglichen ihr keine sprachlichen Konkretisierungen ihres Problems (Abb. 1).

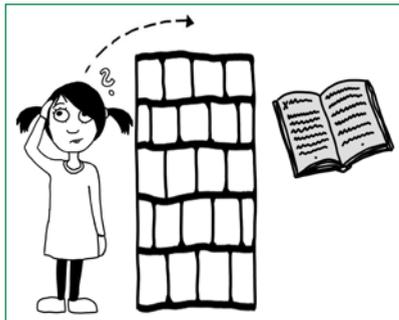


Abb. 1: Problemfeld sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen im Bildungskontext als Beeinträchtigungs-Barriere-Situation

Auf den Punkt gebracht!

- Nicht erkannte Problemlagen eines Kindes im Spannungsfeld zwischen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigung und Lernbarriere können weitreichende Erschwernisse im Bildungsprozess nach sich ziehen.
- Dabei steht nicht das Kind mit seinem sprachlich-kommunikativen Defizit im Fokus.
- Vielmehr ist der unterrichtliche und außerunterrichtliche Kontext in den Blick zu nehmen, in dem sich sprachlich-kommunikative Hemmnisse im Lernen entwickeln können (Glück/Mußmann 2009).

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten sprachlich-kommunikativen Herausforderungen in der inklusiven Schule und ihrer zentralen Aufgabe ergeben sich weitere Fragen sowohl im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrkräfte als auch auf geeignete Methoden und Materialien für die SchülerInnen. So ist es für LehrerInnen wichtig, dass sie innerhalb der Schule ein entlastendes Unterstützungssystem erfahren. An den meisten Schulen mangelt es nicht an offenen Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion. Vielmehr bedarf es aber zur Sicherung sprachlich-kommunikativer Fördermöglichkeiten aller Kinder der Ressource eines sich gegenseitig unterstützenden interprofessionellen Grundschulteam (Stitzinger/Sallat 2016). Idealerweise setzt sich dieses Team aus GrundschullehrerInnen, LehrerInnen für Sonderpädagogik, LogopädInnen und SprachtherapeutInnen zusammen. Die professionelle Zusammenarbeit (Kap. 7) kann sich auch außerhalb der Schule beispielsweise auf FachärztInnen und Fachberatungen ausweiten. Eine derartige personelle Ausstattung und Netzwerkbildung ist allerdings an vielen Schulen noch nicht gegeben (Abb.2). So sind die Grundschullehrkräfte zunächst auf die eigene Qualifizierung angewiesen wie etwa Hospitationen an anderen Inklusionsschulen, Fortbildungen und Fachbücher, um ihr Wissen und ihr Handlungsrepertoire im Bereich der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht anwenden zu können. Das vorliegende Fachbuch soll hierzu einen Ansatz bieten.

Unterstützung der Lehrkräfte

Abb. 2: Fehlende oder noch nicht vernetzte interprofessionelle Kooperation im inklusiven Kontext

Systemische Unterstützung im Bereich Sprache und Kommunikation

- Die Schule verwendet klassenübergreifend lautunterstützende Gebärdensprache, digitale Medien wie Tablet-PCs und schafft vielfältige Kommunikationsanlässe und Austauschmöglichkeiten für alle SchülerInnen.
 - Ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation
- Für die SchülerInnen werden Arbeitstexte vereinfacht und strukturiert.
 - Erwerb sprachlich-kommunikativer Orientierung
- Im Unterricht werden verbale Arbeitsanweisungen mit Bildern und Gegenständen ergänzt und den SchülerInnen Hilfen mit zentralen Begriffen (Schlüsselwörter) gegeben.
 - sprachunterstützende Materialien und sprachpädagogische Verfahren
- In einer Schule sind neben den Grundschullehrkräften zusätzlich Lehrkräfte für Sonderpädagogik und LogopädInnen bzw. SprachtherapeutInnen kooperativ tätig (Abb. 3).
 - Unterstützung durch Fachkräfte (UN 2006)

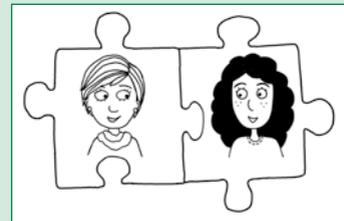


Abb. 3: Gelingende interprofessionelle Kooperation im inklusiven Kontext



- Glück, C. W., Reber, K., Spreer, M. (2013): Förderbedarf Sprache inklusiv denken. *Praxis Sprache* 58 (4), 235-240
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2015): *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache*. Kohlhammer, Stuttgart
- Lüdtke, U. (2015): *Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie als Baustein eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten*. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Gesellschaft*. Bd. 11. *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache*. Kohlhammer, Stuttgart, 37-75
- Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2017): *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Stitzinger, U., Sallat, S., Lüdtke, U. (Hrsg.) (2016). *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis*. Bd. 2. *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Schulz-Kirchner, Idstein

1.2 Mehrdimensionalität von Sprache und Kommunikation

In welchen Dimensionen kommen nun Sprache und Kommunikation speziell in der Schule im Unterricht vor? Um darauf eine Antwort zu finden, führt uns das klassische Zitat des bekannten Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick zu einer wichtigen Erkenntnis:

„Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2011 [i. O. 1969], 53).

Stellen wir uns dazu eine alltägliche Unterrichtssituation mit der Lehrerin Frau Mahler vor.



Frau Mahler steht schweigend in der Klasse und wartet auf die Aufmerksamkeit ihrer SchülerInnen. Sie richtet ihren Blick, ohne zu reden, auf einzelne SchülerInnen, die sich laut mit ihren SitznachbarInnen unterhalten. Frau Mahler bleibt weiter ruhig. Ihre Mimik sieht streng aus und ihre Körperhaltung wirkt wie eingefroren. Allmählich bemerken manche Kinder, dass die Lehrerin etwas von ihnen erwartet. Die Kinder schauen Frau Mahler nun gespannt an.



Mehrdimensionalität von Sprachproduktion und Sprachverarbeitung

Im kurzen Fallbeispiel kommuniziert die Lehrerin selbst dann mit den Kindern, wenn sie kein einziges Wort spricht. Sie sendet bewusst oder unbewusst Signale aus und verwendet dabei verschiedene Mittel der Kommunikation, z. B. Mimik, Gestik und Blickkontakt. Jedoch ist nicht nur die Lehrerin an der Kommunikation aktiv beteiligt, sondern ebenso jedes einzelne Kind, das in einer bestimmten Art und Weise auf das Warten reagiert, z. B. sich mit dem Sitznachbarn weiter unterhalten, sich abwenden und in der Schultasche nach einem Heft suchen oder das Gespräch mit dem anderen Kind beenden und den Blick der Lehrerin zuwenden. Sowohl die Lehrerin als auch die SchülerInnen produzieren Sprache auf der einen Seite und verarbeiten diese auf der anderen Seite auf unterschiedlichen Kanälen, z. B. Hören und Sehen (Abb. 4). Diese Kommunikation kann auf lautsprachlichem und außersprachlichem Wege geschehen oder in schriftlicher Form. Hierzu ermöglichen herkömmliche analoge Medien, z. B. ein Lehrbuch oder ein Arbeitsblatt, sowie immer mehr digitale Medien, z. B. ein Video oder eine Lernsoftware, auch