

Wiedenmann, Marianne

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 359-372



Quellenangabe/ Reference:

Wiedenmann, Marianne: Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 359-372 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309379 - DOI: 10.25656/01:30937

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309379>

<https://doi.org/10.25656/01:30937>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

278

Viel Wasser, wenig Wein

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Herzog hat ein „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmannstiftung das Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ vorgelegt. Gegen die Leichtfertigkeit dieser programmatischen Äußerungen wird mit Günter Grass das „Plädoyer für die Erlernung der Langsamkeit“ und das „Prinzip Zweifel“ gestellt – damit das Konzept „erneuerte Bildung“ nicht allzu wässrig bleibt.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht

In dieser Erinnerung an den vor 100 Jahren geborenen Reformpädagogen geht es nicht nur darum, sein pädagogisches Werk zu würdigen. Vielmehr geht es um die Frage, ob wir in der Auseinandersetzung mit Reichweins bildungs- und gesellschaftspolitischen Positionen unsere eigenen aktuellen Zielsetzungen und Handlungsweisen klären könnten und schärfen sollten.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

In der bildungspolitischen Diskussion kommt nach Meinung der Autoren ein Aspekt zu kurz: Es ist Aufgabe der Schule, allen Kindern jene zentralen Kompetenzen zu vermitteln, die diese zur Mitwirkung in einer demokratischen Gesellschaft benötigen. Dieser Anspruch wird in den USA erneut diskutiert und von der dortigen Lehrer-Gewerkschaft unterstützt. In einer weiten und öffentlichen Diskussion wird versucht, solche Standards eines Kern-Curriculums zu entwickeln und verbindlich zu machen – als Voraussetzung für Kooperation und Solidarität.

Trügerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Der Forderung nach einem verbindlichen Curriculum – wie sie von Böttcher und Hirsch erhoben wird – wird hier widersprochen: Wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum gewünschten Erfolg kommen, liegt dies nicht an mangelnder Verbindlichkeit der Inhalte, sondern daran, wie diese vermittelt werden sollen. Es fehlen didaktische Konzepte, wie die Schule auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre zum Teil dramatischen Lebensprobleme eingehen kann. Dies wird an Beispielen aus der Bielefelder Laborschule eindrucksvoll verdeutlicht.

Die Leserinnen und Leser der „Deutschen Schule“ sind herzlich eingeladen, diese Diskussion fortzuführen!

Hans-Werner Johannsen

324

Was wird aus den „Vollen Halbtagschulen“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Seit gut 10 Jahren ist in Deutschland mit der „Vollen Halbtagschule“ eine Grundschulreform auf dem Weg, den Bereich der grundlegenden Bildung in einer kinder- und familienfreundlichen Primarstufenschule zukunftsweisend zu verändern. Rund 500 dieser Reformgrundschulen in Niedersachsen, Hessen und Bremen sind mit ihren kindgerecht rhythmisierten Schulvormittagen inzwischen fest in der Schulstruktur „implementiert“. Aufgrund fehlender Finanzen in den Länderhaushalten droht diese Reform allerdings steckenzubleiben oder durch Standardabsenkungen an Fahrt zu verlieren. Mit „intelligenten Lösungen“ sollte hier gegengesteuert werden.

Richard Sigel

340

Wege zu Offenem Unterricht in der Grundschule

Offenen Unterricht gestalten zu können, ist keineswegs selbstverständlich. Neue Aufgaben und Ansprüche müssen bewältigt und bearbeitet werden. Kollegialer Austausch und Fortbildung machen Schwierigkeiten, aber auch Ansätze und Erfolge deutlich.

Manfred Bönsch

351

Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik

Sponsoring und Werbung in der Schule

Durch Sponsoring sollen Schulen die personellen und materiellen Möglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel verbessern können. Dies ist nicht ganz unproblematisch. Sinn und Unsinn, Grenzen und Möglichkeiten sind frühzeitig zu reflektieren, um das materielle Denken nicht auch in Schulen unkontrolliert zum bestimmenden Moment werden zu lassen.

Marianne Wiedenmann

359

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Im Alltag (fast) aller Schulen haben Schülerinnen und Schüler immer häufiger Sprechprobleme. Die zum Teil schwierigen Symptome sollten und können nach integrativen Konzepten besser gefördert werden. An sechs Beispielen wird gezeigt, wie im 'normalen' Unterricht solchen Problemen begegnet und den Kindern geholfen werden kann.

„Themenwoche“

Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium

In einem ganz gewöhnlichen Gymnasium wurde versucht, die aktuellen Forderungen nach fächerübergreifendem Lernen nicht nur in Projekten einzelner Lehrkräfte umzusetzen, sondern in Form einer „Themenwoche“ mit der ganzen Schule zu realisieren. Der Entstehungsprozess und die Durchführung werden in der Absicht beschrieben, praktische Hinweise für einen solchen Reformschritt an einem Gymnasium zu geben.

Dieter Wunder

383

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Mit zwei Beiträgen in Heft 1/99 hat „Die Deutsche Schule“ eine Diskussion über die Beziehungen zwischen Ost- und Westdeutschen anstoßen bzw. vertiefen wollen. – In diesem Heft werden Rückfragen und Einwände formuliert, Tatsachen der damaligen Situation in Erinnerung gerufen und Deutungen zum Verständnis der andauernden Schwierigkeiten entworfen. Die Diskussion soll fortgesetzt werden.

Neuerscheinungen:

- Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. (HGH)
- Peter Meusburger: Bildungsgeographie (HGH)
- Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (Schnurer)
- Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (B.G.)
- Bertelsmann Stiftung. Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. (Schnurer)
- Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. (Iben)
- Klaus-Jürgen Tillmann und Beate Wischer (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. (JöS)
- Gerhard Regenthal: Corporate Identity in Schulen. (JöS)
- Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“ (JöS)
- Bildung auf einen Blick. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 3

Pedagogy on the offensive:

278

Hans-Georg Herrlitz

Much Water, Little Wine

The education initiative of the Bertelsmann foundation, under the patronage of president Herzog, has presented its memorandum: "Winning the future – renewing education". Against the carelessness of these programmatic opinions – to speak with Günter Grass, the 'learning of slowness' and the 'principle of doubt' shall be put so that concept of "renewed education" shall not remain too 'watery'.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – the political intention of pedagogy

This reminder of Reichwein's 100th anniversary not only intends to celebrate his achievement; it also puts forth the question whether we can use the efforts to come to terms with his societal and educational positions to clarify and sharpen our own current aims and actions.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

On the necessity of a mandatory core-curriculum

Or: no key-qualifications without knowledge

According to the authors, the education debate overlooks one vital aspect: it is the purpose of the public school to impart to all students those central competences they need to have to participate in a democratic society. These claims, supported by the American Federation of Teachers, is being re-discussed in the U.S. In a broad and public debate an attempt is made to develop – and make mandatory – core-curriculum standards as a condition for cooperation and solidarity.

Annemarie von der Groeben

311

Deceptive Securities

Or: Canons don't make better schools

Demands for a compulsive curriculum – as voiced by Böttcher and Hirsch are opposed here: if students don't succeed it is not due to a lack of compulsory standard of content, but rather to how this knowledge is imparted. There is a lack of didactic concepts addressing the issue of how schools are to deal with diversity and the at times dramatic problems of students. This shall be illustrated with impressive examples taken from the Bielefeld laboratory school.

*The readers of *The Deutsche Schule* are strongly encouraged to continue this debate!*

What will become of the „Volle Halbtagschule“?**Between Reform and the Prolongation of Instruction**

With the 'full half-day school' a primary school reform is on its way to fundamentally change the realm of basic instruction. Close to 500 of these reform primary schools in Lower Saxony, Hesse and Bremen with their child adequate periodization of school-mornings have been implemented. Due to a lack of finances in the state budgets the reform threatens to stagnate or to lose impact. This tendency should be countered with intelligent solutions.

Richard Sigel

340

Ways to Open Instruction in Elementary Schools

How to organize open instruction is by no means self-evident. New demands and claims have to be addressed and dealt with. Further education and interchange among colleagues illustrate the difficulties as well as successes.

Manfred Bönsch

351

Everybody Wins? The relation of Money and Pedagogy.**Sponsoring and Advertisement in Schools**

Sponsoring of schools is widely regarded to be a good opportunity to improve the financial resources for staff and equipment. But this is also problematic. Sense and senselessness, limits and possibilities are to be reflected early on to avoid uncontrolled materialistic thinking become the determining factor in schools.

Marianne Wiedenmann

359

Concepts for Language Support in the Context of School Development

Teachers are increasingly concerned with language problems of pupils, especially in primary school. More promising than additional speech-therapy are integrative concepts. Six examples shall illustrate how within the context of 'normal' instruction, these problems might be effectively addressed and the children be helped.

Ute Stock, Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer und Jochen Riege

373

“Theme Week”**Making Reform Work: The Example of a skeptical Gymnasium**

In a conventional gymnasium the attempt has been made to realize the current demand for 'subject-overlapping' learning in the form of a school-wide 'theme week'. The various steps are described with the intention to provide practical guidelines.

Dieter Wunder

383

Reasons for Misunderstanding in German Unification

With two contributions in number 1/99, the Deutsche Schule wanted to initiate respectively deepen the discussion on the relation between East- and West Germans. – In the current issue questions and objections are being voiced, facts of that time recalled and possible interpretations for an understanding of the continuing difficulties provided. The discussion shall be continued.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

1. Bildungspolitische Bezüge zu Schulentwicklung

Ergebnisse aus der *Schulqualitätsforschung* belegen, daß nicht nur der Unterricht, sondern die Schule als Ganzheit die Bildungswirksamkeit und damit die Qualität von Schule beeinflusst (vgl. Steffens/Bargel 1993, Tillmann 1989, Altrichter/Radnitzky/Specht 1994, Altrichter/Posch 1996). Im Kontext von Schulentwicklung (Schatz 1996, Altrichter/Schatz/Schley 1997, Dalin/Rolff/Buchen 1995) zielen Schulprogramme auf Selbsterneuerung durch Aktivierung und Eigenverantwortung von Schulen. Ein Schulprogramm steht am Ende eines Entwicklungsprozesses vom „kleinen wir“ einer Lerngruppe oder Klasse zum „GROSSEN WIR“ einer Schule – vom individuellen Selbstverständnis zu einem gemeinsamen Aufgabenverständnis. Auf dem Weg zu einem Schulprogramm verständigen sich Lehrerinnen und Lehrer über ihre Visionen und Wunschträume von Veränderung, über wünschenswerte Ziele in einem gemeinsamen Leitbild und über die Konkretisierung in einem Programm. Dazu müssen Vorgehens- und Arbeitsweisen abgesprochen werden, die zu einer Umsetzung der kurz-, mittel und langfristigen Planung führen (vgl. Schatz 1997, 105).

Wenn Schulen Unterstützung bei ihrem Prozeß suchen, gehen diese Anfragen oft von bestehenden Problemlagen aus und richten sich auf Entwicklungsvorhaben wie Gewaltprävention, Medienkompetenz, Lernwerkstätten, interkulturelles – ökologisches – integratives Lernen. In diesem Zusammenhang wird auch thematisiert, wie Sprachförderung in den Mittelpunkt der gemeinsamen Bemühungen einer Schule gestellt werden kann. Das betrifft nicht nur Schulen mit hohem Zuwandereranteil. – Der vorliegende Beitrag kann Ansätze zu einer gemeinsamen Arbeit an einem schuleigenen Sprachförderkonzept aufzeigen.

Die „*Förderfähigkeit*“ (Meschenmoser/Dutka 1996, 244) von Regelschulen kann durch Information und Kooperation gestärkt werden. Wenn Lernprobleme nicht mehr als Einzelschicksal bestimmter Kinder oder Lehrkräfte gelten, sondern als Aufgabe der ganzen Schule, bekommen Überlegungen zu Förderung einen zentralen Platz in pädagogischen Diskussionen bei Konferenzen und Absprachen. Aus einer Zusammenschau der Bedürfnisse, Erwartungen und Möglichkeiten aller Beteiligten können sich weitere Schritte zu einer Programmgewinnung ergeben, wie sie dem allgemeinen Vorgehen bei Schulentwicklung entsprechen: analysieren, planen, koordinieren und handeln.

2. Herausforderung durch Zunahme von Sprachauffälligkeiten

Was viele Lehrkräfte (im folgenden wird nicht geschlechtsspezifisch differenziert mit Doppelnennungen) intuitiv bemerkt und besorgt registriert haben, sind zunehmende Sprachauffälligkeiten in den Anfangsklassen, in denen sie nicht mehr durch *einzelfallbezogene Maßnahmen, sondern durch unterrichtsbezogene Förderung* aufgefangen werden müßten. Veränderungen in der Sprachentwicklung von Kindern werden mit *Bedingungen einer Mediengesellschaft* (vgl. Benz 1997) in Zusammenhang gebracht. Bei ständiger Medienberieselung werden Gesprächsgelegenheiten seltener. Unklar bleibt einem Kind, wann Zeit zum Reden ist und wann es still sein muß. Laut und schrill, mit unangemessener Lautstärke und erhöhter Sprechstimmlage platzen solche Kinder in laufende Kommunikationssituationen, weil sie nicht ausreichend gelernt haben, partnerbezogene Signale zu empfangen und zu senden. Es fehlt an Erfahrungen, sich selbst in der Wirkung auf andere wahrzunehmen und mitzuteilen. Gewöhnt an die Perfektion bewegter Bilder, ist es für Kinder zudem schwer, Distanz zur fiktionalen Welt zu gewinnen und selbst etwas aktiv zu beginnen und dabei zu bleiben, sich Sachen oder Personen zuzuwenden. Ohne unzulässige Schuldzuweisung auf einen Faktor wie die Medien, sind *grundlegende Merkmale einer partnerorientierten Gesprächskultur* nicht mehr selbstverständlich bei Schulanfängern vorauszusetzen: sich vergewissern über die Gesprächsbereitschaft eines Partners, Blickkontakt, Einstimmung auf einen anderen, Zuhören, Wechselrede, das Bestätigen, Danken, Raten, Ablehnen, Fragen oder Bitten. Darüberhinaus fehlen oft Grundmuster kooperativer Handlungsformen, wie sich austauschen, etwas durchsprechen, argumentieren, erörtern, planen, verabreden, um Rat fragen, sich beschweren, an etwas erinnern, etwas aushandeln oder einen Kompromiß einzugehen.

Neben diesen generellen Veränderungen im Kommunikationsverhalten gibt es alarmierende Meldungen aus dem *klinischen Bereich*. Hier eine aktuelle Information aus einer Rundfunksendung: „Prof. Manfred Heinemann, Leiter der Klinik für Kommunikationsstörungen in Mainz, hat in den letzten Jahren einen erschreckenden Zuwachs an Sprachentwicklungsstörungen bei dreieinhalb bis vierjährigen Kindern festgestellt. Während vor 20 Jahren nur etwa 4 Prozent dieser Altersgruppe sprachentwicklungsgestört waren, sind es heute fünfmal soviel. Etwa ein Viertel in dieser Altersgruppe: Sprachentwicklungsgestörte Kinder fallen in mindestens drei von vier Bereichen auf, dem Verstehen, der Aussprache, dem Wortschatz und der Grammatik. Ihre sprachliche Entwicklung ist zudem verzögert.“ (Weeg, 1997).

Diese Kinder sind in einem gleichschrittigen Unterricht potentielle Störfaktoren. Traditioneller Frontalunterricht im Jahrgangsklassensystem orientiert sich an einem hypothetischen Durchschnittsschüler. Im Schulbetrieb bedeutet das die Aussonderung von Kindern, die nicht mehr mitkommen⁴ in besondere Kurse oder Sonderschulen. Gemeinsame Anstrengungen über die Grenzen von Klassen, Fächern, Schulformen und Ausbildungen hinaus sind nötig, wenn Kinder mit Auffälligkeiten – mit Sprach-, Lern- und Verhaltensproblemen – nicht mehr von vorneherein in entsprechende Sonderschulen eingewiesen werden und Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, schwache Leser, Rechtschreiber oder Rechner nicht mehr

sitzenbleiben sollen. Eine Aufsplitterung von Förderkapazitäten in immer kleinere homogene Gruppen dient kaum zur Unterstützung nachhaltiger Lernprozesse auf der Basis personaler, sozialer und curricularer Kontinuität. *Isolierte Fördermaßnahmen* in instabilen Gruppen mit häufig wechselnden Bezugspersonen, ohne inhaltliche und strukturelle Verknüpfung mit dem Unterricht verfehlen ihre erhoffte Wirkung. Eine veränderte Schüler- und Elternschaft in einer kulturoffenen Schule der Vielfalt erfordert ein Überprüfen von Routinen im Schulalltag.

3. Einblicke in die Praxis von Förderkursen

Anhand einiger authentischer Aktivitätsszenarien können Anknüpfungspunkte zu dem gefunden werden, was der Praxis von Förderung an der eigenen Schule nahekommt. So werden zwei Beispiele von zusätzlichen Förderkursen vorgestellt, die spezialisiert (hier auf Lese-Rechtschreib-Probleme) und klassenübergreifend, jahrgangsbezogen konzipiert sind. Den breitesten Differenzierungsgrad zeigt der ‚Förderclub‘, in dem Kinder am meisten selbst bestimmen können und ihren Lernprozeß im Hinblick auf Inhalte, Methode und Sozialformen weitgehend selbst steuern können.

3.1 Szenen aus einem traditionellen Förderkurs

Eine Lehramtsstudentin der Universität Frankfurt beobachtete im Praktikum Förderkurse an einer dreizügigen Grundschule, an der es einen LRS-Förderkurs pro Klassenstufe und einen Kurs für ausländische Schüler mit je einer Wochenstunde gab. Die LRS-Kurse fanden vor oder nach dem regulären Unterricht statt. In einem Kurs eines 4. Schuljahres beobachtete sie folgendes: „Die Lehrerin hatte zum CVK-Rechtschreiblehrgang (Poller, M. & Sennlaub, G.) zwei Arbeitsblätter vorbereitet zur Übung von Wörtern mit ‚sp‘. Die Kinder aus den verschiedenen Klassen saßen verstreut im ganzen Klassenzimmer und bekamen die Blätter ausgeteilt. Anschließend bekam jedes der sechs Kinder einen Platz an der Tafel, an der es ein Diktat aufschreiben sollte. Bei dem Diktat handelte es sich um soeben auf dem Arbeitsblatt Geübtes. Während des Diktates kam es zu Streitereien über die Tafelhöhe. Einige Kinder schrieben groß, andere klein und brauchten so unterschiedliche Einstellungen der Tafel. Anschließend schaute die Lehrerin im Beisein aller Kinder die Diktate nach und schrieb die Fehleranzahl darunter. Zum Schluß der Stunde wurde eine Geschichte aus dem Lesebuch gelesen. Jedes Kind durfte so lange lesen, bis es einen Fehler gemacht hatte. Die Leseleistung wurde benotet.“ Was macht diese Lehrerin? Sie setzt sich mit den sachlichen Anforderungen vor dem Hintergrund einer Diktatpraxis auseinander und bereitet Lernmaterial vor, indem sie Zwischenschritte in eine Lernkartei einfügt. Alle Kinder machen das Gleiche, sie schreiben, aber ohne Kontakt untereinander. Die Personen haben sonst eigentlich nichts miteinander zu tun. In der Fördersituation sitzt die Lehrerin am Pult und hakt die Aufgabenerledigung auf den Arbeitsblättern ab, wenn Kinder diese abliefern. Gelegentlich sind leise Kommentare, Erklärungen oder Ermahnungen zu hören. Die Lehrkraft plant, steuert und sichert den störungsfreien Ablauf, indem sie diszipliniert, sanktioniert und benotet. Die psychosoziale Befindlichkeit aller Beteiligten drückt sich nur in Form einer Störung an der Tafel aus. Solange die Kinder weit vonein-

ander entfernt sitzen, haben sie sozusagen einen Sicherheitsabstand, der erst bei der Tafelarbeit aufgehoben wird und prompt zu Konflikten führt. Dieses Verständnis von Förderung setzt quantitativ an: weniger Schüler, mehr Zeit und mehr Zwischenschritte. Im wesentlichen läuft Förderung nach dem gleichen Grundmuster wie der Unterricht, neue Zugänge zum Lernen werden nicht eröffnet.

3.2 Einblicke in eine alternative Praxis von Förderung

Ganz anders ist es, wenn in Förderkursen Kinder aus verschiedenen Klassenstufen, Lern- und Leistungszusammenhängen zusammentreffen: Sitzbleiber, Seiteneinsteiger, Ausländerkinder, Lese-Rechtschreib-Versager, sprach- und lernbehinderte Kinder mit einem Gutachten für sonderpädagogischen Förderbedarf und Kinder mit Verhaltensproblemen. Dies beschreibt eine Lehrerin aus Berlin so: „,Dienstags um acht wird am besten nachgedacht‘. Schmunzelnd begrüßt mich an diesem Morgen Sebastian mit seinem Reim auf dem Schulhof, und wir gehen die letzten Schritte gemeinsam in den Klassenraum zum ‚Förderclub‘ (eine gern benutzte Bezeichnung für eine oder zwei zusätzliche Unterrichtsstunden, in denen Kinder zusätzlich zum Klassenunterricht gefördert werden können) der 3. Klasse. ...

Als wir den Klassenraum betreten, sind dort bereits Christian, Nadine und Anne in eine Schreibkonferenz versunken. Anne ist regelmäßiger Gast im Förderclub. Sie unterstützt ihre Mitschüler bei der Arbeit (Babbe 1996, 37). „Kinder verschiedenen Alters, mit unterschiedlichen Lernproblemen und Muttersprachen lernen zusammen im Wechsel von Einzel-, Partner- und Gruppenaktivitäten, die in einer ritualisierten Abfolge in drei Teile gegliedert ist: „Wir beginnen gemeinsam mit einigen lerngymnastischen Übungen, manchmal lachen wir auch gemeinsam über Zungenbrecher, geben uns Rätsel auf, bilden Reimketten, erzählen eine Rondogeschichte, machen eine Phantasiereise oder singen ein Lied zu Tempusformen. Zur individualisierten Arbeit wird mit einem Planungsgespräch übergeleitet. Jedes Kind sagt, was es sich für die kommenden dreißig Minuten vornimmt, ob es Hilfe braucht, ob es Partner benötigt. Wir lassen die Stunde gemeinsam ausklingen. Je nach dem, welche Ergebnisse oder Zwischenergebnisse angefertigt wurden, werden diese am Ende der Arbeitszeit den anderen vorgestellt“ (ebd. 39). Grundlage der Förderung bildet das Szenario des freien Schreibens (s. Claussen/Merkelbach 1995), was mit folgenden Elementen umrissen werden kann: eigene Geschichten schreiben und lesen neben Angeboten von Kinderliteratur, Ideenfindung mit Requisiten für Geschichten, wie Handpuppen, Stofftiere oder Masken, Gestaltung von Erzählsituationen, Methoden des freien Assoziierens und Bildung von Clustern, Zeichnen von Erzählgerüsten (s. Buchner 1993) Diktierenlassen von Geschichten, Schreibkonferenzen, Lesehilfen aus dem Anfangsunterricht, Anlauttabelle, Lesezeichen mit Lesefenster, kinesiologische Übungen (s. Dennison 1995), Hörkontrolle durch lautes Vorlesen von Texten, optische Durchgliederungshilfen mit Silbenbögen, individuelle Fehlerkartei (s. Mann 1991), Klassenwortschatz (s. Menzel 1985), Rechtschreibspiele mit vielfältigen Übungsformen (s. Sommer-Stumpfenhorst 1992) ebenso wie Diktate als Partner-, Selbst-, Dosen-, Lauf-, Buchstabier-, Fühle- oder Luft-

schreibe-Diktat, Rituale des Veröffentlichens der Texte vor der ganzen Klasse. Die Rolle der Lehrerin besteht darin, im sicheren Rahmen eines ritualisierten Ablaufes Kinder zu beraten, Anreize zur Auseinandersetzung mit Leistungsgrenzen zu geben und Material bereit zu stellen.

So bedeutet Förderung,

- Lernvoraussetzungen schaffen durch zielgerichtetes Übung basaler Fähigkeiten,
- Entwicklungsreize setzen und Könnenserfahrungen ermöglichen,
- tragfähige Lernmotivation schaffen durch Erfolgserlebnisse,
- Lernstrategien erweitern durch eigenaktive Angebote,
- Vorkenntnislücken schließen durch gezielte Wiederholungsschleifen,
- Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen durch ein vorbereitendes Training,
- unzumutbares Arbeitsverhalten ersetzen durch zielgerichtete Handlungsplanung.

Auf eine Beobachtung und Überprüfung von Vorkenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten im Unterrichtszusammenhang folgen Maßnahmen wie: Verlängerung der Lernzeit, Veränderung der Methoden, Modifikation des Schülerverhaltens, Verringerung von Anforderungen, Erweiterung von Aktionsmöglichkeiten, Training von Fähigkeitsdefiziten und Modifikation von Kontextbedingungen (vgl. Zielinski 1986, 153). *Veränderte Lernbedingungen* sind das, was langfristig auch die Qualität von Unterricht und Schule verbessert.

Wie dieses Beispiel illustriert, wird Sprachförderung zunehmend von Schulen als zentrales Anliegen formuliert, das im Schulkonzept verankert werden soll. *Am Runden Tisch* können nicht nur Deutsch- oder Sprachheillehrer etwas dazu beitragen, sondern auch Sozialpädagoginnen, Vorklassenleiterinnen, Musik- oder Kunstlehrer, Lehrer für herkunftssprachlichen Unterricht, Expertinnen für Frühenglisch oder Lese-Rechtschreibschwäche, Leiter von Arbeitsgruppen für darstellendes Spiel, Verantwortliche für Schulbibliothek oder Lernwerkstatt, Schularbeitenhelfer oder Hausmeister und nicht zuletzt Eltern. Es geht um das Erkennen und Nutzen von Möglichkeiten vor- und außerschulischer Spracherziehung, besondere fachbezogene Sprachlerngelegenheiten, fachübergreifende Angebote sprachbezogener Förderung.

Die Bedeutung von Eigenheiten der Stimme und Sprache von Lehrern für die Kommunikation im Klassenzimmer kann durch gegenseitige Hospitation oder Selbstevaluation erkannt und professionell gestaltet werden. Die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Modellfunktion der Lehrersprache bei der Unterrichtsführung und in informellen Situationen verstärkt Schlüsselqualifikationen wie Fragetechniken oder Methoden des Modellierens. *Ein kommunikationsfördernder Unterricht* bietet die Voraussetzung für allgemeine unterrichtsbezogene Sprachförderkonzepte und sprachspezifische. Die Kenntnis von Förderstrategien aus der Sprachheilpädagogik kann ein vertieftes Verständnis sprachtherapeutischer Arrangements begründen und zu eigenem bewußten Sprachgebrauch anregen im Sinne einer Erweiterung eigener Professionalität. Das kann auch Lehrkräfte ohne Fachstudium für Deutsch oder ohne sprachpädagogische Zusatzausbildung

dafür sensibilisieren, im Schulalltag Sprachlerngelegenheiten zu entdecken und zu schaffen.

4. Integrative Sprachförderung

Der Begriff ‚integrativ‘ steht in Abgrenzung zu isolierten, additiven Maßnahmen, die Kinder aus dem sozialen, inhaltlichen und organisatorischen Zusammenhang herauslösen. Das schließt nicht aus, daß Kinder zeitweise in besonderen räumlichen oder zeitlichen Arrangements lernen oder sprachtherapeutisch betreut werden. Integrative Sprachförderung berührt Sprachhandlungssituationen in allen Lernbereichen und die Kommunikation in strukturierten und informellen Situationen im Schulalltag. Sie ist nicht beschränkt auf bestimmte Förderstunden, Spezialisten oder Materialien. Auf der Grundlage einer interaktionistischen Spracherwerbstheorie (Bruner 1997, Heidtmann 1988, Füssenich 1987 u.a.) *kann Individuumzentrierte Förderung erweitert werden durch unterrichtswirksame Konzepte.*

Für den Lernprozeß eines Kindes ist es bedeutsam, ob es nach dem Zeitplan von Förderlehrkräften aus dem Unterricht „rausgezogen“ wird nach dem „Pull-out-Modell“ (vgl. Lütje-Klose 1997, 230), oder ob sich ein fördernder Impuls aus einer Lernsituation ergibt und dann die Lehrkräfte diese fruchtbaren Momente nutzen. Eine weitergehende Konzeption von integrativer Förderung als Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule hat Lütje-Klose 1997 vorgelegt.

Ergebnisse der Spracherwerbsforschung legen eine ganzheitliche, in den Unterricht integrierte Förderung nahe: „Die individualisierende, lernprozeßbegleitende Förderung soll im Sinne des Spracherfahrungsansatzes möglichst innerhalb des offenen Unterrichts einer leistungsheterogenen Schulklasse erfolgen, da das Kind hier die reichhaltigere Anregung als in einer Einzeltherapiesituation oder in einer künstlich homogenisierten Sonderklasse für Sprach- oder Lernbehinderte findet“ (Sassenroth 1991, 128).

Wichtig sind methodische Strukturen, in denen Sprache und Sache besser aufeinander bezogen werden als im Frontalunterricht. Gemeinsame Entscheidungen im Kollegium sind die Voraussetzung für die Gestaltung offener Zeitstrukturen durch Rhythmisierung des Schultages. So bieten veränderte Zeitplanungen im Rahmen einer verlässlichen Grundschule, wie sie in Modellversuchen erprobt wurden, auch neue Handlungsspielräume und Möglichkeiten für Förderung, besonders im Lernfeld Sprache. Eine Erweiterung des selektiven Verständnisses im Deutschunterricht (Diktatpraxis!) auf Förderung durch Sprache zielt auf eine *produktive Berücksichtigung von Differenzen* in Hinblick auf Kultur, Sprache, Geschlecht, Alter, Begabung und Strukturen der Lebenswelt (vgl. Flitner – in Arbeitskreis Grundschule 1996, S. 282).

Für das Bildungssystem als ganzes bedeutet das ...

... Verschiebung der Selektionsgrenzen an den Nahtstellen von Primar- und Sekundarstufe (6-jährige Grundschule, Ersetzen der Noten durch Berichtszeugnisse);

... Prävention von Sonderschuleinweisung durch möglichst integrative Förderung im Rahmen der Grundschule;

- ... Verlagerung sonderpädagogischer Ressourcen in eine Schule für alle Kinder in einem Wohnort;
- ... Fokussierung fachdidaktischer Kompetenzen aus bisher getrennten curricularen Bereichen wie Deutsch, Fremdsprachen und herkunftssprachlicher Unterricht auf eine Förderung aller Kinder;
- ... Vermittlung von Basisqualifikationen für Förderung in der Lehrerfortbildung und im Studium;
- ... Beiträge aus allen Fachdidaktiken und auch Fachrichtungen der Sonderpädagogik zur Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für eine Schule für alle, speziell im Lernfeld Sprache (s. Wiedenmann 1998).

Dennoch darf integrative Sprachförderung kein Sparmodell sein. Sprachheilpädagogische Kompetenz wird nicht überflüssig, sondern ist gerade in der Kooperation verschiedener (sonder-) pädagogischer Fachrichtungen mit Lehrkräften in der Regelschule gefragt. Erstrebenswert sind Förderansätze in heterogenen Gruppen, die Kinder nicht nach Schulleistungsdefiziten wie Rechenschwäche oder Sprachauffälligkeit gruppieren, sondern Lernsituationen ermöglichen, die Sprache im Zusammenhang von Wahrnehmung, Bewegung und Problemlösungen herausfordern. Dieser Ansatz wurde von Grund- und Sonderschullehrern als *themenorientiertes Sprachförderkonzept*, das vom „Lernen mit allen Sinnen“ ausgeht konkretisiert und mit Kooperationspartnern aus Schulen, Hochschule und Studienseminaren erprobt (Wiedenmann 1997).

5. Ansatzpunkte zu Sprachförderung über Fachbezüge

Neben individuumbezogenen und situationsstrukturierenden Förderstrategien bieten auch Fachkompetenzen Anknüpfungspunkte zu einer Mitarbeit von KollegInnen an Sprachförderkonzepten. Folgende Ansatzpunkte zu Sprachförderung fanden in der Beratung von Schulen, bei schulinterner Fortbildung an Pädagogischen Tagen und in Lehrgängen der Lehrerfortbildung besonderen Anklang:

Sprachliche Leistungen sind in den folgenden Konzepten in den Mittelpunkt gestellt: *Lesen, erzählen, schreiben, Sprache erforschen, untersuchen und gestalten – fremden Sprachen begegnen und das eigene Sprechen verbessern*. Sachgemäß gibt es Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern.

5.1 „Whole Language Approach“ – ganzheitlich orientierter Ansatz des Schriftspracherwerbs: *LESEN*

„Der Whole Language Approach (Lütje-Klose 1996, 37) ist ein Ansatz zur integrierten Förderung von laut- und schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Schule, der im Rahmen eines fächerübergreifenden, projektorientierten Unterrichts eingesetzt wird“ (Lütje-Klose 1996, 31). Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird dieser Ansatz von vielen Lehrern und ganzen Schulen (vgl. auch Lütje-Klose 1996, 33 f.) begeistert vertreten und bündelt vielfältige, unterrichtsbezogene ganzheitliche Konzepte in einer Art Sammelbegriff. „Die amerikanischen Erfahrungen mit dem Whole Language Approach zeigen, daß die RegelpädagogInnen durch die konkrete Arbeit mit diesem differenzierenden, individuelle Unterschiede akzeptierenden und Gemein-

samkeit unterstützenden Ansatz in ihrem gesamten Unterricht positivere Entwicklungsbedingungen für alle Kinder schaffen, durch die sich auch die Bedingungen für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung und für die Kooperation mit SprachpathologInnen verbessern“ (Lütje-Klose 1997, 481). [SprachpathologInnen sind dort anders als im deutschen Sprachraum klinisch ausgebildete TherapeutInnen ohne Lehrbefähigung, M.W.]. Neben einer „umfassenden Herstellung einer ‚literalen Umgebung‘“ (ebd. 34), die allen Kindern vielfältige Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit Schriftsprache nahelegt, werden sprachfördernde Strategien in allen Unterrichtsfächern und -inhalten angestrebt. Im folgenden werden auf der Basis dieses Ansatzes, wesentliche Strategien beispielhaft vorgestellt. Aus Gründen der weiteren Verwertbarkeit für eigene Einsatzmöglichkeiten werden *rein mündliche Strategien* von solchen unterschieden, die Schriftlichkeit mit einbeziehen. Gerade für gemischte Fördergruppen kann es ein Entscheidungskriterium sein, ob die Kinder schon schreiben können.

„Dabei sind Strategien zu verwenden, die sie [Norris 1991] (unter Bezugnahme auf Bruner) als Scaffolding bezeichnet: Es wird eine *wiederholbare, ritualisierte formatähnliche Kommunikationssituation* organisiert, *die für das Kind einschätzbar ist, *sich auf einem angemessenen Interaktionsniveau abspielt, also vom Wissensstand des Kindes ausgeht, die die maximale aktive Beteiligung des Kindes ermöglicht und ihm hilft, kommunikative Absichten zu entwickeln und zu verwirklichen. * Neue sprachliche Information kann hinzugefügt werden, so daß die Zone der nächsten Entwicklung angezielt wird“ (Lütje-Klose 1996, 37). Die folgende Darstellung lehnt sich eng an diese Ausführungen (ebd. 37 ff) an, strukturiert sie nach mündlichen und schriftlichen Formen um und erweitert sie mit Beispielen. Rein mündliche Strategien (Pt. 1-4) beziehen sich auf unterstützende Aspekte gesprochener Sprache, die sich schnell den situativen Erfordernissen anpassen läßt, während zusätzliches schriftliches Festhalten (Pt. 5-9) ermöglicht, daß eine persönliche Ausdrucksform in einem individuellen Tempo stabil festgehalten werden kann. Die sprachfördernden Strategien im Whole Language Approach im Überblick sind:

- (1.) Vorbereitende Äußerungen oder Fragen
- (2.) Extensionen
- (3.) Fragetechniken
- (4.) Bezugnahme auf frühere Informationen
- (5.) Zusammenfassungen
- (6.) Sematische Karten
- (7.) Visualisierungen von Erzählstrukturen (Flow-Charts)
- (8.) metalinguistische Informationen
- (9.) thematisches Arbeiten

5.2. Die „Storyline-Methode“ – Sprachhandlungs-Methode: ERZÄHLEN

Ergänzend und vertiefend kann hier auf eine Methode hingewiesen werden, die Ähnlichkeiten mit dem „whole Language approach“ aufweist, der „storyline-approach“ (Bell 1994). Das Wort „Storyline“ bedeutet Handlung in Zusammenhang mit narrativen Aspekten von Sprache. Als „Methode

Glasgow' ist dies im deutschen Sprachraum in Zusammenhang mit Lernwerkstätten verbreitet worden. „Die ‚Methode Glasgow‘ wird als Möglichkeit des Öffnens von Unterricht diskutiert, als von Lehrern konstruiertes Lehr- und Lerngerüst, in dem den Kindern über aufschließende ‚key-questions‘ Horizonte eröffnet werden, in denen sie vielfältige Aktivitäten entwickeln und ihren Hypothesen und Lösungen nachgehen können. In einen fächerübergreifenden Themenkomplex (Handlungsfeld oder Topic) ist dieses Lernen in eine vorgegebene oder zu entwickelnde Geschichte (storyline) eingebettet“ (Kohls, Keßler 1994, 7). Die Handlungsfelder können real-lebensweltlich bezogen, fiktiv-imaginativ oder literarisch-ästhetisch bestimmt werden, wie es mit Unterrichtsbeispielen dokumentiert ist in einem Themenheft der Grundschulzeitschrift (Heft 80/Dez. 94). Ausgehend von Märchen, Erzählungen, Zeitungsmeldungen, Geschichten oder Bilderbücher übernehmen Kinder Rollen, die sie mit einfachen Papierfiguren symbolisieren. Mit Schlüsselfragen, die sich auf den Einstieg, Personen und Tiere, Ort und Zeit, Handlung und Schluß beziehen (vgl. Letschert 1994, 15), steuert die Lehrkraft die Konstruktion einer Geschichte, die so einen roten Handlungsfaden und eine Erzählstruktur gewinnt. Die „Storyline-Methode“ bietet viele Impulse, Interessen und Bedürfnisse von Kindern mit verschiedenen Wahrnehmungs- und Handlungszugängen zu berücksichtigen. Unterschiedliche Herangehensweisen und Aneignungsformen zeigen sich bei der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand im definierten Handlungsfeld. Das Kommunikations- und Sprachverhalten einzelner Schüler kann beobachtet und notiert werden. Daraus leiten sich individuelle Differenzierungsmöglichkeiten ab in Einzelsituationen, Kleingruppen und bei jahrgangsübergreifenden Aktivitäten. Der ganzheitliche Zugang erlaubt es, alltägliche Kommunikationssituationen zu nutzen für individuelle Rückmeldungen, die Selbstlernaktivitäten begleiten und unterstützen. Das kann sowohl im Unterricht selbst stattfinden, als auch bei additiver Förderung, die auf den Unterricht bezogen ist.

5.3 Schweizer Ansätze – Werkstatt für Grammatik und Lesestadt: **SPRACHE UNTERSUCHEN**

Aus der Schweiz bekannt geworden sind Beispiele aus dem Werkstattunterricht mit Ausführungen über Bedingungen und Ziele, Planung und Vorbereitung (Rütimann 1991). In Lernlandschaften zum Lesen und Begreifen von Sprache finden sich viele Ideen für einen fördernden Unterricht. Im Projekt der Lesestadt (Rütimann 1989) wird Kindern ein spielerischer Zugang zum Lesenlernen eröffnet. Die Kinder bewegen sich zwischen Wörterhäusern und Silbenfenstern und können auf kreative Weise handelnd mit geschriebener Sprache umgehen und so lesen lernen. Weitergeführt wurde dieses Konzept in der „Grammatik-Werkstatt (Rütimann 1993), wo rings um ein Schiff sprachliche Lernsituationen phantasievoll vergegenständlicht worden sind. Neben diesen explizit sprachlichen Unterrichtsvorschlägen finden sich im gleichen Verlag Praxisdokumentationen aus dem Sachunterricht, wo immer auch Sprachanlässe hervorgehoben werden, wie z.B. Lieder, Gedichte und Sprichworte in Zusammenhang mit den vier Elementen (Werkschachtel: Elemente 1991). Unter dem Stichwort „Erweiterte Lehr- und Lernformen“ gibt es bei Schweizer Lehrerfortbildungsinstituten auch

5.4 Projekt *Lesen und Schreiben für alle (PLUS): RICHTIG SCHREIBEN*

Ausgangspunkt dieses Projekts war eine Untersuchung der Rechtschreibung in vierten Klassen Hamburger Grundschulen (May/Vieluf/Malitzky 1994). In dieser Repräsentativerhebung ergaben sich als förderliche Bedingungen: „motivierende Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens, Systematik des Unterrichts, hohe Wertigkeit des Rechtschreibens in allen Fächern, Menge des Geschriebenen, Verhinderung des Ausfalls von Förderunterricht sowie Absprachen unter Lehrer/innen und schulinternen Fortbildung. Zwar wird die Wirksamkeit förderlicher Unterrichtsbedingungen durch außerschulische Umfeldbedingungen begrenzt, aber ein förderlicher Unterricht kann spürbar zur Verbesserung der Rechtschreibleistungen und zur Verminderung des Lernversagens beitragen. Lehrer/innen in Klassen mit eher förderlichen Bedingungen zeichnen sich in der Mehrzahl nicht zuletzt dadurch aus, daß es ihnen wichtig ist, Fertigungsziele (effektives Arbeiten am Lerngegenstand) mit emotionalen und motivationalen Zielen (Spaß und Interesse am Lesen und Schreiben) zu verbinden“ (May 1995). Eine Umsetzung dieser Ergebnisse ist das Projekt PLUS, das von folgenden Prinzipien ausgeht: „1. Die Förderung soll von Anfang an *präventiv* dazu beitragen, das Entstehen langanhaltender Lernstörungen bei Kindern so weit wie möglich zu vermeiden. 2. Die Förderung soll *integrativ* im Rahmen des Klassenunterrichts stattfinden, um eine Stigmatisierung von Kindern zu vermeiden und die Anregungen der gesamten Lerngruppe zu nutzen. 3. Die Förderung soll *kooperativ* stattfinden, indem eine zusätzliche Lehrkraft in die Klasse kommt, um den/die Klassenlehrer/in bei der Förderung der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen. Zusätzlich wird in verschiedenen Standortschulen eine sog. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) eingerichtet, in der besonders qualifizierte Pädagog/innen und Psycholog/innen spezielle Lernangebote machen, und in der die Lehrer/innen eine zusätzliche Beratung erhalten können. Auch diese (AUL)soll die integrative Förderung stützen, dann während früher Kinder mit Lernstörungen in außerschulische Therapien vermittelt wurden, sollen jetzt die Lerntherapeuten ihre zusätzlichen Qualifikationen in die schulische Arbeit einbringen“ (May 1995, 344). Für Lehrkräfte, die Interesse an einem Austausch von Erfahrungen mit präventiver, integrativer und kooperativer Förderung haben, bieten die Mitarbeiter des Umsetzungsprojekts eine Kontaktadresse an (PLUS-Fortbildungsgruppe: Institut für Lehrerfortbildung, Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg, Tel.: 040/42801-2597 oder -2304).

5.5 Sprachförderwerkstatt: *SPRACHE GESTALTEN*

ExpertInnen für Sprachheilpädagogik und sonderpädagogische Förderung, frühen Fremdsprachunterricht, darstellendes Spiel, Anfangsunterricht, Deutsch als Zweitsprache, Rechtschreibförderung, Psychomotorik und andere Förderbereiche hüten oft einen Schatz von Materialien. Unter dem Motto „Sprachförderwerkstatt“ (s. auch Babbe 1996) könnten Kollegien ihr spezielles ‚know-how‘ sichtbar machen und z.B. in einem verabredeten

Raum auf begrenzte Zeit das zusammentragen, was sich in ihrer Praxis von Sprachförderung bewährt hat. Das muß kein realer Ort im Schulhaus sein, der zu abgesprochenen Zeiten offen ist, sondern kann ein Begriff für ein Kooperationsvorhaben sein.

5.6 Einbindung sprachheilpädagogischer Elemente: SPRECHEN VERBESSERN

In diesem Zusammenhang steht auch die Einbindung sprachheilpädagogischer Elemente. Es ist zu überlegen, welche Hilfen aus dem Repertoire der Sonderpädagogik für ein Förderkonzept für ein bestimmtes Kollegium geeignet sind. So bewährten sich sprachpädagogische Beobachtungshilfen (Kolonko/Krämer 1993) und auch die Differenzierungsprobe (DP) nach Breuer/Weuffen (1993). DP ist ein einfaches Grobsiebverfahren, das von Fachkräften im Vorschulbereich und von Lehrern ohne sonderpädagogische Zusatzqualifikation zur Prävention von Schulleistungsversagen angewandt werden konnte. Geschätzt werden die praktischen Empfehlungen für die Auswertung der Ergebnisse zu fünf schulleistungsrelevanten Teilleistungsbereichen und gezielte Förderung zur optisch-graphomotorischen, phonematischen, kinästhetischen, melodischen und rhythmischen Differenzierungsfähigkeit. – In vielen Kollegien wurde auch die Einführung von Handzeichen zur Unterstützung der Artikulation sehr positiv aufgenommen.

5.7 Früher Fremdsprachenunterricht: FREMDEN SPRACHEN BEGEGNEN

Fremdsprachliches Lernen im Raum der Grundschule hat viele Berührungspunkte mit Fragestellungen allgemeiner Sprachförderung, multikultureller Erziehung und Mehrsprachendidaktik. Das wird nachvollziehbar, wenn man Ansätze zu grundschuladäquater Fremdsprachenvermittlung (vgl. Reisener 1992, 16) betrachtet, die hier verdichtet dargestellt werden. Folgende Prinzipien werden dabei verfolgt: Schaffung von Sprechgewohnheiten, Wahrnehmungs- und Nachahmungsförderung, Schulung des Hörverstehens, Prinzip des Verweilens und zyklischer Wiederholung, Fokussierung auf die gesprochene Sprache mit dienender Funktion des Schriftbildes, Simulation und situatives Lernen, Einbeziehung von meditativen Elementen zur Konzentrationsförderung und prosodischen Möglichkeiten der gestischen Unterstützung von Sprache, Kreativität und Anschaulichkeit, spielerisches Lernen mit allen Sinnen, Berücksichtigung motorischer Bedürfnisse, Einbeziehen aller Schüler, auch der schwachen bei Verzicht auf Leistungsbewertung. Impulse aus einem derart veränderten Verständnis von Fremdsprachenunterricht könnten *Auswirkungen auf die Alltagspraxis in der Sekundarstufe* haben.

Allen vorgestellten Beispielen gemeinsam ist, daß eine Innovation im Unterricht einer einzelnen Lehrkraft beginnen kann, aber darüber hinaus sehr bald übergeordnete Aspekte der Schule berührt. *Als Anregung für die Entwicklung schuleigener Konzepte* können die vorgestellten Modelle verschiedene Ansatzpunkte von Schulentwicklungsprozessen verdeutlichen, die Raum, Zeit, Material und Organisationsstrukturen betreffen. Während der „Whole language approach“ auf die Gestaltung einer lesefreundlichen

Lernwelt in der ganzen Schule zielt, ist die „Storyline-Methode“ eher prozessorientiert im Unterricht und tangiert weniger Raum- als Zeitplanungen einer Schule. Bei den Ansätzen zum Werkstattunterricht aus der Schweiz wird zudem der Einsatz von Material wichtig. Beim Projekt PLUS steht die systematische Optimierung förderlicher Lernbedingungen im Sinne von Prävention im Vordergrund verbunden mit gezielter Fortbildung. Bei Initiativen für Sprachförderwerkstätten wird mit all den genannten Aspekten improvisiert im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten. Ein zentraler Problempunkt sind bei all diesen Initiativen die kooperativen Kompetenzen von Kolleginnen und Kollegen, die oft trotz gutem Willen und Ideenreichtum Schwierigkeiten haben, sich Strukturen für das Gelingen gemeinsamer Konzepte zu schaffen.

6. Wege von einem additiven zu einem integrativen Konzept

Eine Bestandsaufnahme der Vorstellungen aller Beteiligten in einer Schulgemeinde kann zu einer Verständigung über neue Organisationsformen von integrierter Förderung führen, die nicht in isolierten Extra-Kursen und Sondermaßnahmen bestehen. Ein erster Schritt sind zusätzliche Zeitangebote in Randstunden für Teilgruppen. So können noch Zusammenhänge zwischen vorhergegangenen oder folgenden Aktivitäten, Sozialformen oder Themen hergestellt werden.

Eine Grundsatzfrage ist, wie Lehrerstunden für Förderzeiten verplant werden, ob einzelne Lehrern frei darüber verfügen oder ob ein gemeinsames Konzept verfolgt wird, vor dem Kollegen ihre Wünsche an den individuellen Stundenplan und der Zeitgestaltung der eigenen Klasse zurückstellen.

Hier einige Beispiele für *alternative Organisationsmuster*:

- Kolleginnen von zwei oder mehreren Fördergruppen überlegen, ob sie gemeinsam etwas besser machen könnten. z.B. AG darstellendes Spiel und Leseförderung.
- Auf Stundenplanbreite wird eine Klassenstufe doppelt besetzt und kann selbst entscheiden über flexible oder stabile Gruppierungen.
- Für die ganze Schule wird eine Stunde doppelt besetzt, was dann jahrgangsübergreifende Gruppierungen erlaubt, was allerdings nur an Schulen mit vielen Stundenreduzierungen geht.
- Förderstunden können in einen offenen Unterrichtsbeginn investiert werden.

„An der Schule wird entschieden, lieber größere Klassen zu bilden und dafür mehr Lehrerstunden zu haben. Damit wird möglich, daß zwei KollegInnen stundenweise gemeinsam unterrichten. Einzelförderung ist denkbar, gemeinsame Freie Arbeit oder Wochenplan-Arbeit, Arbeit in der kleinen Gruppe oder auch die gezielte Beobachtung durch eine Lehrerin“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995, 79). Als Leitfragen für die Bestandsaufnahme von Förderunterricht – auch im Lernfeld Sprache – eignen sich:

- „Wie gestalten wir den Förderunterricht? (Inhalte? Arbeitsformen? Spiele? Gespräche? Material? Aktivitäten der Kinder? Bezug zum Klassenunterricht?)“

- Wie organisieren wir den Förderunterricht an unserer Schule? (Klassenlehrer? Gruppen? Klassenübergreifend? Randstunden? Integriert?)
- Welche Möglichkeiten der Beobachtung und Feststellung von Förderbedarf praktizieren wir? (Wer beobachtet? Wann? Tests? Gespräche? Notizen? Tagebuch?)
- Wie sieht es mit der Zusammenarbeit mit den Eltern aus? (Gespräche über das eigene Kind? Unterrichtsbesuche? Erwartungen der Eltern? Elternabend?)
- Wie sieht es mit unserer Zusammenarbeit aus? (Austausch? Planung? Ergebnisse? Zusammenhänge in bezug auf das einzelne Kind? Verbindung mit dem Klassenunterricht?)
- Welche außerschulischen Partner/Fachleute haben wir bisher in unsere Arbeit einbezogen? (aus Regionalen Beratungsstellen, Schulpsychologischem Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Sonderschulen?)“ (ebd. 81).

Dazu gibt es u.a. empfehlenswerte schulrelevante Arbeitshilfen mit Themen- und Stufenbezügen bei dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Paradieser Weg 64, 59494 Soest oder über den kooperierenden Verlag für Schule und Weiterbildung, DruckVerlag Kettler GmbH, Robert-Bosch-Straße 14, 59199 Bönen.

Literatur

- Altrichter, H. / Posch, P. 1993: Schulautonomie in Österreich – Bildungsforschung Band 1 -. Wien
- Altrichter, H. / Radnitzky, E. / Specht, W. 1994: Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Wien
- Altrichter, H. / Schratz, M. / Schley, W. (Hg.) 1997: Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck
- Babbe, K. 1996: „Dienstags um acht wird am besten nachgedacht.“ Fördern durch freies Schreiben. In: Die Grundschulzeitschrift 10, S. 37-40
- Bell, S. 1994: Freiheit braucht Struktur, Oder: Die storyline als Planungsinstrument im Topic. In: Die Grundschulzeitschrift. 8, S. 9-13
- Breuer, H./Weuffen, M. 1993: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim
- Buchner, C. 1993: Neues Lesen – Neues Lernen. Freiburg
- Claussen, C. / Merkelbach, V. 1995: Erzählwerkstatt. Braunschweig
- Dalin, P. / Rolff, H.-G. / Buchen, H. (Hg.) 1995: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Soest
- Dennison, P. / Dennison, G. 1994: Lehrerhandbuch BRAINGYM. Freiburg im Breisgau
- Flitner, A. 1995: In Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband -e.V., GEW, VBE: Dokumentation der Bundesgrundschulkonferenz 1995: Zukunft für Kinder – Grundschule 2000. Bonn/Frankfurt 1996
- Füssenich, I. 1987: Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht. Heidelberg
- Gogolin, I. 1992: Sprachenvielfalt statt sprachlicher Einfalt. In: Die Grundschulzeitschrift. 6, S. 14
- Heidtmann, H. 1988: Neue Wege der Sprachdiagnostik – Analyse freier Sprachproben. Berlin
- Kohls, I. / Kohls, E. / Keßler, A. 1994: ‚Methode Glasgow‘ – ein Weg Unterricht zu öffnen. In: Die Grundschulzeitschrift. 8, S. 6-8
- Kolonko, B. / Krämer, I.-K. 1993: Beobachtungshilfe – zur Beobachtung von Kommunikation in Kindergarten und Schule. (Kindersverlag, Axel Holtz, Hinterdenkental)

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995: Arbeitshilfen für den Förderunterricht, Grundschule. Soest 1995³
- Letschert, J. 1994: Kinder lieben Geschichten oder Zur Bedeutung der storyline in Unterricht und Erziehung. In: Die Grundschulzeitschrift. 8, S. 14-19
- Lütje-Klose, B. 1997: Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzungen durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. Dissertation. Saarbrücker Hochschulschriften, Band 31. St. Ingbert
- Mann, Ch. 1991: Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen. Weinheim
- May, P. / Vieluf, U. / Malitzky, V. 1995: Hamburger Schreibprobe: Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. In: Brügelmann H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil
- May, P. 1995: Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Hamburger Projekt 'Lesen und Schreiben für alle'. In: Brügelmann H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Lengwil
- Menzel, W. 1985: Rechtschreibunterricht, Aus Fehlern lernen, Seelze
- Meschenmoser, H. / Dutka, W. (Hg.) 1996: Pädagogik in Kooperation. Hohengehren
- Norris, J.A. 1991: >From Frog to Prince: Using Written Language as a Context for Language Learning. Topics of Language Disorders, 12 (1), 1991, 66 – 81. zit. nach Lütje-Klose 1996, S. 41
- Reisener, H. 1992: Ein Plädoyer für Englisch. In: Die Grundschulzeitschrift 6. S. 14-19
- Sassenroth, M. 1991: Schriftspracherwerb – Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern
- Schatz, M. 1996: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim
- Schatz, M. 1997: Von der Vision zur Aktion. In: journal für schulentwicklung. 2/1997, S. 104-114
- Sommer-Stumpenhorst, N. 1992: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden, Frankfurt
- Steffens, U. / Bargel, T. 1993: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied
- Weeg, H. 1997: „Jetzt red‘ doch mal vernünftig“- Sprachstörungen bei Kindern (15.9.1997: Sendereihe des Hessischen Rundfunks mit dem Titel: „Von Aussetzern, Versprechern und Verstimmungen“)
- Wiedenmann, M. (Hg.) 1997: Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen, Weinheim
- Wiedenmann, M. 1998: Systemische Analyse von Qualifizierungsbedingungen für integrative Sprachförderung in der Lehrerbildung. Zugel. Diss. J.W.Goethe-Universität Frankfurt 1997. Eigenverlag GDF-Studio, Rhönstr. 82, 60385 Frankfurt am Main, Frankfurt 1998
- Zielinski, W. 1996: Eine förderungsdiagnostische Strategie für die Grundschule. In: Kornmann, R. / Meister, H. / Schlee, J.: Förderungsdiagnostik, Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Heidelberg, S. 152-160

Marianne Wiedenmann, geb. 1948, Dr., Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin, Sprachtherapeutin und Diplompädagogin, Lehrbeauftragte am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Pädagogische Mitarbeiterin am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP); Arbeitsstelle: Interkulturelles Lernen und Entwicklung sozialer Identität

Anschrift: Pädagogisches Institut Frankfurt im HeLP, Gutleutstr. 8-12, 60329 Frankfurt am Main;

E-Mail: gdfstudio@aol.com