

# Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



**Themenheft:**

**Fremdsprachenlernen**

*Gastschriftleitung: Prof'in Dr. Iris Füssenich*

3

2005

50. Jahrgang/Juni 2005

ISSN 0584-9470

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs, Herausgeber)  
Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs)



**dgs • Bundesvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin**  
**dbS • Bundesvorsitzender: Dr. Volker Maihack, Moers**

#### Landesgruppen:

##### **Baden-Württemberg:**

dgs • Peter Arnoldy, Schillerstr. 3-7, 74072 Heilbronn,  
Fax: 0 71 31 / 56 24 75

dbS • Margoth Willer, Richard-Wagner-Str. 9, 71711  
Steinheim, Tel.: 0 71 44 / 2 40 58

##### **Bayern:**

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-  
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55

dbS • Claudia Wirts, Grimmelshausenstr. 5, 81677 Mün-  
chen, Tel.: 0 89 / 14 95 92 39

##### **Berlin:**

dgs • Gunhild Siebenhaar, Skalitzer Str. 95a, 10997 Ber-  
lin, Tel.: 0 30 / 6 12 33 89

dbS • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,  
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

##### **Brandenburg:**

dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-  
Limberg, Tel.: 03 56 04 / 4 17 77

dbS • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,  
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

##### **Bremen:**

dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,  
27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59

dbS • Christian Boeck, Riesstr. 37, 27721 Ritterhude,  
Tel.: 0 42 92 / 45 50

##### **Hamburg:**

dgs • Brigitte Schulz, Meiendorfer Mühlenweg 32, 22393  
Hamburg, Tel.: 0 40 / 60 01 25 33

dbS • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148,  
21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

##### **Hessen:**

dgs • Friedrich Schlicker, Tielter Str. 16, 64521 Groß  
Gerau, Tel.: 0 61 52 / 95 03 60

dbS • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach,  
Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

##### **Mecklenburg-Vorpommern:**

dgs • Kirsten Diehl, Peter Kalfstr. 4, 18059 Rostock, Tel.:  
03 81 / 45 33 77

dbS • Barbara Stoll, Doberaner Str. 6, 18055 Rostock  
Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

##### **Niedersachsen:**

dgs • Manfred Backs, Lange-Hop-Str. 57,  
30559 Hannover, Tel.: 05 11 / 52 86 90

dbS • Stefanie Dickhaut, Peiner Str. 11, 31319 Sehnde,  
Tel.: 0 51 38 / 70 27 03

##### **Rheinland:**

dgs • Dr. Reiner Bahr, Rethelstr. 157, 40237 Düsseldorf,  
Tel./Fax: 02 11 / 68 55 74

dbS • Meike Lonczewski, Benrather Schloßallee 10,  
40597 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 71 73 20

##### **Rheinland-Pfalz:**

dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-  
Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34

dbS • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.:  
06 51 / 7 68 22

##### **Saarland:**

dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler,  
Tel.: 0 68 06 / 1 34 76

dbS • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.:  
06 51 / 7 68 22

##### **Sachsen:**

dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 Dresden,  
Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86

dbS • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna,  
Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

##### **Sachsen-Anhalt:**

dgs • Regina Schleiff, Pölkenstraße 7, 06484 Quedlin-  
burg, Tel.: 0 39 46 / 70 63 35

dbS • Beate Stoye, Bernburger Str. 21, 06108 Halle, Tel.:  
03 45 / 5 32 39 11

##### **Schleswig-Holstein:**

dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,  
24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28

dbS • Florian Schütte, Hasseldieksdammer Weg 23,  
24114 Kiel, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

##### **Thüringen:**

dgs • Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26, 98617 Uten-  
dorf, Tel.: 0 36 93 / 47 90 12

dbS • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna,  
Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

##### **Westfalen-Lippe:**

dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden,  
Tel.: 0 25 64 / 25 60

dbS • Dr. Iris Knittel, Elberfelderstr. 68, 58095 Hagen,  
Tel.: 0 23 31 / 2 11 15

#### Geschäftsstellen:

##### **dgs**

Goldammerstraße 34, 12351 Berlin  
Telefon: 0 30 / 6 61 60 04 oder 60 25 92 83

Telefax: 0 30 / 6 61 60 24

dgs-Homepage: [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)

Email-Adresse: [info@dgs-ev.de](mailto:info@dgs-ev.de)

##### **dbS**

Goethestr. 16, 47441 Moers  
Tel.: 0 28 41 / 98 89 19, Fax: 0 28 41 / 98 89 14

Adresse für dbS-Mitgliederverwaltung:

dbS-Homepage: [www.dbs-ev.de](http://www.dbs-ev.de)

Email-Adresse: [info@dbs-ev.de](mailto:info@dbs-ev.de)

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:

**BORGSMANN**

**MEDIA**

verlag modernes lernen Borgmann KG

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund

Telefon: 02 31/12 80 08, Telefax: 02 31/12 56 40

**Anzeigen**

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist

Preisliste Nr. 6/2004. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro

Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68

Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

**Die Sprachheilarbeit**

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

**Impressum**

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

**Redaktion**

Prof. Dr. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz

Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,

Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,

**Mitteilungen der Redaktion**

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik bedeutsam sind. Die Veröffentlichungen sollen dem Informationsstand und -bedarf der Leser angemessen sein. Praxisbeiträge sind ebenso relevant wie theoretische Abhandlungen. Für beide gilt, dass sie in ihrer Bearbeitung aktuell bzw. originell, methodisch überzeugend, sprachlich prägnant und klar gegliedert sein müssen. Gemäß dem üblichen Standard wird für die Diskussion von Ergebnissen und Schlussfolgerungen die Berücksichtigung der relevanten Autoren bzw. Arbeiten erwartet. Die wissenschaftlichen Qualitätsstandards gelten nicht für kurze Mitteilungen aus der Praxis, die unter der Rubrik Echo oder im Magazinteil der Zeitschrift veröffentlicht werden. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

**Beirat**

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. Gerhard Blanken, Erfurt

Theo Borbonus, Essen

Dr. paed. Barbara Giel, Köln

Giselher Gollwitz, Bad Abbach

Prof. Dr. phil. Christina Kauschke, Potsdam

PD Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach

Dr. phil. Ulrike Lüdtkke, Bassum

Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Köln

Jenny Postler, Berlin

Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover

Dr. phil. Susanne Voigt-Zimmermann

Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

**Erscheinungsweise**

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.

(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)

(Einsendeschluss für die Rubriken des Magazinteils:

Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

**Bezugsbedingungen**

Jahresabonnement € 40,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen. Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

**Copyright**

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder im Magnettonverfahren – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Exemplare für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden.

## Inhalt

3

2005

### Auf ein Wort

Reinhard Dümmler, Gerolzhofen

Integration und Kooperation:

Der Weg ist das Ziel

Über den Missbrauch von Sprichwörtern

und die Säulen professioneller Arbeit \_\_\_\_\_ 114

### Hauptbeiträge

Iris Füssenich, Reutlingen

Frühes Fremdsprachenlernen oder Begegnung

mit fremden Sprachen und Kulturen –

Herausforderung oder Überforderung für

Kinder mit Sprach- und Lernproblemen \_\_\_\_\_ 116

Joachim Appel, Ludwigsburg

Frühes Fremdsprachenlernen und Lerner mit

schwierigen Voraussetzungen.

Zehn fachdidaktische Überlegungen \_\_\_\_\_ 123

### Magazin

Franziska Schläns, Berlin

Möglichkeiten der Gestaltung eines

interkulturellen Einstiegs in den

Fremdspracherwerb bei Schülern mit

dem sonderpädagogischen Förderbedarf

„Sprache“ \_\_\_\_\_ 130

Sabine Schlentner, Stuttgart

Bisherige Erfahrungen mit dem Konzept des

„Frühen Fremdsprachenlernens“ an

Schulen für Sprachbehinderte in Baden-

Württemberg \_\_\_\_\_ 140

Aktuelles: dgs – Aktuelles \_\_\_\_\_ 143

dbs – Beruf und Politik im Verband \_\_\_\_\_ 146

Termine \_\_\_\_\_ 149

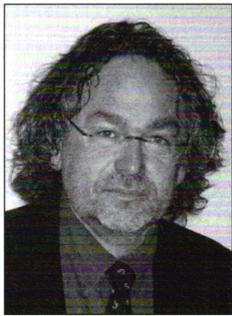
Medien \_\_\_\_\_ 149

**Beilagenhinweis:** Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der Audiva GmbH bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

50. Jahrgang/Juni 2005

**dgs/dbs**

ISSN 0584-9470



Reinhard Dümmler, Gerolzhofen

# Integration und Kooperation: Der Weg ist das Ziel

## Über den Missbrauch von Sprichwörtern und die Säulen professioneller Arbeit

Manchmal bekomme ich eine Wut und dann hilft es mir, meine Gedanken aufzuschreiben. Wenn ich mich öfter über das gleiche Thema ärgern muss, wird die Notwendigkeit, mir die Wut aus dem Bauch zu schreiben, noch größer. Wenn die Wut aus dem Bauch heraus ist, verlassen hoffentlich die Gedanken, welche die Wut erzeugt haben, den Kopf. Schreiben als Selbsttherapie ... und der Leser muss es ausbaden. Sie müssen aber nicht weiterlesen!

Nachdem das differenzierte Förderschulsystem recht erfolgreich gearbeitet hat, ist die pädagogische Gleichmacherei (Förderzentren, Integration, Kooperation) zwar zunächst nicht zu verstehen, man kann sich aber an alles gewöhnen. Viele Leute, die früher fachspezifisch gearbeitet haben, haben sich sogar daran gewöhnt, zu sagen, man könne Kinder nicht defizitorientiert behandeln, weil man ja das Kind nicht nach Fachrichtungen ... ich mag's gar nicht aufschreiben. Seltsamerweise geht diese Einheitsdenke aber nur in der Schule. Wenn jemand sein sprachauffälliges Kind außerschulisch fördern lassen will, dann geht er nicht in die Praxis für Krankengymnastik, sondern zum Logopäden oder akademischen Sprachtherapeuten. Und wer Krankengymnastik braucht, wird sich kaum beim Logopäden anmelden. Da es aber offensichtlich der derzeitige politische Wille ist, Integration nicht als Ziel, sondern als Weg zu betrachten, müssen wir uns über Zweierlei Gedanken machen:

1) Warum soll eigentlich der Weg das Ziel sein und

2) warum lassen sich so viele Fachpädagogen als Universaldilettanten missbrauchen?

Es gibt immer mal Zeiten, in denen bestimmte Redensarten häufiger benutzt werden. Zur Zeit hat „Der Weg ist das Ziel“ Hochkonjunktur. Wenn gleich ich als Freund taoistischer Denkweise und als Reisemobilist diesem Sprichwort zugeneigt bin, sollte man es doch generell einmal in Frage stellen.

*Beispiel Reisen:* Wenn ich gemütlich mit einem Reisemobil unterwegs bin, kann der Weg durchaus eine hohe Wertigkeit erhalten, weil der Urlaubsspaß bereits bei der Abreise und nicht erst bei der Ankunft beginnt. Unsinnig wird die Redensart aber, wenn ich – um mein Ziel zu erreichen – acht oder zehn Stunden im Flieger sitzen muss. Eingekeilt zwischen fettleibigen Nachbarn, zum Verzehr lästiger Menüs gezwungen, bewegungslos mit geschwollenen Beinen, wird der Weg zur Last. Oder haben Sie Spaß an einem Transatlantikflug in der Touristenklasse? Aber auch für den Reisemobilisten taugt das Sprichwort nur beschränkt: Ohne Ziel wird der Weg nämlich sinnlos. Einigen wir uns also auf einen Kompromiss: Ein schöner Weg kann ein erstrebenswertes Ziel sein, aber das Ziel bleibt das Ziel.

*Beispiel Schule:* Integration als Weg in der Sonderpädagogik verspricht sicher nicht mehr Erfolg als das alte System der differenzierten Förderschulen. Damals war die Integration das Ziel! Die Wege waren differenziert. Wenn heute Kinder mit spezifischen Problemen an beliebigen Förderorten von beliebigen

„Fachpädagogen“ betreut werden, bleibt sicher Vieles auf der Strecke. Betrachten wir die Thematik am persönlichen Beispiel: Ich habe Gehörlosenpädagogik, Schwerhörigenpädagogik und Sprachbehindertenpädagogik studiert, Letzteres mit Schwerpunkt. Was sind die Säulen meiner professionellen Arbeit?

- 1) Das Fachwissen, erworben in meiner Ausbildung, ergänzt durch laufende Fortbildung.
- 2) Handlungs- und Entscheidungskompetenz durch jahrzehntelange Arbeit in verschiedenen Handlungsfeldern der Sprachheilpädagogik.
- 3) Ein Repertoire an „handwerklichen“ Fähigkeiten in meinem Fachbereich, erworben durch Studium und Praxis.

Diese drei Säulen der professionellen Arbeit erwarte ich übrigens auch von einem Schreiner oder Friseur, weshalb ich mich für die Anfertigung eines Einbauschranks auch nicht beim Bäcker beraten lasse und zum Haarschneiden keinen Schuhmacher aufsuche.

Der gegenwärtige Trend in der Sonderpädagogik verlangt aber vom Kunden, dass er auch Brötchen kaufen muss, die der Schreiner gebacken hat, und wenn der Schmied zum Haarschneiden kommt, darf er auch nicht meckern. Kinder und Eltern müssen sich das gefallen lassen, weil sie es nicht besser wissen und weil ihnen zur Zeit alle Sonderpädagogen für gleichermaßen kompetent in allen Fragen verkauft werden. Aber warum reklamieren die Sonderpädagogen nicht

selbst ihre Fachkompetenz (Schuster bleib bei deinen Leisten!) und tun plötzlich so, als wären sie wirklich für alles zuständig? Nur weil es zur Zeit politisch korrekt ist?

Ich kann diese Frage nur für mich selbst beantworten: Wenngleich ich mich in allen sonderpädagogischen Fachbereichen weiterbilden kann, fehlen mir auf vielen Gebieten die professionellen Säulen. So wie ich z.B. kein Spezialist für verhaltensauffällige Kinder bin, sehe ich im Kollegen von der E-Schule keinen Fachmann für

Sprachstörungen. In diesem Sinn sollten wir uns, egal ob im Klassenzimmer oder im mobilen Dienst, auf unsere Fähigkeiten und Fertigkeiten besinnen und die Finger von Sachen lassen, die wir nicht wirklich beherrschen. ALDI hat als Lebensmitteldiscounter angefangen, jetzt gibt es dort alles – nur keine gescheiten Lebensmittel. Wenn wir das ALDI-Syndrom in der Sonderpädagogik vermeiden wollen, müssen wir uns auf unsere Fachlichkeit besinnen, auch wenn das im Moment not political correct ist.



---

**Anschrift des Verfassers:**

Reinhard Dümler  
Sonderschuloberlehrer  
Lehramt für Gehörlose, Schwerhörige  
und Sprachbehinderte  
An der Schwärz 7  
97447 Gerolzhofen



Iris Füssenich, Reutlingen

# Frühes Fremdsprachenlernen oder Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen –

## Herausforderung oder Überforderung für Kinder mit Sprach- und Lernproblemen

### Zusammenfassung

Ausgehend von den Empfehlungen zur „Arbeit in der Grundschule“ der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1970/1994, die auf die Notwendigkeit der Begegnung mit Sprachen hingewiesen hat, wird ein Überblick über die Konzeptionen der Bundesländer gegeben, in denen meist die Begegnung mit Sprachen auf das Fremdsprachenlernen reduziert wird. Welche Lehr- und Lernschwierigkeiten für Kinder mit Sprachproblemen oder Migrationshintergrund auftreten können, wird erörtert.

**Schlüsselwörter:** Begegnung mit Sprachen, frühes Fremdsprachenlernen, Kinder mit Sprach- und Lernproblemen, Migrantenkinder, Lehr- und Lernschwierigkeiten

### Early Second Language Learning or Meeting other Languages and Cultures

#### Abstract

Recommendations regarding „Teaching at Primary Level“ issued by the standing committee of ministers of education (KMK) in 1970/1994 have stressed the necessity of the exposure of young learners to foreign languages. Based on this document the article reviews programmes set up in different provinces (Länder) in Germany for teaching foreign languages at the primary level. Since contact with foreign languages is often reduced to teaching linguistic skills in such programmes, the article discusses potential areas of difficulty in reference to children who have language disorders or whose family has immigrated.

**Key-Words:** Language learning at the primary level, children with language and learning disorders, immigration, teaching and learning challenges

## 1. Zum Beispiel Tim, Benny und Celebi

*Tim* wechselt im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse in die Schule für Sprachbehinderte. An der Grundschule fielen seine Probleme mit der Sprache – vor allem mit der Durchgliederung von Sprache – erst auf, als er eigenständig Texte schreiben sollte und die Lesetexte umfangreicher wurden, so dass er sie nicht mehr auswendig lernen konnte. Es stellt sich heraus, dass er Probleme mit der Durchgliederung von Sprache hat (z.B. Sprache in Silben gliedern) und dass er noch nicht einmal sicher

Anlaute heraushören kann. Die Phonem-Graphem-Zuordnung beherrscht er nur teilweise. Wären *Tims* metasprachliche Fähigkeiten (Füssenich / Löffler 2005) bei der Einschulung überprüft worden, hätten diese Schwierigkeiten auffallen müssen. *Tims* Probleme werden vermutlich nicht am Ende der zweiten Klasse vollständig behoben sein. In allen Bundesländern werden Kinder wie *Tim* ab Klasse 3 eine Fremdsprache lernen.

In einer ersten Klasse der Schule für Sprachbehinderte sitzen u. a. *Benny* und *Celebi*. *Bennys* mündliche Sprache ist fast unverständlich: Er ersetzt viele

Konsonanten durch /h/ und verlagert einige Konsonanten, wie z.B. /g/ und /k/, nach vorne. Mehrfachkonsonanten beherrscht er – bis auf zwei Ausnahmen – nicht. Meist ersetzt er sie ebenfalls durch /h/. Um Lesen und Schreiben zu lernen, muss er seine Probleme mit der Aussprache weitgehend überwinden (Füssenich 2004). Da er die erste Klasse bereits wiederholt, traut er sich nicht viel zu, ist wenig motiviert und lässt sich leicht ablenken. Auch mit diesen Verhaltensweisen wird sich seine Lehrerin auseinander setzen müssen. *Celebi* lebt mit seiner Familie seit drei Jahren in Deutschland. Mit seiner Mut-

ter spricht er Türkisch und mit seinem Vater Arabisch. In der deutschen Sprache ist sein Wortschatz sehr begrenzt, die Aussprache ist kaum verständlich und seine grammatischen Fähigkeiten sind rudimentär. Die Überprüfung ergab einen hohen IQ, was sich auch in Mathematik und allgemeinen Lernstrategien widerspiegelt. In Baden-Württemberg lernen seit dem Schuljahr 2003/04 alle Kinder ab Klasse 1 Englisch bzw. Französisch, auch Kinder wie *Benny* und *Celebi*.

## 2. Frühes Fremdsprachenlernen oder Begegnung mit fremden Sprachen

Es gibt unterschiedliche Kontexte, warum Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen (*Belke* 2001). Dies sind vor allem:

- Die Eltern sprechen verschiedene Sprachen.
- Eltern leben mit ihren schulpflichtigen Kindern zeitweilig im Ausland und schicken ihre Kinder in Europa- oder Auslandsschulen.
- Das Land, in dem die Kinder aufwachsen, ist offiziell zweisprachig und bietet Schulen an, in denen Kinder beide Landessprachen lernen (z.B. in Kanada Englisch und Französisch).
- Die Eltern sprechen andere Sprachen als die Landessprache, d. h. die Familiensprache (manchmal sind es auch mehrere) der Kinder ist eine Minderheitensprache. Hierzu gehören Kinder von Arbeitsimmigranten, Asylbewerbern sowie von deutschstämmigen Aussiedlern.

Der Spracherwerb von Kindern der ersten Gruppen wird häufig von Spracherwerbsforschern untersucht und die Daten werden gerne als Beleg dafür gewählt, dass es für junge Kinder meist leicht ist, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben.

Meist völlig anders verläuft der Spracherwerb von Kindern, die der vierten Gruppe zuzuordnen sind. Sie gehören

immer noch zu den Bildungsbenachteiligten und besuchen bedeutend seltener weiterführende Schulen, wie Realschulen und Gymnasien (*Sandfuchs* 2000). Bei diesen Kindern ist der Erwerb mehrerer Sprachen meist mit verschiedenen Lebenssituationen und unterschiedlichen Kulturen verbunden (*Krumm / Jenkis* 2001). Bei Manchen ist nicht eindeutig zu identifizieren, welche Sprache ihre Familiensprache ist, oft wird sie auch nicht altersadäquat beherrscht (*Rehbein / Griesshaber* 1996). Dies trifft auf *Celebi* zu. Nach Auskunft seiner älteren Schwester, die die Dolmetscherfunktion in der Familie inne hat, sind seine Fähigkeiten im Türkischen und Arabischen, die gleichberechtigt zu Hause gesprochen werden, begrenzt.

Von diesen vier Formen der natürlichen Zweisprachigkeit muss der gesteuerte Fremdspracherwerb unterschieden werden. Eine Fremdsprache wird in einer muttersprachlichen Umgebung im Rahmen einer formalen Unterweisung gelehrt und gelernt, wie der Fremdsprachenunterricht ab Klasse 5 oder das frühe Fremdsprachenlernen in Grundschulen.

## 3. Zur Konzeption des frühen Fremdsprachenlernens in einzelnen Bundesländern

Bei den Diskussionen um den möglichst frühen Erwerb mehrerer Sprachen spielt eine Rolle, welche Sprachen gelernt werden sollen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat bereits in den Empfehlungen zur „Arbeit in der Grundschule“ im Jahre 1970/1994 auf die Notwendigkeit der Begegnung mit Sprachen hingewiesen. Die Schüler würden fremde Sprachen durch Medien, Reisen und durch den Umgang mit anderssprachigen Mitschülern erfahren. „Daher, aber auch im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen in einem vereinten Europa, sollte Kindern bereits im Grundschulalter die Möglichkeit zu einer Begegnung mit einer Fremdsprache geboten werden“ (*KMK* 1994, 6).

Das Angebot solle die örtlichen Gegebenheiten, Schul- und Städtepartnerschaften sowie die besonderen Beziehungen zu Nachbarländern nutzen. Neben dem begegnungssprachlichen Konzept, das viele Sprachen betreffen könne, würde es in einigen Ländern Projekte geben, die eine eher systematische Beschäftigung mit einer Fremdsprache von der dritten Jahrgangsstufe an vorsehe, um erste Schritte zum Erlernen einer Fremdsprache zu ermöglichen.

Ging die KMK von der Notwendigkeit der Begegnung mit fremden Sprachen aus und bezog auch die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Mitschüler/innen ein, wird heute eher in fast allen Bundesländern das Fremdsprachenlernen in die Grundschule vorverlegt und die Sprachen der Mitschüler/innen kaum berücksichtigt, wie schon die unterschiedlichen Bezeichnungen zeigen (*Abb. 1*).

Berlin	Begegnung mit Sprachen
Brandenburg	Begegnung mit fremden Sprachen
Baden-Württemberg	Fremdsprachenunterricht
Saarland	Französisch
Hamburg	Englisch
Sachsen	Begegnungssprachen

*Abb. 1: Fremde Sprachen in Deutschland – viele Konzepte (Conrady 2001)*

In Brandenburg wird zwischen der Vermittlung einer Fremdsprache (ab Klasse 3) und der Begegnung mit fremden Sprachen (in Klasse 1 und 2) unterschieden. In Nordrhein-Westfalen wird die Fremdsprache ab Klasse 3 vermittelt; die Begegnung mit Sprachen ist für Klasse 1-4 vorgesehen (*Conrady* 2004).

Das Angebot an (Fremd-)Sprachen in der Grundschule lässt sich drei Gruppen zuordnen (*Conrady* 2004):

eine (Fremd-)Sprache	<p><i>Englisch:</i> Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen (Zusatzangebote in anderen Sprachen), Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein (zusätzlich Friesisch, Dänisch oder Französisch möglich)</p> <p><i>Französisch:</i> Saarland</p>
zwei (Fremd-)Sprachen	<p><i>Englisch/Französisch:</i> Baden-Württemberg Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz</p>
mehr als zwei (Fremd-)Sprachen (im Verhältnis)	<p><i>Bayern:</i> Englisch 98%, Französisch und Italienisch (2%)</p> <p><i>Brandenburg:</i> Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch (Beschluss der Lehrkräfte)</p> <p><i>Bremen:</i> Englisch; Französisch; Italienisch; Spanisch und andere (20:5:1:1)</p> <p><i>Hamburg:</i> Englisch (nahezu 100%), Französisch an 10 Grundschulen; dazu kommen einige bilinguale Grundschulen</p> <p><i>Hessen:</i> Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch (1098:51:5:5)</p> <p><i>Thüringen:</i> Englisch, Französisch, Russisch (141:3:1) und einige Schulen Italienisch</p>

\* Schulversuche wurden nicht berücksichtigt.

Anhand des Überblicks wird deutlich, dass es vor allem um den frühen Erwerb einer Fremdsprache geht, die meist an weiterführenden Schulen gelehrt wird. In der Regel ist es Englisch, in manchen Gegenden einiger Bundesländer, wie z. B. Baden-Württemberg, kann es die Sprache des Nachbarn, z.B. Französisch, sein. An die Sprachen der Mitschüler/innen, wie z.B. Türkisch, Italienisch oder Russisch, wird kaum angeknüpft.

Gompf et al. (2002) gehen davon aus, dass es eine „Frage der Zeit“ ist, bis auch die Länder der dritten Gruppe ihr Angebot auf Englisch oder Französisch reduzieren, denn angesichts der weiterreichenden Implikationen, wie Weiterführung auf der Sekundarstufe bzw. der Einrichtung entsprechender Studiengänge an den Hochschulen, könne dieses Angebot nicht aufrecht erhalten werden.

Nach Auffassung der Länder strebe der fremdsprachliche Unterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 erzieherische, motivationale und sprachlich-fachliche Ziele an:

- „Freude und Motivation für das Lernen fremder Sprachen wecken und stärken (Grundlegung einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit);
- für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen sensibilisieren;
- eine aufgeschlossene Haltung gegenüber anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften fördern, damit Vorurteile nicht entstehen oder sich nicht verfestigen (Förderung interkultureller Kompetenz);
- die Voraussetzungen für das weitere fachliche Lernen stärken (Merkfähigkeit erhöhen, Sprechbereitschaft fördern);
- eine grundlegende fremdsprachliche Kompetenz auf der Basis sinnstiftenden Hörverstehens entwickeln sowie elementare Kenntnisse der Lebensweise in anderen Ländern vermitteln“ (KMK 2002).

In allen Bundesländern ist gesetzlich verankert, dass Fremdsprachen in der Grundschule gelernt und gelehrt wer-

den. Im Folgenden beziehe ich mich hauptsächlich auf Baden-Württemberg, denn dieses Bundesland bietet als einziges eine flächendeckende Einführung einer fremden Sprache ab Klasse 1 an. Besondere Voraussetzungen in diesem Alter seien: Mechanismen des Erstspracherwerbs würden das Fremdsprachenlernen unterstützen, die Kinder würden über eine hohe Motivation und eine gute Merkfähigkeit verfügen, sie hätten Freude am Imitieren, Singen, Spielen und Darstellen und würden über Spontaneität verfügen. Die Fremdsprache wird sowohl an Grundschulen und Sonderschulen mit Grundschullehrplan als auch an Förderschulen eingeführt. Baden-Württemberg begründet die Einführung des Fremdsprachenunterrichts mit folgenden Argumenten:

- Das Beherrschen einer Fremdsprache wird im 21. Jahrhundert zu einer Schlüsselfähigkeit wie Lesen, Schreiben und Rechnen.
- Globalisierung betrifft auch Schule und Berufsausbildung; das zusammenwachsende Europa wird ein vielsprachiges Europa sein.

- Das europäische Ausland hat Erfahrungen mit Fremdsprachen in der Grundschule.
- Grundschul Kinder sind spontaner, ahmen gerne nach, lernen neue Wörter und Sätze mit Leichtigkeit. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen: früher Beginn ist optimal.

In Baden-Württemberg begann die Einführung des Fremdsprachenunterrichts im Schuljahr 2001/2002 im Rahmen einer Pilotphase an 470 Schulen. Die flächendeckende Einführung erfolgte im Schuljahr 2003/2004. Es gibt eine fast bundesweite Übereinstimmung darin, dass im Umfang von zwei Stunden pro Woche unterrichtet wird. In vielen Bundesländern werden keine Noten gegeben. Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen benoten ab Klasse 3 und 4, was aber nur in Nordrhein-Westfalen versetzungsrelevant ist (Conrady 2002; Gompf et al. 2002).

„Dabei steht die kommunikative Kompetenz im Vordergrund, das heißt, die Fähigkeit, sich in bestimmten Lebens- und Berufssituationen in der Fremdsprache verständlich zu machen. Diese Ausrichtung kommt den Grundschulkindern mit ihrer spezifischen Lerndisposition entgegen. Je jünger sie sind, desto unbefangener sind sie im Umgang mit Sprachen. Sie haben weniger Sprachhemmungen und finden einen spontanen, leichten Zugang zur Fremdsprache. Auch Artikulationsprobleme reduzieren sich“ (Schavan 2000, vgl. Schlentner 2001).

Der Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg sei ein grundschulgemäßer Unterricht, der berücksichtige, dass Schulanfänger noch ohne Schriftkenntnisse sind. Wesentliche Zielsetzungen sind Hörverstehen, mündliche Sprachkompetenz, Sprachbewusstsein, Sensibilisierung für Sprachen (Muttersprache, Fremdsprache), Lesefertigkeit und Heranführung an das Schriftbild, Einblick in und Verständnis für andere Kulturen zu geben.

Börner (2000, 28) weist auf Lehrer hin, die dem frühen Fremdsprachenlernen gegenüber kritisch eingestellt sind, weil

sie angesichts der zahlreichen Alltagsprobleme nicht auch noch diese Aufgabe übernehmen wollen. Dem hält er entgegen: Diese subjektiven Wahrnehmungen kommen in der Regel von Lehrkräften, die noch nicht die Möglichkeiten zum entsprechenden Unterrichten hatten und häufig noch unter dem Einfluss ihres eigenen, oft erlittenen Fremdsprachenunterrichts stehen. Einhellig positiv dagegen sind Einschätzungen praktizierender Lehrkräfte. Sie berichten, dass der Unterricht eine Bereicherung des Angebots ist. Fremdsprachen würden oft zum Lieblingsfach und auch Kinder mit nicht deutscher Muttersprache hätten Erfolgserlebnisse, weil sie bereits Erfahrungen mit anderen Sprachen gemacht haben und weil sich in dem durchgängig fremdsprachlich ablaufenden Unterricht die gesamte Lerngruppe im Medium einer fremden Sprache bewege.

#### 4. (Fremd-)Sprachenlernen von Kindern mit Sprach- und Lernproblemen

Welche Auswirkungen das frühe Fremdsprachenlernen auf die Sprachentwicklung von Kindern wie *Benny* hat, ist bisher nicht untersucht worden. Dass durch den frühen Fremdsprachenunterricht Artikulationsprobleme behoben werden (Schavan 2000; Schlentner 2000) ist eine Aussage, die unwahrscheinlich ist.

Es ist eher *Hauéis* (2000) zuzustimmen, der es als problematisch ansieht, dass Kinder im ersten Schuljahr beim Schriftspracherwerb sprachanalytisch vorgehen müssen und gleichzeitig beim frühen Fremdsprachenlernen an das Sprachelernen aus der frühen Kindheit anknüpfen müssen. Das der Einführung des frühen Fremdsprachenlernens zu Grunde liegende Sprachkonzept und die Auswirkungen für den Deutschunterricht sind problematisch (*Hauéis* 2000). Die Konzeption des Unterrichts beruhe darauf, dass das Erlernen einer Fremdsprache zeitlich und methodisch in die Nähe des natürlichen Erstspracherwerbs rücke. Die elementare sprach-

liche Bindung setze aber darauf, dass sich die Kinder auf eine sicher erworbene Erstsprache stützen können. „Diese Voraussetzung steht insofern auf dem Spiel, als die Kinder genau zu dem Zeitpunkt, zu dem sie an der Schrift ihre eigene Sprache bewusst in den Blick zu nehmen beginnen, systematisch im schulischen Kontext mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden“ (*Hauéis* 2000, 2).

Vor allem bei Kindern mit Sprach- und Lernproblemen kann diese gleichzeitige, aber unterschiedliche Anforderung zu zusätzlichen Schwierigkeiten beim Erlernen der frühen Fremdsprache sowie bei der Weiterentwicklung der deutschen und eventuell einer weiteren Sprache führen. Dadurch kann auch der Erwerb der Schriftsprache erschwert werden.

Die Ansicht, dass mündliche Sprachstörungen den Schriftspracherwerb erschweren können, hat eine lange Tradition. Die Konsequenzen, die sich hieraus ergeben, lassen sich zwei Positionen zuordnen. Erstens wird ein einseitiger Zusammenhang zwischen der Sprache in gesprochener und geschriebener Form angenommen. Entweder müsste das Anforderungsniveau der Schriftsprache an die mündliche Sprache der Kinder angepasst werden, oder die Schrift dürfe erst gelehrt werden, wenn die Probleme mit der mündlichen Sprache behoben seien (*Zuckrigl* 1964 und *Scholz* 1981). Zweitens wird seit vielen Jahren von Vertretern der Sprachbehindertenpädagogik (*Hansen* 1929; *Rothe* 1929; *Seemann* 1955) die Ansicht vertreten, dass Kinder mit der Schrift Wörter als gegenständliche, dauerhaft und optisch zur Verfügung stehende Sprache erkennen und deshalb kann die Schrift genutzt werden, um mündliche Sprachstörungen zu überwinden (vgl. auch *Crämer / Füssenich / Schumann* 1996; *Osburg* 1997).

Die umfangreichste empirische Arbeit hat *Osburg* über den Zusammenhang von Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb durchgeführt. Sie geht davon aus, dass das Heranführen von Kindern mit Aussprachestörungen an die Schriftsprache nicht generell eine

fördernde Bedingung darstellt, sondern nur dann, wenn sie an die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Kindes angepasst ist. Bezogen auf das Kind *Benny* bedeutet dies, dass sowohl eine genaue Diagnose seiner phonologischen Störungen als auch seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung erforderlich ist. Sollte das Kind bereits in der Lage sein, sprachanalytisch vorzugehen und sich mit der formalen Seite der Sprache auseinander zu setzen, kann diese Fähigkeit genutzt werden, ihm wesentliche Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen zu vermitteln. Sollte dies nicht der Fall sein, müsste die Förderung dort ansetzen. Was bedeutet es nun für ein Kind wie *Benny*, auch noch eine Fremdsprache zu lernen?

*Appel* (2004) führt Unterrichtsbeobachtungen aus Grundschulen auf, aus denen Konsequenzen für den weiteren Unterricht gezogen werden müssten: Früh beginnender Fremdsprachenunterricht baue auf die Fähigkeit zu imitativem Sprachenlernen auf. Diese Fähigkeit lasse sich bei vielen Grundschulkindern durch die Wiedergabe von Liedern etc. beobachten, wenn sie z.B. „Liedstrophen, ohne sie zu verstehen, in authentischer Aussprache“ wiedergeben. Andererseits würde es auch Kinder geben, die Probleme mit der Aussprache haben. Häufig sei eine deutsche Artikulationsbasis bei den Vokalen zu hören, obwohl die Klasse ein authentisches Sprachmodell von der Lehrerin erhalte. Für einige Kinder würde der Weg zur Fremdsprache offensichtlich bei der Erstsprache beginnen. „Bei neuen unbekanntem Lauten dient diese oft als Referenz und Orientierungspunkt. Laute, die im Deutschen nicht vorkommen, werden oft von einigen Kindern an ähnlich klingende Laute des Deutschen angeglichen oder durch andere ersetzt, (...)“ (*Appel* 2004, 32).

Wie verhalten sich nun Kinder, die die Aussprache ihrer ersten Sprache nicht als Matrix nehmen können, weil sie immer noch Ausspracheschwierigkeiten aufweisen, wie z.B. *Benny*? Welche Konsequenzen sich aus diesen Beobachtungen für den Unterricht mit aussprachegestörten Kindern ergeben,

kann nur eine empirische Untersuchung aufzeigen. Der Lehrplan für das frühe Fremdsprachenlernen von Baden-Württemberg geht nicht explizit auf Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten ein, sondern auf Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Wahrnehmungsstörungen, die Auswirkungen auf den Spracherwerb haben können. Besonders zu berücksichtigen seien akustische, kinästhetische, rhythmische und visuelle Differenzierungsschwächen. „Lehrkräfte, welche die Fremdsprache unterrichten, müssen daher über Kenntnisse der allgemeinen Sprachentwicklung sowie der Fremdsprachentwicklung und deren Abweichungen verfügen“ (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* 2001, 13). Kenntnisse über Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen lassen sich aber nicht nur in den nach *Breuer / Weuffen* (1993) genannten sprachbezogenen Wahrnehmungsleistungen beschreiben. Dementsprechend ist eine Förderung durch eine „integrierte Schulung der Wahrnehmung“ keine ausreichende Maßnahme, um die Sprachentwicklung zu fördern. Weiterhin muss bedacht werden, „dass diese Kinder schon einmal unter „natürlichen Bedingungen“ ihre Familiensprache nicht ohne weiteres erworben haben.

Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache stehen oft im Zusammenhang mit mangelnden Fähigkeiten, über Sprache nachzudenken. Dies zeigt sich darin, dass Kinder mit Sprache nicht kreativ umgehen können: Sie können weder reimen, noch Sprache in Silben und Laute untergliedern. Welche Auswirkungen dies auf den Schriftspracherwerb haben kann, wird an *Tim* deutlich. Da er nun schon in der zweiten Klasse ist, können seine Probleme mit der mündlichen Sprache nur im Zusammenhang mit der Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit betrachtet werden. *Tim* benötigt einen Unterricht, der nicht die Merkfähigkeit weiter fördert, sondern in dem das Lesen- und Schreibenlernen gleichzeitig seine sprachanalytischen Fähigkeiten erweitert. Er benötigt Übungen zur Phonemanalyse, zur Silbengliederung, zum Erwerb von Synthesefähigkeit, zum

Sinn entnehmenden Lesen und zum alphabetischen Schreiben (*Füssenich / Löffler* 2005).

Sprachanalytische Fähigkeiten sind auch beim Erlernen einer Fremdsprache von Bedeutung. „In der Zweitspracherwerbsforschung sind Entlehnungen aus der Erstsprache als Strategie von Lernern seit langem bekannt. Solche Entlehnungsprozesse sind im Bereich der Lexis sichtbar, wenn eine Lehrerin eine Puppe hochhält und fragt: „What’s this?“ und die Klasse antwortet: „a Pupp“ oder auf die Frage „What’s the weather like?“ mit „It’s windig“ reagiert“ (*Appel* 2004, 33). Der Erwerb der Fremdsprache ist in den ersten Jahren ein allmählicher Prozess, der nur über Zwischenstufen erfolgt, wobei immer wieder auf die Erstsprache Bezug genommen wird. Es liegt die Vermutung nahe, dass gerade Kinder mit Rückständen in der metasprachlichen Entwicklung Probleme beim Rückgriff auf ihre Erstsprache haben.

„Ein wichtiges Prinzip im frühbeginnenden Englischunterricht ist das des Eintauchens in die Fremdsprache. Wenn die Kinder aber ‘eintauchen’, dann ist die Wasserwelt, die sich ihnen repräsentiert, verschwommen wie bei einem Taucher ohne Brille, d. h. Unterschiede, sowohl zwischen Erst- und Zweitsprache als auch innerhalb der Zweitsprache, sind zunächst verwischt“ (*Appel* 2004, 33). Ein bisher wenig beachteter Bereich sei bisher das Verständnis der fremdsprachlichen Unterrichtssituation selbst. Es würden immer wieder Situationen auftreten, die es erforderlich machen, dass entweder die Lehrkraft oder die Mitschüler auf ihre Erstsprache zurückgreifen müssen, um Sprachverständnis zu sichern. Probleme würden vor allem dann auftreten, wenn etwas Neues eingeführt werde, „sei es ein Wort, eine Struktur, eine Situation, ein Spiel oder eine Übung“.

Da jeder Unterricht zugleich auch Sprachunterricht ist, können Kinder mit auffälliger mündlicher Sprache auch beim Lernen in anderen Fächern – und auch beim frühen Fremdsprachenlernen – eingeschränkt sein. Viele Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen weisen

ein eingeschränktes Sprachverständnis auf (Füssenich 2000). Osburg (2003) nennt Sprachfallen, die diesen Kindern erschweren, dem Unterricht zu folgen. Da Kinder oft sehr redigewandt wirken und Begriffe der Erwachsenen benutzen, würde leicht in Vergessenheit geraten, dass sich ihr begriffliches Wissen von dem der Erwachsenen erheblich unterscheidet. Kinder mit auffälliger mündlicher Sprache verfügten oft über hohe pragmatische Fähigkeiten und verdeckten somit ihre Schwierigkeiten mit der Sprache. Deshalb sollten sich Lehrende immer wieder vergewissern, ob Kinder die unterrichtsrelevanten Begriffe verstehen und der Kommunikation im Unterricht folgen können. Dass viele Kinder im Fremdsprachenunterricht relativ viel verstehen, führt Appel auf das Unterrichtsarrangement zurück, das Kindern Sicherheit gibt, auch sprachliche Unsicherheiten zu überstehen. Welche Auswirkungen diese Schwierigkeiten aber für den Unterricht mit lern- und sprach-auffälligen Kindern haben, ist bisher nicht betrachtet worden.

All dies sind offene Fragen, die sich aus der Unterrichtsbeobachtung und der Kenntnis des Unterrichts mit sprach- und lernbehinderten Kindern ergeben. Um sie zu beantworten, müsste eine wissenschaftliche Begleitung des frühen Fremdsprachenlernens auch das Lernverhalten von Kindern mit Sprach- und Lernschwierigkeiten in den Blick nehmen.

### 5. (Fremd-)Sprachenlernen von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache

Im Lehrplan für das frühe Fremdsprachenlernen in Baden-Württemberg wird auf Kinder mit nicht deutscher Muttersprache eingegangen und behauptet, dass sie gegenüber den deutsch sprechenden Kindern einen Vorteil hätten: „Alle, die neben ihrer Muttersprache eine Zweitsprache erlernen oder erlernt haben, bauen eine Sprachlernkompetenz für den Erwerb von Sprachen auf. Sie entsteht vor allem aus dem kom-

plexen dynamischen Wechselspiel der Sprachfähigkeit in der Muttersprache und den Erfahrungen mit der Zweitsprache, und sie erleichtert das Erlernen einer dritten Sprache“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2001, 12). In allen Fächern erfolge der Unterricht auf Deutsch, was oft ein Nachteil für die ausländischen Kinder sei. „Bei der Grundschul Fremdsprache beginnen alle Kinder gemeinsam bei Null und starten von der gleichen Basis aus. Dies motiviert ausländische Kinder sehr, lässt sie erstaunliche Leistungen vollbringen, fördert ihr Selbstvertrauen und wirkt so positiv auf das gesamte schulische Lernen“ (Böhme 1999, 31).

Demgegenüber wird im Lehrplan davon ausgegangen, dass einige Voraussetzungen erfüllt sein sollten, damit eine Vernetzung von muttersprachlichem und zielsprachlichem Lernen erfolgen kann. Dies sind:

- „Klare, auf Deutsch gegebene Anweisungen der Lehrkraft, die für alle Kinder verständlich sind.
- Vor der zielsprachlichen Schrifteinführung haben die Kinder über die logographische Phase hinaus die alphabetische Phase im Deutschen erreicht.
- Das Hörverstehen des Deutschen und einfacher Sequenzen der Zielsprache ist gesichert“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2001, 16). Im Bildungsplan für die Grundschulen aus dem Jahre 2004 (74) wird sogar davon ausgegangen, dass Kinder auf Deutsch nachfragen, um Wiederholung und Verstehens- und Ausdrucksweisen bitten.

Dass diese Voraussetzungen vor allem bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache nicht immer vorhanden sind, berichten Lehrende aus entsprechenden Klassen. Vor allem Kinder von Arbeitsimmigranten, von Asylbewerbern und von deutschstämmigen Aussiedlern benötigen Basiskenntnisse der deutschen Sprache und ihrer Familiensprache für eine erfolgreiche Alphabetisierung. Die Vermutung, dass der frühe Kontakt mit einer weiteren Sprache

diese wichtigen Lernprozesse in den ersten Schuljahren negativ beeinflussen kann, liegt nahe (vgl. Bausch / Kasper 1979).

Lange herrschte die Meinung vor, dass sich Sprachschwierigkeiten von Kindern aus Sprachminderheiten von selbst erledigen werden, wenn die Kinder der zweiten und dritten Generation in Deutschland heranwachsen. Die Wirklichkeit sieht anders aus (Knapp 2001a, 2001b). Nicht wenige Kinder aus Sprachminderheiten beherrschen die deutsche Sprache nur unzureichend, wenn sie eingeschult werden. Bei manchen Kindern fällt auf, dass die Deutschkenntnisse für die Anforderungen der Grundschule nicht ausreichen, bei anderen sind die Schwierigkeiten verdeckt. Aus verschiedenen Gründen, die eng mit der spezifischen Art des Unterrichts in der ersten Klasse zusammenhängen, fallen verdeckte Sprachschwierigkeiten oft nicht auf.

Das Sprachenlernen dieser Kinder wird durch mehrere Umstände beeinflusst, die einen glatten Erwerbsverlauf beeinträchtigen können:

- Die Erstsprache und die zweite Sprache werden in der Regel in getrennten Funktionsbereichen erworben und benutzt (Türkisch zu Hause, Deutsch in der Schule).
- Oft besteht eine Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten in der zweiten Sprache, die im natürlichen Kontext (z. B. Spielplatz oder Kindergarten) erworben wurde und der im Unterricht erwarteten standard-sprachlichen Norm (z. B. Rechtschreibung und Grammatikwissen).
- Da in der Regel in der Schule nur Deutsch gelernt wird, verkümmert bei vielen Kindern ihre Erstsprache oder aber sie entwickelt sich nicht weiter (z. B. fehlende Schriftkompetenz).

### 6. Ausblick

Es ist schon beeindruckend, wie schnell und scheinbar mühelos manche Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben. Für viele Kinder ist sicher der frühe

Kontakt mit Fremdsprachen in der Schule ein Gewinn und sie erweitern ihre Fähigkeiten. Diese Euphorie sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch Kinder gibt, die von diesem Unterricht nicht profitieren. Für sie ist es erforderlich, das Fremdsprachenangebot zu dosieren und einen stärker individualisierenden Unterricht durchzuführen (Appel 2004). Die zahlreichen Unterrichtsprojekte und Materialien, die es zurzeit auf dem Markt gibt, erleichtern die Vorbereitung.

Für den konkreten Unterricht an Förderschulen hat das Ministerium von Baden-Württemberg Handreichungen für den Unterricht erstellt: „Die Beiträge sind von Arbeitsgruppen mit Kolleginnen und Kollegen aus den Seminaren und der Schulverwaltung mit vielfältigem Austausch mit Lehrerinnen und Lehrern aus der Schulpraxis erstellt worden“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2003).

Eine Reflexion der Unterrichtsabläufe sowie des Lernverhaltens von Kindern ermöglichen längerfristig Chancen und Grenzen des frühen Fremdsprachenunterrichts einzuschätzen.

### Literatur

- Appel, J. (2004): Frühes Fremdsprachenlernen: Der Alltag hat begonnen. *Grundschule* 4, 32-35.
- Bildungsplan für die Grundschule* (2004): Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Lehrplanheft 1, Reihe A. Nr. 9.
- Bausch, K.-R., Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, 3-35.
- Belke, G. (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider.
- Böhme, D. (1999): Bleiben die Schwachen nicht auf der Strecke, wenn die Fremdsprache in die Grundschule kommt? *SchulMagazin* 1, 1999, 31.
- Börner, O. (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. *Grundschule Sprachen* 1, 28-29.
- Breuer, H., Weuffen, M. (1993): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. *Schulzugangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung*. Weinheim: Beltz.
- Conrady, P. (2001): Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland. *Grundschule* 10, 16-17.
- Conrady, P. (2002): Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. <http://www.die-grundschule.de>
- Conrady, P. (2004): Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: <http://www.die-grundschule.de>
- Crämer, C., Füssenich, I., Schumann, G. (1996): Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. *Die Sprachheilarbeit* 41, 5-21.
- Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik vom 2. Juli 1970, i. d. F. vom 6. Mai 1994.
- Füssenich, I. (2004): Lesen und Schreiben von sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik*. Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht (234-24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Füssenich, I., Löffler, C. (2005): *Schriftspracherwerb*. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München: Reinhardt.
- Gompf, G. et al. (2002): Fremdsprachenunterricht beginnt in der Grundschule. *Jahrbuch 2002. Kinder lernen europäische Sprachen e.V.* Stuttgart: Klett.
- Hansen, K. (1929): Die Problematik der Sprachheilschulen in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Haale/Saale: Marhold.
- Haueis, E. (2000): *Contra: Hopp, Hopp, Hopp*. Daktylos 2. PH Heidelberg.
- Knapp, W. (2001a): Förderung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten. *Grundschule* 5, 18-20.
- Knapp, W. (2001b): Diagnostische Leitfragen. *Praxis Grundschule* 3, 4-6.
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (2002): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen. Beschluss vom 01.03.2002.
- Krumm, H.-J., Jenkins, E.-M. (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Wiener VerlagsWerkstatt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (Hrsg.) (2001): *Ergänzungen zum Bildungsplan für die Grundschule: Fremdsprachen Englisch/Französisch*. Lehrplan. Stuttgart: Neckar-Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg* (2003): *MITRE-DEN. Kommunikationsförderung an Sonderschulen durch frühes Fremdsprachenlernen*. Stuttgart: Neckar-Verlag.
- Osburg, C. (1997): *Gesprochene und geschriebene Sprache: Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb*. Hohengehren: Schneider.
- Osburg, C. (2003): *Begriffliches Wissen am Schulanfang*. Freiburg: Fillibach.
- Rehbein, J., Griebhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: methodische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung* (52 - 55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rothe, K. C. (1929): *Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwererziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher*. Halle/Saale: Marhold.
- Schavan, A. (2000): *Schreiben der Kultusministerin an die Schulleitungen, Elternbeiratsvorsitzenden der öffentlichen Grund- und Hauptschulen, der öffentlichen Sonderschulen mit Bildungsgang Grundschule*. Stuttgart 23. Mai 2000.
- Schlentner, S. (2001): Jetzt können sie nicht richtig Deutsch und sollen auch noch Englisch lernen. *Englischunterricht ab Klasse 1 auch an der Sprachheilschule?! Mitteilungsblatt: dgs-Landesgruppe Baden-Württemberg* 1, 1.
- Sandfuchs, U. (2000): *Interkulturelles Lernen in der Schule*. *Grundschule* 1, 52-55.
- Scholz, H.-J. (1981): *Schriftspracherwerb bei sprachbehinderten Kindern – ein Beitrag zur Didaktik sprachlichen Verhaltens*. *Der Sprachheilpädagoge* 2, 2-11.
- Seemann, M. (1955): *Sprachstörungen bei Kindern*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Zuckrigl, A. (1964): *Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als sprachheilpädagogisches Problem*. Villingen: Neckar-Verlag.

### Anschrift der Verfasserin:

Dr. Iris Füssenich  
 Professorin für Sprachbehindertenpädagogik  
 Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen  
 Pestalozzistraße 53  
 72762 Reutlingen



Joachim Appel, Ludwigsburg

## Frühes Fremdsprachenlernen und Lerner mit schwierigen Voraussetzungen.

Zehn fachdidaktische Überlegungen

### Zusammenfassung

Der Artikel gibt einen Überblick über Grundpositionen in der Fremdsprachendidaktik. Diese beziehen sich auf Eigenschaften der zu lehrenden Sprache, Unterrichtskommunikation, Organisation eines Lehrgangs sowie auf Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb und ihre verschiedenen fremdsprachendidaktischen Anwendungen. Abschließend werden einige Schlüsse für die Arbeit mit Lernern mit schwierigen Voraussetzungen gezogen.

**Schlüsselwörter:** Fremdsprachendidaktik/Methodik, Zweitspracherwerbsforschung, angewandte Linguistik

### Teaching foreign languages to young learners with difficulties. Ten didactic reflections

**Summary:** The article reviews basic tenets of language teaching concerning to views on language, classroom communication, course organisation as well as insights on second language acquisition and their various applications in language teaching. In a final step consequences for teaching learners with difficulties are discussed.

**Key-Words:** Foreign language teaching methodology, research on second language acquisition, applied linguistics

### Einleitung

„Englisch für alle“ lautete ein bereits in den 60er Jahren aufgestelltes bildungspolitisches Ziel. Gemeint war hiermit die Einführung von obligatorischem Englischunterricht an den eben geschaffenen Hauptschulen. Diese Innovation war Teil einer Modernisierung im Bildungswesen, die Fremdsprachenkenntnisse allgemein zugänglich machen sollte. Seit den 90er Jahren hat in der Fremdsprachendidaktik ein Entwicklungsschub eingesetzt, der dieses Ziel aufs Neue verfolgt: der Frühbeginn.

Die Gründe hierfür sind augenfällig: Englisch ist zu einer Kulturtechnik geworden, ohne deren Kenntnis eine Teilhabe an der heutigen Lebens- und Arbeitswelt kaum mehr möglich ist. Wer nicht über – zumindest rudimentäre – Englischkenntnisse verfügt, dem

wird eine solche Teilhabe verwehrt bleiben. Es mag eine offene Frage sein, ob eine solche Entwicklung als Erweiterung von Kommunikationsmöglichkeiten durch eine globale *lingua franca* zu begrüßen oder als Einebnung kultureller Differenz eher kritisch zu betrachten ist – an der praktischen Notwendigkeit, sich mit dem Englischen als Kommunikationsmittel auseinander zu setzen, ändert dies wenig. Es sind wahrscheinlich gerade solche Gründe, weshalb Eltern von Schülern an der Grund- wie an der Förderschule Englischunterricht vehement einfordern, wobei in der Förderschule Englischunterricht auch im Hinblick auf einen möglichen Übergang in andere Schularten gewünscht wird.

Wenn nun „Englisch für alle“ auch eine heutige Parole ist, dann stellt sich die Frage, wie ein Fremdsprachenun-

terricht für Schülerinnen und Schüler aller Schularten und das heißt notwendig auch für solche mit schwierigen Voraussetzungen aussehen soll. Die Fremdsprachendidaktik hat sich in ihrer Geschichte dieser Frage immer wieder gestellt. Sie hat bei dem Versuch, sie zu beantworten, zahlreiche grundlegende Neuorientierungen vollzogen. Der folgende Artikel versucht, einige dieser Orientierungen aus heutiger Sicht darzustellen und ihre Konsequenzen sowohl für den Frühbeginn als auch für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen aufzuzeigen. Er tut dies anhand von zehn für die Fremdsprachendidaktik zentralen Themen.

### 1. Mündlichkeit

Die Fremdsprachendidaktik unterscheidet zwischen vier Fertigkeiten: Hörver-

ständnis, Sprechfähigkeit, Leseverständnis und Schreibfähigkeit. Diese vier Fertigkeiten lassen sich nach zwei Kriterien gruppieren: *Mündlichkeit* (Hörverständnis und Sprechfähigkeit) versus *Schriftlichkeit* (Leseverständnis und Schreibfähigkeit) auf der einen Seite und *Sprachproduktion* (Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit) versus *Sprachrezeption* (Hörverständnis und Leseverständnis) auf der anderen. In der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wurden Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Sprachrezeption und Sprachproduktion jeweils unterschiedlich akzentuiert.

Lange Zeit war Fremdsprachenunterricht vorrangig mit geschriebener Sprache befasst und vernachlässigte entsprechend deren gesprochene Form. Dies traf (oder trifft) insbesondere für einen philologisch und akademisch orientierten Fremdsprachenunterricht zu. Gerade für Angehörige nicht-akademischer Berufe ist aber anzunehmen, dass die Fähigkeit, in der Alltagssprache mündlich kommunikationsfähig zu sein, wichtiger ist als die Fähigkeit, sich mit Texten auseinander zu setzen. Versuche, Fremdsprachenkenntnisse zu popularisieren, setzten deshalb die Beherrschung der gesprochenen Sprache ganz oben auf ihre Tagesordnung.

So war es die Reformbewegung, die bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Lautgestalt der Sprache zu einem zentralen Platz in der Fremdsprachenvermittlung verhalf und die wissenschaftlichen Voraussetzungen (Phonetik) hierfür schuf. *Language is speech, not writing* (Moulton 1966) lautete noch ein halbes Jahrhundert später die berühmte Maxime des audiolingualen Sprachunterrichts, der ebenfalls einen Versuch darstellte, Fremdsprachenkenntnisse für alle verfügbar zu machen.

Die heutige Fremdsprachendidaktik ist, nicht zuletzt auf Grund neuerer linguistischer Erkenntnisse, für die Besonderheiten gesprochener Sprache sensibilisiert. Zu diesen gehören unter anderem Rhythmus, Intonation sowie Koartikulation, das heißt die zahlreichen Verschleifungen (sichtbar in Kurz-

formen wie *he's German*), die sich im Redefluss ergeben.

Was bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen?

Auf den ersten Blick heißt es, dass in einem mündlich geführten Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit den Komplexitäten der englischen Orthographie und die Auslese über dieses Kriterium (die an weiterführenden Schulen auch heute noch in erheblichem Maße stattfindet) erspart werden könnte.

Andererseits birgt die Zentralität gesprochener Sprache auch Anforderungen in sich. Gesprochenes Englisch ist oft schwierig zu verstehen. Sein Verständnis muss trainiert und unterstützt werden. Eine wichtige Unterstützung besteht darin, dass das, was im Unterricht in der Fremdsprache gesagt wird, stark in Situationen, in verstehbare Welten eingebettet ist und aus diesen heraus verstanden werden kann.

Auch die geschriebene Form der Sprache kann als Stütze für das Verständnis der gesprochenen Sprache fungieren. Das „Mitlesen“, d.h. die Beigabe einer schriftlichen Version zu mündlichen Äußerungen, kann bei der Identifikation von Formen, Wörtern, Strukturen und Bedeutungen hilfreich sein. Gleichzeitig birgt die Zuordnung von gesprochener und geschriebener Form des Englischen auf Grund der Tatsache, dass die englische Orthographie sehr weit von der Lautgestalt der Sprache entfernt ist, erhebliche Probleme in sich, insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die solche Schwierigkeiten bereits in der Erstsprache haben. Dies betrifft auch die oben erwähnten Kurzformen, die regelmäßig Lernschwierigkeiten verursachen.

## 2. Einsprachigkeit

Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von Sachfächern dadurch, dass er eine kommunikative Fähigkeit vermitteln soll. Dies geschieht in entscheidender Weise durch Tun, sei es übend und erprobend oder durch echtes kommu-

nikatives Handeln. Ein Problem eines philologisch orientierten Fremdsprachenunterrichts besteht oft darin, dass dies nicht stattfindet. Wenn im Fremdsprachenunterricht aber *die Sprache* zu sprechen ist und nicht *über die Sprache* (Moulton 1966), dann hat dies grundlegende Konsequenzen für dessen Methodik. Eine davon ist das Prinzip der Einsprachigkeit. Einsprachigkeit meint den Grundsatz, dass im Unterricht ausschließlich die Fremdsprache als Medium zu verwenden sei. Nichts anderes steckt hinter dem Prinzip des „Sprachbades“, wie es heute in der Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens vertreten wird.

Es waren insbesondere die Arbeiten von Wolfgang Butzkamm (1973), die zu Beginn der 70er Jahre das Prinzip der Einsprachigkeit in Frage gestellt haben. Es ist in der Fremdsprachendidaktik bis zum heutigen Tag Gegenstand von Glaubenskämpfen. Auf der einen Seite wird argumentiert, dass einsprachiger Unterricht die Bedingungen eines sogenannten „natürlichen“ Fremdspracherwerbs im Klassenzimmer simuliere, beispielsweise indem er sowohl Schülern als auch Lehrern die Disziplin auferlege, sich ausschließlich in der fremden Sprache verständigen zu müssen. Dieses schaffe zusätzliche Übungsmöglichkeiten und fördere auch die Fähigkeit, Wörter aus dem Kontext zu erschließen sowie eine generelle Ambiguitätstoleranz, die Lerner dazu in die Lage versetze, auch mit nur teilweise verstandenen Äußerungen zurecht zu kommen.

Es ist offensichtlich, dass gerade Lerner mit schwierigen Voraussetzungen hier möglicherweise überfordert sind. Der Einsprachigkeit wird nicht nur aus diesem Grund entgegengehalten, dass sie im Unterricht Schwierigkeiten schaffe, Schülerinnen und Schüler im Unklaren lasse – vor allem im Bereich der Grammatik – und die Ressourcen, die sich aus der Kenntnis der Muttersprache anböten, nicht nutze.

Was bedeutet dies für die Unterrichtspraxis?

Gerade das Erklären, d.h. das Reden *über die fremde Sprache*, scheint sich

für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen anzubieten. Ihre Schwierigkeit besteht ja gerade darin, dass sie „nicht verstehen“. Was läge also näher, als „es ihnen zu erklären“ und zwar auf Deutsch. Die Frage ist nur, wann eine solche Erklärung auch tatsächlich hilfreich ist, ob sie nicht zu mehr Verwirrung führt und ob sie nicht wertvolle Zeit für den Gebrauch der Fremdsprache absorbiert. Damit ist nicht gesagt, dass Erklärungen, die richtig plazierte sind, nicht hilfreich oder gar notwendig seien, zum Beispiel wenn eine kurze Übersetzung ein Wort klärt, oder wenn es darum geht, klar zu machen, was in einer Übung oder Aufgabe zu tun ist. Insgesamt wird Fremdsprachenunterricht aber nur dann als professionell erteilt gelten können, wenn die Fremdsprache das überwiegende Medium dieses Unterrichts ist.

### 3. Progression

Wenn Englischunterricht auf Englisch erfolgen soll, dann ist es wichtig, dass die Fremdsprache für die Lerner verständlich bleibt. Ein Weg, um dieses zu erreichen, ist ein kleinschrittiges, Schwierigkeiten dosierendes Vorgehen.

Fremdsprachenunterricht ist, so die Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern, u.a. deshalb schwierig, weil er, ähnlich wie das Fach Mathematik, eine gestufte Stoffstruktur hat, in der „eines auf's andere aufbaut“ und fehlende Voraussetzungen deshalb rasch zu Lernschwierigkeiten führen können (vgl. Sauer 1971). Die sog. Progression eines Lehrwerks ist, allein auf Grund der Tatsache, dass Fremdsprachenunterricht stark buchgesteuert ist, hierbei eine wichtige Einflussgröße auf den Schwierigkeitsgrad von Unterricht. Untersuchungen aus den 70er Jahren (Achtenhagen / Wienold 1975) haben den engen Zusammenhang zwischen der Reihenfolge, in die grammatische Lernschritte in einem Lehrwerk gebracht werden und möglichen Lernschwierigkeiten gezeigt. Eine Häufung von Neueinführungen führt beispielsweise zu solchen Schwierigkeiten.

Obwohl in der gegenwärtigen Diskussion Progression mit dem negativen Label „linear“ belegt wird, empfiehlt sich eine Dosierung von sprachlichen Anforderungen gerade im Hinblick auf Lerner mit schwierigen Voraussetzungen. Anders wäre ein Unterricht für solche Lerner auch nicht denkbar.

Ein Mittel, um im Fremdsprachenunterricht Schwierigkeit zu dosieren, sind sogenannte *patterns*. *Patterns* sind Satzmuster, bei denen an bestimmten Stellen ein Ausdruck durch einen anderen ersetzt werden kann, so dass sich die Bedeutung des Satzes ändert, seine Struktur aber gleich bleibt.

Zum Beispiel:

I	like	chocolate
I	like	sweets
We	like	sweets

Eine kleinschrittige Progression auf der Basis struktureller Prinzipien hat zugebenermaßen auch ihre blinden Flecken. Eine davon ist die Fixierung des Unterrichts auf grammatische Strukturen, die zwar nicht mehr explizit „besprochen“ werden, trotzdem aber nach wie vor im Zentrum des Unterrichts stehen. Eine solche Fixierung hat mitunter zur Folge, dass andere wichtige Aspekte des Erlerns einer Fremdsprache aus den Augen verloren werden, so z.B. die Wichtigkeit von Wortschatz und die Frage, zu welchen kommunikativen Zwecken die eingeübten Strukturen verwendet werden sollen. (Dieser Frage widmet sich insbesondere der kommunikative Ansatz, vgl. Abschnitt 7).

### 4. Habitualisierung und Kognition

Eine weitere Kritik an einem auf *patterns* basierenden, kleinschrittigen Vorgehen ist die, dass hier ein verengendes Konzept von sprachlicher Kompetenz als Gewohnheit zu Grunde gelegt werde, das Lernen als kognitivem Prozess nicht gerecht werde. Die Annahme, dass Sprache eine Gewohnheit sei, wird in der Regel mit dem Behaviorismus verbunden. Sie wurde seit Mitte der 60er Jahre als eine einengende Sicht von

Sprachenlernen kritisiert, die kognitive Prozesse außer Acht lasse. Diese Kritik bezog sich insbesondere auf die teilweise notorisch gewordenen Sprachlaborübungen und Drills, die Lernen auf eine Habitualisierung durch das stimulus-response-Prinzip einschränkten. Die „kognitive Wende“ in der Fremdsprachendidaktik (die den von Chomsky in der Linguistik eingeleiteten Paradigmenwechsel nachvollzog) stellte kognitive Prozesse in den Vordergrund und hatte für den Fremdsprachenunterricht weitreichende Folgen.

Einmal war sie Anlass zu groß angelegten Methodenexperimenten, in denen herausgefunden werden sollte, ob Sprache besser durch Imitation oder durch kognitiverende Verfahren gelernt werde (wobei diese Experimente zu keinen schlüssigen Ergebnissen führten). Eine zweite folgenreiche Entwicklung war die Erforschung kognitiver Prozesse bei Lernern. Diese wurde durch die Beschäftigung mit Fehlern angestoßen. Fehler wurden nicht mehr als Defekte gesehen, sondern als wichtige Fenster, die einen Blick auf die sogenannte *Interlanguage* (Corder 1967) von Lernen gewähren, d.h. auf deren Wissen und Annahmen über die Fremdsprache zu einem gegebenen Entwicklungszeitpunkt.

Bei aller Zentralität kognitiver Aspekte von Sprachenlernen sollte jedoch nicht übersehen werden, dass der Begriff „Gewohnheit“ nicht erst durch den Behaviorismus ins Spiel gebracht wurde, sondern bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Pionieren der Sprachwissenschaft (vgl. z.B. Sapir) verwendet wurde. In diesem ursprünglichen Sinne steht „Gewohnheit“ nicht für einen durch drills konditionierten Automatismus, sondern für ein im Sprecher fest verankertes und größtenteils unbewusstes Verhalten. Gewohnheit in diesem Sinne schließt Kognition nicht aus.

Unabhängig von diesen Erwägungen betont die Vorstellung von Sprache als habituellem Verhalten etwas, das für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen von zentraler Wichtigkeit ist: Üben und Wiederholung.

Dies betrifft sowohl das Training „physiologischer Gewohnheiten“ wie der

Artikulation von Lauten, als auch „mentaler“ wie die Stärkung von Gedächtnisleistung – einem gerade bei lernschwachen Schülern universellen Problem.

## 5. Sprachverständnis

Sprachfertigkeiten können, wie wir eingangs gesehen haben, in produktive und rezeptive unterteilt werden. Es war im Zusammenhang einer Hinwendung zu kognitiven Prozessen und auch zu Texten (die oben beschriebenen Verfahren waren vorwiegend auf den Satz als Einheit bezogen), dass sich die Fremdsprachendidaktik für Sprachverständnis interessierte.

Ein Grund hierfür war, dass dem Sprachverständnis eine wichtige Rolle für den Spracherwerb zugeschrieben wurde. Eine von *Krashen* (1976) vertretene Hypothese besagt, dass Sprache dann gelernt wird, wenn Lernern Formen präsentiert werden, die sie verstehen (*comprehensible input*), weil sie nur knapp über ihrem momentanen Kenntnisstand liegen.

Im Rahmen einer allgemeinen kognitiven Wende wurde Sprachverständnis deshalb als wissensgesteuerter Rate- und Vorhersageprozess gesehen (*top-down-processing*), für den eine bis heute verwendete Methodik entwickelt wurde. In dieser Methodik wird Sprachverständnis nicht mehr nur – wie dies in traditionellen Aufgaben der Fall war – mit Fragen abgetestet. Es wird vielmehr in *pre-listening-tasks* vorbereitet, indem geeignetes Vorwissen aktiviert wird, es wird durch *while-listening tasks* gestützt, bei denen die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte Phänomene gerichtet wird und es wird in *post-listening tasks* für kommunikative Zwecke angewendet.

Auf methodischer Ebene stützt sich insbesondere die sogenannte *Total Physical Response* Methode auf Sprachverständnis. Die Methode sieht vor, dass die Lehrperson Anweisungen gibt, welche die Lerner stumm ausführen: *stand up, go to the window, open the window, go back to your seat, sit down*. Es wird von den Lernern nicht erwartet, dass

sie etwas sagen. Die Erwartung ist vielmehr, dass sie nach einem bestimmten Zeitraum die Anweisungen, die sie häufig hören und ausführen, erworben haben und dann spontan äußern. Zur Begründung der Methode wird häufig der Erstspracherwerb herangezogen. Dort gäbe es eine *silent period*, in der Kinder weitaus mehr verstehen, als sie äußern könnten. *Total Physical Response* wird in den letzten Jahren als Innovation im Bereich der Grundschule gehandelt, tatsächlich aber ist die Methode ein Kind der 60er Jahre und trägt deshalb durchaus behavioristische Züge (*Asher* 1969).

Sprachverständnis als leitendes Prinzip ist für den Unterricht für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen in zweierlei Weise wichtig. Zum einen sollte nie übersehen werden, dass Verständnis der Produktion vorausgesehen sollte, d.h. dass Sprachproduktion nie zu früh verlangt werden sollte. Dies muss nicht notwendigerweise in der Ausschließlichkeit der *Total Physical Response* Methode geschehen. Zum andern stellt Sprachverständnis für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen mitunter ein realistischere noch zu erreichendes, nützliches Ziel dar. Das gilt nicht nur für das Verständnis gesprochener Sprache, sondern auch für Lesefertigkeit, die gerade im Hinblick auf die Nutzung heutiger Informationstechnologien wichtig ist.

## 6. Natürlichkeit

In der aktuellen Diskussion um den Frühbeginn wird immer wieder mit dem Begriff eines „natürlichen“ Fremdsprachenlernens argumentiert. Natürlichkeit kann hierbei mehrerlei bedeuten.

Erstens steht sie für den sogenannten ungesteuerten Zweitspracherwerb, also für Lernprozesse, die außerhalb eines schulischen Kontexts stattfinden. Diese werden immer wieder als Modell für instruiertes Lernen zitiert. Bei näherer Betrachtung sind die Kontraste zwischen „natürlichem“ und instruiertem Lernen aber nicht so scharf wie es scheint. Vielmehr ist es so, dass natürliches Lernen Elemente instruierten

Lernens beinhaltet und umgekehrt. Auch beim Lernen außerhalb des Klassenzimmers gibt es Phasen des Übens und Wiederholens und ebenso gibt es im Klassenzimmer Momente nicht-pädagogischer Kommunikation.

Zweitens steht Natürlichkeit für eine sogenannte natürliche Erwerbssequenz. Damit ist Folgendes gemeint: die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz verläuft entlang einer Entwicklungsachse, in der ähnliche Stadien durchlaufen werden wie im Erstspracherwerb. Die einzelnen Stationen auf dieser Achse können nicht übersprungen werden. Hieraus ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht provokative Konsequenzen.

Diese kommen insbesondere in *Krashens* (1976) berühmt gewordener Unterscheidung zwischen *learning* und *acquisition* zum Ausdruck. Sie besagt, dass die Erträge bewussten Lernens (*learning*) nicht in wirklichen Spracherwerb (*acquisition*) überführbar seien (*non-interface-hypothesis*). Unter dieser Annahme bleibt Sprachunterricht, wenn er form- und sprachbezogen ist und wenn er die natürliche Erwerbssequenz nicht berücksichtigt, ohne große Wirkung. Er kann allenfalls einen sog. *Monitor* beim Lerner schaffen, d.h. eine Instanz, die es Lernern erlaubt zu entscheiden, ob ihre Äußerungen falsch oder richtig sind. Die spontane Erzeugung dieser Äußerungen bleibt hiervon unberührt.

Die Annahmen *Krashens* sind inzwischen stark relativiert worden. Insbesondere neuere Arbeiten zur *form-focused instruction* geben einem bewussteren Lernen von Fremdsprachen mehr Chancen.

Eng verbunden mit einer Sicht von Spracherwerb als quasibiologischem Reifungsprozess ist die Wichtigkeit, die dem Altersfaktor für diesen Erwerbsprozess zugeschrieben wird. Der Altersfaktor ist das naheliegendste Argument für frühes Fremdsprachenlernen. Wenn es so ist, dass die Fähigkeit Fremdsprachen zu lernen, in jüngeren Jahren eher vorhanden ist, dann spricht viel dafür, sich dieses Zeitfenster, die sogenannte *critical period*, zu Nutze zu machen,

das heißt, den Beginn des Fremdsprachenlernens vorzuverlegen. Bei näherem Hinsehen ist das Argument *younger=better* jedoch differenziert zu sehen. Lernerfolg lässt sich unterschiedlich definieren. Wird darunter beispielsweise der Erwerb einer perfekten Aussprache verstanden, so spielt der Altersfaktor offenbar eine entscheidende Rolle (wenngleich es auch hier Gegenbeispiele gibt). Andererseits messen neuere Studien dem Altersfaktor weniger Gewicht bei als bislang angenommen. Wichtig für die Arbeit im schulischen Kontext ist auch Folgendes: Untersuchungen zum Altersfaktor kommen zu dem Schluss, dass dieser seine größte Wirkung in natürlichen *settings* entfalte, also außerhalb von Unterricht. Der Altersfaktor allein kann deshalb keine ausreichende Begründung für frühes Fremdsprachenlernen liefern.

## 7. Inhaltsbezug

Natürliches Fremdsprachenlernen ruft die Vorstellung eines Kommunizierens wach, bei dem es darum geht, Inhalte zu übermitteln und bei dem die Sprache die Rolle des Mediums einnimmt. Dies ist eine zentrale Zielsetzung des kommunikativen Ansatzes (und ähnlich des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts sowie des *task-based approach*), der sowohl im Bereich der Lernzieldefinition als auch im Bereich der Methodik tiefgreifende Veränderungen in die fremdsprachendidaktische Landschaft gebracht hat.

Im Bereich der Lernziele geht er die Frage der Verwendung von Sprache zur Umsetzung von Sprechabsichten an und definiert Lernziele im Fremdsprachenunterricht nicht mehr als grammatische Phänomene, sondern als begriffliche Kategorien bzw. *notions* und Sprechabsichten bzw. *functions*. Hiermit ist Folgendes gemeint: ein mögliches Lernziel im Fremdsprachenunterricht sind beispielsweise nicht mehr nur die Tempusformen im Englischen, sondern die Sprechabsicht/Notion „Zeit“. Dieser wird dann ein erweitertes Repertoire an sprachlichen Mittel zugeordnet, also zum Beispiel

**Sprechabsicht/Notion:** zeitliche Verhältnisse ausdrücken

**Redemittel:** Tempusformen und deren Bedeutung, Zeitangaben (Wochentage, Monate, Jahreszahlen), Zeitadverbien etc.

Der kommunikative Ansatz hat die Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik auf die Verwendungsmöglichkeiten von Sprache gelenkt. Dies bedeutet den Primat des Inhalts und der Bedeutung über die Form. Sprache werde gelernt, indem sie verwendet werde. Eine logische Konsequenz, die schon in den 70er Jahren angedacht war, ist der Fachunterricht im Medium der Fremdsprache, der als bilingualer Sachfachunterricht inzwischen große Verbreitung findet. Untermauert werden solche Vorschläge oft mit den wahrgenommenen Erfolgen sogenannter Immersionsmethoden, wie sie in Kanada verwendet werden. Inwiefern diese auf deutsche Schulverhältnisse übertragbar sind, wäre allerdings genauer zu prüfen.

Ein zweiter wichtiger Ertrag des kommunikativen Ansatzes ist ein breites Repertoire an Aufgabenformen, die Lerner nicht mehr nur an den formalen Eigenschaften von Sprache üben lassen, sondern sie an die Verarbeitung von Information im weitesten Sinne heranführen. Im Rahmen dieser Aufgaben wurde eine bis heute verwendete Übungstypologie entwickelt. Diese Übungstypologie baut auf einer Sichtweise von Sprache als Diskurs und Text auf, d.h. sie geht über die Satzebene hinaus. Übungsformen dieses Typs können sehr motivierend sein und Lerner an die Bewältigung realistischer Situationen in der Fremdsprache heranführen.

Die Frage ist wiederum, welche Konsequenzen der Einsatz solcher Techniken für Lerner mit schwierigen Voraussetzungen hat. Hier muss festgestellt werden, dass Techniken, die im weitesten Sinne diesem Ansatz zuzuordnen sind, alle in irgendeiner Weise das Vorhandensein fremdsprachlicher Kenntnisse bereits voraussetzen. Gerade mit Anfängern und lernschwachen Schülern geht es jedoch darum,

diese sprachlichen Voraussetzungen erst zu schaffen.

Hinzu kommt ein Weiteres: gerade Übungen, die auf inhaltliche Aspekte abheben, sind oftmals von einer nicht zu unterschätzenden Komplexität, die das Anforderungsniveau von sprach- oder form-orientierten Übungen oftmals erheblich überschreitet. Für die Arbeit mit Lernern mit schwierigen Voraussetzungen ist hier zu bedenken, dass solche Übungen nicht immer einfach zu handhaben sind.

Die Prinzipien eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts können zum einen helfen, Barrieren abzubauen, indem sie Konventionen schulischen Lernens relativieren, zum Beispiel die einer fast ausschließlichen Orientierung an der Sprachrichtigkeit. Gleichzeitig bleiben solche Barrieren auf allen weiterführenden Schulen bestehen und Lerner mit schwierigen Voraussetzungen müssen sich mit ihnen möglicherweise auseinandersetzen.

„Natürliches“ Lernen kann sinnvollerweise auch nicht für blind verabreichte „Sprachbäder“ stehen. Das ist in einer umsichtig gestalteten Praxis ohnehin nicht der Fall. Fremdsprachenunterricht ist immer auch Methode und gerade sie ist im Hinblick auf Lerner mit schwierigen Voraussetzungen genau zu bedenken. Hierbei müssen nicht nur kognitive, sondern auch andere Lernerfaktoren bedacht werden.

## 8. Ganzheitlichkeit

Eine Weiterführung von Prinzipien des kommunikativen Ansatzes bestand in den ausgehenden 70er und in den 80er Jahren in sogenannten lernerzentrierten Methoden. Diese verwendeten teilweise Anregungen aus der humanistischen Psychologie und Gestalttherapie sowie *drama techniques* (Maley 1978). Ihnen gemeinsam ist das Anliegen, dem Lerner als ganzer Person mit ihren verschiedenen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Ganzheitlichkeit in diesem Sinne bedeutet einmal, dass im Unterricht Inhalte vorkommen, die für Lerner von

Interesse sind. Persönliche Relevanz kann im Unterricht oft aus der Situation heraus erzeugt werden und dies bereits mit einfachen Mitteln. Wenn, um nur ein Beispiel zu nennen, Zahlen eingeführt werden, dann können diese personalisiert werden, indem die Schüler ihre Telefonnummern einem Partner diktieren.

In einem zweiten Sinne bedeutet Ganzheitlichkeit Körperlichkeit. Sprache existiert nicht nur im Kopf, sie wird auch „verkörpert“. Dies zeigt sich sehr deutlich an rhythmischen Aspekten von Sprache (vgl. hierzu ausführlich *Jaffke* 1994), die eben nicht nur die Betonung von Silben betreffen, sondern auch Atmung und Bewegung. Es sind gerade solche Aspekte, die für die Gedächtnis- und Wiederholungsarbeit nutzbar gemacht werden können. Fast jeder Text lässt sich in eine rhythmisierte Version überführen, die dann mit einer musikalischen Grundstruktur unterlegt werden kann und so von Schülerinnen und Schülern gerne wiederholt wird (vgl. auch *Graham* 1978; 1979).

## 9. Form und Inhalt

Ein Rückblick auf die bisher genannten Prinzipien zeigt ein Spannungsverhältnis zwischen eher sprachbezogenen Ansätzen und eher inhaltsbezogenen. In der aktuellen Diskussion werden beide mitunter in Opposition zu einander gesetzt, etwa in dem Sinne, dass Sprachorientierung mit den Befunden der Zweitspracherwerbsforschung weniger vereinbar sei als Inhaltsorientierung. Solche Gegenübersetzungen führen nicht weiter. Kommunikation setzt sprachliche Mittel voraus. Sie ist auch mehr als der bloße Gebrauch solcher Mittel. Beim Gebrauch einer Fremdsprache kommt immer auch die Form und Gestalt dessen, was gesagt wird, ins Spiel. Wenn wir jemandem beim Sprechen zuhören, dann hören wir nicht nur darauf, was er oder sie sagt, sondern auch darauf, wie er es sagt. Wenn jemand in der Lage ist, die Fremdsprache richtig und angemessen zu gebrauchen, dann ist dies ein wahrnehmbares Zeichen persönlicher Kom-

petenz. Das Gefühl, dieses erreicht zu haben, gehört zum Fremdsprachenlernen. Es sollte keinem Lerner und keiner Lernerin vorenthalten werden.

Damit soll das Rad der Entwicklung nicht zu einem Unterricht zurückgedreht werden, der sich ausschließlich der Korrektheit fremdsprachlicher Äußerungen verschreibt. Form kann auf eine andere, für den Fremdsprachenunterricht fruchtbare Weise ins Spiel gebracht werden, zum Beispiel durch poetische Sprache. Diese beinhaltet und erlaubt Wiederholung, sie basiert auf Rhythmus und sie stellt Form in einer undidaktischen Weise in den Vordergrund. Sie liegt der Alltagssprache in vielfältiger Weise nahe: im Rhythmus einer Äußerung oder eines ganzen Gesprächs, in der Parallelität zweier Strukturen oder in einem lautmalerischen Wort. Viel spricht für die Nutzung solcher Sprache im Unterricht. Diese sollte sich aber nicht in Sprachgestaltung erschöpfen, sondern immer dann, wenn es sich anbietet, über den rein übenden Gebrauch von Sprache zum Mitteilen von Inhalten hinauswachsen.

## 10. Fremdsprachendidaktik und Lernschwierigkeiten

Fremdsprachen sind und bleiben Selektionsfächer. Es ist nicht auszuschließen, dass sie dies, trotz gegenteiliger Beteuerungen, auch in der Grundschule werden. Ein insgesamt zu verzeichnender Trend in Richtung „Ergebnisorientierung“, unter dem die Stunden, die im Primärbereich in Fremdsprachenunterricht investiert wurden, in den Stundentafeln des Sekundärbereichs dann wieder entfallen, legt dies zumindest nahe.

Mitunter suggeriert ein fast ideologisches Verfechten natürlichen Lernens, dass die Erlernung einer Fremdsprache im Selbstlauf voranschreite. In einer solchen Sichtweise ist wenig Platz für Lernschwierigkeiten. Das zeigt sich auch darin, dass die Fremdsprachendidaktik bislang nur wenig Interesse für diese Problematik gezeigt hat. Dies betrifft alle Schularten. Größere Studien zu Lernschwierigkeiten sind fast an

einer Hand aufzuzählen (*Schwerdtfeger* 1976; *Hellwig / Sauer* 1984; *Krohn* 1981; *Schmid-Schönbein* 1990). Zwar gibt es neuere Arbeiten (*Landerl* 1996; *Zander* 2002; *Sellin* 2004) zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche im Fremdsprachenunterricht, die insgesamt geringe Anzahl der Studien zeigt jedoch, dass Lerner mit schwierigen Voraussetzungen ein Thema sind, bei dem die Fremdsprachendidaktik hinzulernen muss. Gerade hier könnte für sie eine Zusammenarbeit mit der Sonder- bzw. Sprachheilpädagogik fruchtbar sein.

### Literatur

- Achtenhagen, F., Wienold, G.* (1975): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. München: Kösel.
- Asher, J.* (1969): The TPR-Approach to Language Learning. *Modern Language Journal* 53, 3-17.
- Butzkamm, W.* (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Corder, S. P.* (1967): The Significance of Learners' Errors. *IRAL* 4, 161-167.
- Graham, C.* (1978): *Jazz Chants*. New York: Oxford University Press.
- Graham, C.* (1979): *Jazz Chants for Children* (mit Cassette). New York: Oxford University Press.
- Hellwig, K., Sauer, H.* (Hrsg.) (1984): *Englischunterricht für alle*. Paderborn: Schöningh.
- Jaffke, C.* (1994): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Darmstadt: Deutscher Studien Verlag.
- Krashen, St.* (1976): Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL-Quarterly* 10, 157-168.
- Krohn, D.* (1981): *Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht: eine Untersuchung in der Orientierungsstufe*. Paderborn: Schoeningh.
- Landerl, K.* (1996): *Legasthenie in Deutsch und Englisch*. Frankfurt u.a.: Lang.
- Maley, A., Duff, A.* (1978): *Drama Techniques in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moulton, W. G.* (1966): *Linguistics and Language Teaching in the United States*

1940-1960. In: *Mohrmann, Ch., Sommerfelt, A., Whatmough, J.* (Hrsg.): *Trends in European and American Linguistics 1930-1960* (82-109). Utrecht und Antwerpen: Spectrum Publishers.

*Sauer, H.* (1971): Sequentialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 24, 133-143.

*Schmid-Schönbein, G.* (1990): Für Englisch unbegabt? Förderstrategien bei versagenden Englischlernern; Ergebnisse

empirischer Untersuchungen. Bochum: AKS-Verlag.

*Schwerdtfeger, I. Ch.* (1976): Fremdsprache: mangelhaft. Zum Verhältnis von Persönlichkeitsvariablen und Leistungen im Englischunterricht. *Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik* 8. Paderborn: Schoeningh.

*Sellin, K.* (2004): Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München und Basel: Ernst Reinhardt.

*Zander, G.* (2002): LRS-Förderung im Englischunterricht. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.

### Anschrift des Verfassers:

Prof. Joachim Appel  
Pädagogische Hochschule  
Ludwigsburg  
Abteilung Englisch  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg

## Anzeige

# Lernprogramme [www.etverlag.de](http://www.etverlag.de) Eugen Traeger Verlag

Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel/Fax: 05404 -71858

## Hilfe bei Legasthenie

**X UniWort** Große Hilfe beim Schreiben lernen, mit Blitzwort, Fehlbuchstabe, Abschreiben, Greifspiel, Hören und Schreiben usw. erweiterbar. **49,90 €**

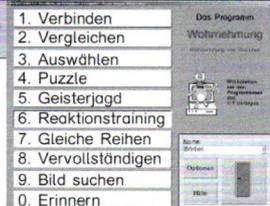
das Auto

das Aut\_

☆☆☆

## X Wahrnehmung

Visuelle Wahrnehmungsdifferenzierung, visuelles u. auditives Gedächtnis- und Reaktionstraining, Hörtest, Puzzles... **51,- €**

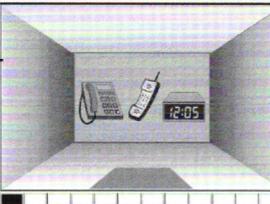


- die Hummel
- das Rehkitz
- der Dachs
- der Affe
- der Papagei
- die Maus



**X Hören-Sehen-Schreiben**  
Alle wichtigen Funktionen: Lesen, Schreiben, Hören, auditives Zuordnen, Erinnern, auch für die Aphasiotherapie. **49,90 €**

**X Audio 1** fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. **70,- €**



**X Wortbaustelle** zur Bearbeitung von Silben, Signalgruppen, Morphemen, erweiterbar. **47,00 €**

der Ankleideraum

der An-klei-

## Hilfen zum Lesen lernen

**X Lesen + Schreiben lernen**  
Von Konsonant-Vokal-Verbindungen bis zu ganzen Sätzen, inkl. Gleitzeile, erweiterbar, für den Förderunterricht. **47,- €**

men räu auf

Setze die Silben richtig zusammen!

auf \_

## X Gedächtnisdiktat und Bilderdiktat

Texte erinnern und eingeben, trainiert das Erinnerungsvermögen.

**Bilderdiktat** als Wort- und Satzdiktat mit Bildern aus Alltagssituationen für die Aphasiotherapie. **49,90 €**

Gedächtnisdiktat



Bilderdiktat



## X Elektrobliker 49,90 €

Kreative Leseanlässe, Zuordnungsspiele: Text zu Text, - zu Bild, - zu Sprache, fördert das Sprachverständnis.



- Das Kaninchen trinkt Milch.
- Das Kaninchen sucht ein Oster Ei.
- Das Kaninchen trinkt Wasser.
- Das Kaninchen weint.



Franziska Schlüns, Berlin

## Möglichkeiten der Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Fremdsprachenerwerb bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“

### Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein interkultureller Einstieg in den Englischunterricht bei Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ aufgezeigt. Dabei werden sprachheilpädagogische, fachdidaktische Begründungszusammenhänge und didaktisch-methodische Anregungen für die praktische Umsetzung berücksichtigt.

### 1. Einleitung

In Berlin beginnt der Fremdsprachenunterricht (FSU) seit dem Schuljahr 2002/2003 regulär in der 3. Klasse. Angesichts dieses frühen Einstiegs in den Fremdsprachenerwerb stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, wie den Schülern<sup>1</sup> bereits in diesem Alter die Bedeutung des Fremdsprachenlernens bewusst gemacht werden kann. Ist es ausreichend, alljährlich Ende Oktober Halloweengeister zu jagen, zu Weihnachten die Geschichte von „Rudolph, the red-nosed Reindeer“ zu hören oder aus Susanne Susan zu machen, um Verständnis dafür zu wecken, dass eine andere Sprache immer auch mit einer anderen Kultur bzw. sogar anderen Kulturen verbunden ist? Ist es vertretbar, Halloween zu feiern, Alaska aber für eine Stadt in Italien zu halten? Liegt es vielleicht auch an dem nur lückenhaft verdeutlichten Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, dass Schüler in der 5. Klasse trotz der zwei vorausgegangenen Jahre spielerischen Fremdsprachenerwerbs bereits das Interesse an der Fremdsprache verloren haben? Fehlt ihnen die Einsicht in die Sinnhaftigkeit ihrer Bemühungen? Und

wenn dem so ist, wie kann diese Sinnhaftigkeit vermittelt werden?

Der folgende Artikel geht der Frage nach, ob ein interkultureller Einstieg in den Fremdsprachenerwerb ermöglicht, bei sprachbehinderten Schülern eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche komplexe Welt sich ihnen durch den Fremdsprachenerwerb eröffnet und ob eine Grundlage für die sinnhafte Integration sukzessiv im FSU auftauchender interkultureller Inhalte geschaffen werden kann.

Zunächst werden dazu die Besonderheiten des FSU in der Grundschule unter Berücksichtigung der besonderen Lernvoraussetzungen von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ dargestellt. Ausgehend von sich daraus ergebenden Einsichten wird nach einer fachdidaktischen Begründung gesucht, warum interkulturelles Lernen im FSU von Bedeutung ist. Unter Berücksichtigung der sich wandelnden Rolle, die kulturelle Inhalte historisch im FSU spielen, wird anschließend der Unterschied zwischen landeskundlichem und interkulturellem Lernen herausgearbeitet, so dass nach dieser begrifflichen Bestimmung Mög-

lichkeiten der didaktisch-methodischen Umsetzung eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht bei Sprachbehinderten diskutiert werden können. Abschließend wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, deren Anliegen es war, ausgehend von den theoretisch gewonnenen Erkenntnissen einen interkulturellen Einstieg in den FSU einer dritten Klasse an einer Berliner Grundschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ zu gestalten.

### 2. Englischunterricht in der Grundschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“

Der Einstieg in den Fremdsprachenerwerb ab Klasse 3 bzw. sogar ab Klasse 1 (vgl. *Ministerium für Kultur, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg*)

<sup>1</sup> Im gesamten Artikel wird zugunsten der besseren Lesbarkeit allein die männliche Form verwendet. Prinzipiell sind damit auch weibliche Personen gemeint, sofern nicht geschlechtsbezogene Aussagen gemacht werden.

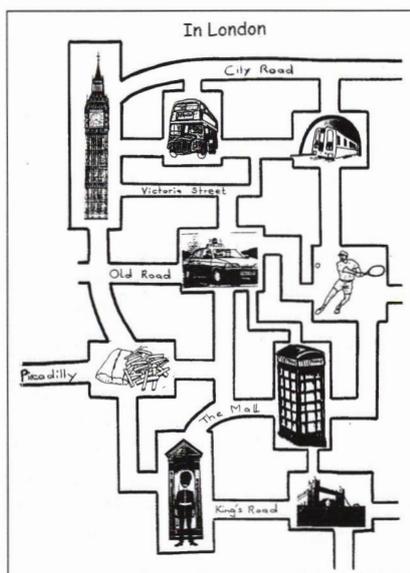
berg 2001, 5) ist mittlerweile in vielen Bundesländern fest verankert. Die Gründe dafür sind sowohl entwicklungspsychologischer als auch gesellschaftspolitischer Natur.

Ursprünglich ging man von der Existenz einer für den Fremdsprachenerwerb bedeutungsvollen sensiblen Phase während der kindlichen Entwicklung aus. Klippel verweist jedoch auf neuere Forschungen, die diese Theorie nicht bestätigen (vgl. Klippel 2000, 17). Sie arbeitet stattdessen unter Bezug auf Ellis eine Reihe von Aspekten des Fremdsprachenlernens heraus, bei denen jüngere gegenüber älteren Lernern im Vorteil sind. Dazu zählt sie die Lautdiskriminierung, die sprachliche Beweglichkeit, den Bereich der Motivation und der Gefühle, die größere Freude am spielerischen und imitativen Umgang mit der Fremdsprache, die Lerngeschwindigkeit und die weltoffene Einstellung von jüngeren Schülern (vgl. Klippel 2000, 16 ff.). Unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten wird der frühe Einstieg in den FSU u.a. mit der durch die europäische Einigung, die Globalisierung und den steigenden Einfluss moderner Kommunikationstechnologien wachsenden Multikulturalität des Zusammenlebens begründet (vgl. Klippel 2000, 18).

Aus der Diskussion um die Verankerung des FSU in der Grundschule sind neben Begründungszusammenhängen wie den hier aufgezeichneten, unter Begriffen wie „Begegnung mit Sprachen“, „Frühbeginn“ und „Immersion“, auch verschiedene Konzepte der Umsetzung hervorgegangen. In Berlin wird dabei dem modernen Konzept des Frühbeginns gefolgt. Der Unterricht bleibt zwar wie beim traditionellen Frühbeginn ergebnisorientiert, er soll aber in einer von Leistungsdruck freien Atmosphäre stattfinden, auf das gegenseitige Miteinander gerichtet sein, die Phantasie der Schüler anregen, Raum für spielerisches Lernen lassen und elementare interkulturelle Erfahrungen ermöglichen (vgl. Klippel 2000, 12 f.).

Für die Arbeit an Grundschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ legt diese Skizzierung

wesentlicher Charakteristika des frühen FSU die Frage nahe, welche Besonderheiten sich darüber hinaus für den Englischunterricht bei sprachbehinderten Schülern ergeben. Fachwissenschaftliche Veröffentlichungen zu diesem Thema sind bisher selten (vgl. auch Fenk/Leisner 2004, 176). Fenk und Leisner führen in ihrem Artikel eine Reihe positiver Voraussetzungen an, die sprachbehinderte Schüler mit in den FSU bringen. Dazu zählen sie z.B., ebenso wie das bei nicht sprachbehinderten Kindern der Fall ist, die Kenntnis von englischen Wörtern aus dem Alltag, den Spaß am Sprechen „neuer Wörter“ und die Freude an Liedern und Spielen. Darüber hinaus nennen sie weitere förderliche Voraussetzungen, die in der Regel bei sprachbehinderten Kindern in besonderem Maße entwickelt sind. Dabei handelt es sich z.B. um Erfahrungen in der bewussten Auseinandersetzung mit Sprache, um Erfahrungen mit künstlichen Sprachlernsituationen und mit der bewussten Arbeit an der Lautartikulation sowie um eine besondere Aufmerksamkeit für Sprache (vgl. Fenk/Leisner 2004, 176).

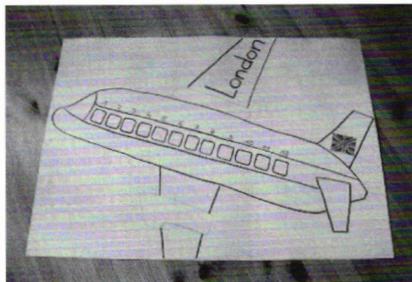


**Im Reisetagebuch enthaltener Stadtplan für den Hörspaziergang**

Allerdings sehen Fenk und Leisner neben diesen Vorteilen auch für Sprachbehinderte spezifische Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb, die sich

z.B. aus einem eingeschränkten Sprachverständnis, Artikulationsproblemen, Hörverarbeitungsstörungen, auditiver Unaufmerksamkeit und einem mangelhaft entwickelten muttersprachlichen System ergeben (vgl. Fenk/Leisner 2004, 177). Einen guten Überblick über diese Schwierigkeiten und daraus resultierende Förderschwerpunkte im FSU bietet eine Veröffentlichung des Landesinstituts für Schule in Nordrhein-Westfalen. Die dort aufgelisteten Förderschwerpunkte umfassen auf der phonetisch-phonologischen Ebene z.B. die Entwicklung der auditiven Aufmerksamkeit und der Merkfähigkeit sowie der auditiven Durchgliederungsfähigkeit, auf lexikalisch-semantischer Ebene die Wortschatzerweiterung, auf morphologisch-syntaktischer Ebene die Fokussierung auf von der Muttersprache abweichende, fremdsprachliche Spezifika und auf kommunikativ-pragmatischer Ebene den Abbau von Sprechangst (vgl. Landesinstitut für Schule 2003, 17 ff.).

Im FSU erschwert eine beeinträchtigte auditive Differenzierungsfähigkeit z.B. die Wahrnehmung nicht vertrauter Lautphänomene und daraus resultierend auch deren erfolgreiche eigenständige Bildung sowie die Sinnerfassung bei lautähnlichen Wörtern (z.B. hat – head). Eine herabgesetzte auditive Aufmerksamkeit behindert das frühe Fremdsprachenlernen u.a. deshalb, weil gerade in dieser Zeit der Schwerpunkt im Bereich des Hörens und auf der mündlichen Unterrichtsarbeit liegt. Schwierigkeiten, Texteinheiten auditiv zu durchgliedern, führen dazu, dass bekanntes Wortmaterial nur begrenzt im Kontext, z.B. in einem Hörtext, identifiziert werden kann. Ein bereits in der Muttersprache eingeschränkter aktiver bzw. passiver Wortschatz hat zur Folge, dass zur fremdsprachlichen Bezeichnung nicht nur eine neue muttersprachliche Bezeichnung gelernt werden, sondern auch die begriffliche Absicherung unabhängig von eventuell vorhandenen fremdsprachlichen Bedeutungsnuancen besonders gründlich erfolgen muss. Schüler schließlich, die bereits in der Muttersprache eine gewisse Scheu (z.B. im sprachlichen



Flugzeugzeichnung zur Einführung der Zahlen

Umgang mit Erwachsenen) entwickelt haben, werden diese vermutlich auch in den FSU tragen und sich mit entsprechender Zurückhaltung beteiligen.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass Schüler mit sprachlichen Beeinträchtigungen in der Muttersprache neben günstigen auch eine Reihe ungünstiger Voraussetzungen für das Lernen einer Fremdsprache mitbringen. Es gilt deshalb nach Wegen zu suchen, die Auswirkungen dieses Umstandes zu kompensieren.

Dazu scheinen sich zunächst ausgewählte methodische Maßnahmen wie der Einsatz realer Gegenstände, die Reduktion von zu sprechenden Texten mit Bewegung, Rituale und das gezielte Aufgreifen der für das Englische typischen Lauterscheinungen zu eignen (vgl. *Landesinstitut für Schule* 2003, 17 ff.). Sprachtherapeutische Maßnahmen, die für den muttersprachlichen Unterricht gelten, behalten also auch im Englischunterricht ihre Bedeutung und müssen gegebenenfalls entsprechend modifiziert werden. Allerdings stellt sich gleichzeitig die Frage, ob es einen Weg gibt, der es sprachbehinderten Schülern, zunächst weitgehend uneinträchtig von ihren sprachlichen Schwierigkeiten, ermöglicht, einen Zugang zur Fremdsprache sowie den sich aus ihrer Beherrschung ergebenden Möglichkeiten zu finden und der sie eine zuversichtliche Grundeinstellung gegenüber den bevorstehenden Herausforderungen des Fremdspracherwerbs aufbauen lässt. Ein interkultureller Einstieg in den Englischunterricht könnte einen solchen Weg aufzeigen,

sollte es über ihn tatsächlich gelingen, den Schülern durch einen Türspalt einen Blick in die neue Welt zu gewähren, die sich ihnen durch den Erwerb der Fremdsprache eröffnet. Wenn das ultimative Ziel im Anfangsunterricht aber „die Entwicklung der Fähigkeit zum Sprachenlernen“ bleibt (vgl. *Sen-BJS* 2002, 15), muss geklärt werden, wie sich die Forderung nach der Integration des zunächst weitestgehend sprachunabhängig erscheinenden interkulturellen Lernens mit diesem Ziel verträgt.

### 3. Interkulturelles Lernen im Englischunterricht – Warum?

Interkulturelles Lernen im FSU suggeriert ein enges Verhältnis zwischen „Sprache“ und „Kultur“. Welcher konkreten Natur aber ist dieser Zusammenhang? Welche fremdsprachendidaktischen Forderungen lassen sich aus ihm ableiten und wie gelangt man von ihnen ausgehend schließlich zu einer Rechtfertigungsgrundlage für einen interkulturellen Einstieg in den Englischunterricht?

Die Definition des Begriffs „Sprache“ ist stark von der Betrachterperspektive geprägt (vgl. *Braun* 1999, 11). Um Schlüsse auf das Verhältnis zwischen Kultur und Sprache ziehen zu können, gilt es, Sprache vor sprachphilosophischem, sozio-linguistischem und prag-



London-Schatztruhe

matischem Hintergrund zu sehen. Überträgt man dabei *Grohnfeldts* Ausführungen zur Natur der Sprache (vgl. *Grohnfeldt* 1995, 25 f.) auf den u.a. von *Thomas* umrissenen erweiterten Kulturbegriff (vgl. *Thomas* 1988, 149), so wird der Einfluss der Sprache auf die Kultur deutlich. Sprache ermöglicht den Zugang zur Wirklichkeit, einem Handlungsfeld bestehend aus kulturspezifischen Objekten, Institutionen, Werten und Ideen. Die problemlösende Funktion von Sprache trägt dazu bei, dass von der Kultur vorstrukturierte Situationen tatsächlich zur Umweltbewältigung genutzt werden können. Sprache als Medium der Erschließung von Lerngegenständen, unabhängig von Raum und Zeit, gewährleistet den Erhalt des von der Kultur geschaffenen Orientierungssystems über die Gegenwart hinaus, und Sprache als Ausdrucksmittel individueller Befindlichkeiten ermöglicht die Veränderung von kulturell festgesetzten Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen.

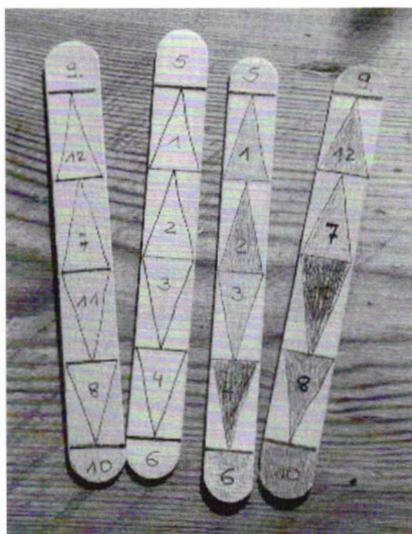
Wenn Sprache Kultur beeinflusst, gilt Gleiches dann auch umgekehrt? *Roche* arbeitet unter Bezug auf *Chase* eine Reihe kulturspezifischer Aspekte heraus, die die jeweilige Sprache direkt oder indirekt beeinflussen und zählt dazu u.a. „die Neigung einer Kultur zum Individualismus oder Kollektivismus“, „die Beziehung zu Macht und Autorität“ und die „Akzeptanz, Toleranz und Erwartung von Kritik“ (*Roche* 2001, 20). Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich kulturelle Eigenheiten sprachlich vor allem in den Bereichen Pragmatik, Semantik und Grammatik niederschlagen (vgl. *Roche* 2001, 16). Mit Blick auf das Englische werden diese Eigenheiten im Bereich der Semantik u.a. bei der begrifflichen Kategorisierung der Wirklichkeit, bei sprachlichen Bildern, Redewendungen und im Zusammenhang mit Konnotationen deutlich. Im pragmatischen Bereich spiegeln sich kulturelle Eigenheiten in sensiblen Themen, in der Art der Anrede und in Diskurskonventionen wider. Ein Beispiel aus dem Bereich der Grammatik schließlich ist die im Englischen von der Perspektive des Sprechers abhängige Wahl der Verbform in

Verbindung mit Sammelnamen.

Aus dem dargestellten Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur ergeben sich nun selbstredend eine Reihe von Implikationen für den Anfangsunterricht Englisch, die von der Fremdsprachendidaktik bereits in Form entsprechender Forderungen artikuliert worden sind. So hält *Kramersch* die Vernachlässigung der Kultur als „eine erheiternde Zugabe, die die sprachliche Unterrichtsschule versüßt“ (*Kramersch* 1995, 51) für unzulässig. *Knauf* weist darauf hin, dass die Trennung von Sprach- und Kulturvermittlung speziell Lerner im Anfangsunterricht zu muttersprachlich geprägten und damit zweifelhaften Interpretationen der fremdsprachlichen Welt führt (vgl. *Knauf* 1996, 45). *Byram* geht sogar, wie *Doye* näher ausführt, so weit, im Zusammenhang mit der Forderung nach einer Analyse und dem entsprechenden Verständnis der jeweiligen fremdsprachlichen Kultur durch den Fremdsprachenlernenden von „tertiärer Sozialisation“ zu sprechen (vgl. *Doye* 1992, 280 ff.).

#### 4. Landeskunde versus interkulturelles Lernen im FSU

Die nach den bisher angestellten Überlegungen so selbstverständlich erscheinende Notwendigkeit der Verbindung von interkulturellem und sprachlichem Lernen im FSU war jedoch historisch lange Gegenstand fremdsprachendidaktischer Diskussion. So wurde der Kultur als Unterrichtsgegenstand im Laufe der Entwicklung des institutionalisierten FSU beeinflusst von gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen unter verschiedenen Etikettierungen wie „Realienkunde“, „kulturkundlicher Unterricht“ und „Landeskunde“ in ständig wechselndem Maße Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. *Raddatz* 1996 und *Kiffe* 1999). In den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts trat u.a. beeinflusst durch in der Erziehungswissenschaft diskutierte Konzepte, die Erweiterung der Europäischen Union und die zunehmend spürbare Globalisierung der Begriff des „interkulturellen Lernens“ hinzu und bewirkte



*Holzspatel vor und nach der Bemalung*

te eine Neubewertung des Landeskundeunterrichts.

*Klippel* formulierte mit der Sprachbeherrschung, dem landeskundlichen Wissen und der Schaffung eines kulturellen Bewusstseins drei Zielbereiche interkulturellen Lernens im FSU. Damit macht sie den qualitativen Unterschied zur Landeskunde deutlich (vgl. *Klippel* 1991, 15). Interkulturelles Lernen stellt demzufolge eine Erweiterung des „klassischen“ Landeskundekonzepts dar, keine Ablösung, und ist gleichzeitig zu unterscheiden vom Verständnis interkulturellen Lernens im erziehungswissenschaftlichen Sinne, bei dem der (fremd-)sprachliche Aspekt meist nicht mit einbezogen wird (vgl. *Bechtel* 2003, 56). Zum kognitiven Wissenserwerb im landeskundlichen Sinne treten die Auseinandersetzung mit „(affektiven) Steuerungsmechanismen des Handelns“ (*Raddatz* 1994, 246), das Bemühen um Perspektivwechsel, die Konfrontation mit nicht vorinterpretierten, teilweise widersprüchlichen Wirklichkeiten (vgl. *Thürmann* 1995, 318) und die Reflexion der eigenen Sprache und Kultur vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem Fremden. Ebenso wird das der Landeskunde zugrunde gelegte statische Kulturverständnis durch ein dynamisches abgelöst und die Beschränkung auf eine, meist die britische, na-

tionale Bezugsgröße aufgehoben (vgl. *Raddatz* 1994, 246). Diese Arbeitsdefinition macht deutlich, dass sich interkulturelles Lernen zunehmend zu einem eigenständigen Bestandteil des FSU entwickelt und den Schatten der Instrumentalisierung, in dem noch der Landeskundeunterricht stand, verlässt (vgl. *Kiffe* 1999, 9 f.).

#### 5. Möglichkeiten der Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht bei Sprachbehinderten

Bevor ein konkretes Unterrichtsbeispiel dargestellt wird, soll ein Überblick über die Möglichkeiten für einen interkulturellen Einstieg in den Englischunterricht gegeben werden. Dazu werden Aussagen zu Zielen, Inhalten und methodischen Aspekten gemacht.

Bezüglich der **Ziele** interkulturellen Lernens im FSU stellt die folgende Übersicht (S. 134) eine Auswahl dar, die so zusammengestellt wurde, dass die Komplexität der Dimensionen des interkulturellen Lernens, Unterschiede zu landeskundlicher Wissensvermittlung und die enge Verwobenheit mit linguistischen Lernzielen deutlich werden. Vergegenwärtigt man sich den kognitiven Entwicklungsstand von Schülern einer dritten Klasse, den Umfang ihres Weltwissens und vor allem die Tatsache, dass der Fremdspracherwerb erst beginnt, wird deutlich, dass sich im Zusammenhang mit der Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht die Anzahl möglicher Ziele reduziert. Was meiner Meinung nach aber, wenn auch erst in Ansätzen, erreichbar ist, wurde durch Kursivdruck kenntlich gemacht. Es ist wünschenswert, dabei unberücksichtigte Ziele durch fächerübergreifendes Arbeiten umzusetzen. Mit Blick auf die Arbeit bei sprachbehinderten Schülern scheint es zudem besonders bedeutsam, schon im Anfangsunterricht das Potenzial der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln zu verdeutlichen, d.h. den Schülern zu zeigen, dass ein Austausch, auch wenn er sprach-

affektive Lernziele	kognitive Lernziele	pragmatische Lernziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, 84)</li> <li>- „Aufbrechen der Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur“ (ebd., 84)</li> <li>- „kritische Reflexion eigener gesellschaftlicher Normen und Normvorstellungen“ (Pauels 1993, 345)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Erarbeitung soziokultureller Informationen“ (De Florio-Hansen 1994, 303)</li> <li>- „Kenntnis von Dimensionen, innerhalb derer sich Kulturen unterscheiden können“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, 84)</li> <li>- „Fähigkeit zur Erklärung von Phänomenen kommunikativen Handelns und Verhaltens durch tieferliegende kulturelle Determinanten“ (ebd., 84)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Kenntnis unterschiedlicher kommunikativer Stile“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, 84)</li> <li>- „Beherrschung von Strategien der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln“ (ebd., 84)</li> <li>- „Beherrschung von Strategien zur Vermeidung und Reparatur von Missverständnissen in der Kommunikation“ (ebd., 85)</li> </ul>

lich nicht perfekt ist, möglich ist und man verstanden wird, um so die Freude am Experimentieren mit der Sprache zu bewahren bzw. aufzubauen.

Mit Blick auf die **Inhalte** eines interkulturell ausgerichteten Einstiegs in den FSU stellt sich vor allem die Frage, ob es Themen gibt, die für die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache unter interkulturellen Gesichtspunkten mehr oder weniger geeignet sind. Roche hebt die Fruchtbarkeit von Themen hervor, die sowohl für die Ziel- als auch für die Ausgangskultur bedeutungsvoll, gleichzeitig aber streitbar sind (vgl. Roche 2001, 173). Derartige Themen sind z.B. „Going places – meeting people“, „Me and my home“, „Seasonal holidays“ und „Food“ (vgl. SenBJS 2002, 31). Für den Einstieg in den Fremdsprachenerwerb scheinen sich dabei vor allem die ersten beiden Themenbereiche zu eignen, da sie, anders als der Inhalt „Food“, breiter gefasst bzw. anders als das Thema „Seasonal holidays“, weniger zeitlich gebunden sind.

Widmet man sich analog zu den betrachteten Zielen und Inhalten interkulturellen Lernens Fragen nach der **Methodik**, lassen sich in der fachdidaktischen Literatur mit ausgewählten didaktischen Prinzipien, langzeitlichen Phasenverläufen und möglichen inneren und äußeren Organisationsformen drei zu diskutierende Bereiche erkennen. Hinsichtlich der **Prinzipien** wird an dieser Stelle exemplarisch auf die Lernerorientierung, die Authentizität und die

Kontrastivität eingegangen, denen meiner Meinung nach besondere Bedeutsamkeit bei der Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht bei Sprachbehinderten zukommt. Lernerorientierung bedeutet in einem interkulturellen Anfangsunterricht dabei u.a. Reiseerlebnisse der Schüler, eventuell unterschiedliche ethnische Hintergründe in der Klasse, Fremdbilder und bereits vorhandene Einstellungen aufzugreifen und gegebenenfalls zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen. Pauels kommentiert in diesem Kontext: „Diese subjektive Vorgehensweise kann motivationsfördernd sein und Bereitschaft wecken, sich den Widersprüchen oder Verstehensbarrieren des Fremden zu öffnen“ (Pauels 1995, 225). Gerade diese Verstehensbarrieren können bei Schülern, die in der sprachlichen Verarbeitung beeinträchtigt sind, erhöht sein. Lernerorientierung bedeutet aber speziell bei sprachbehinderten Schülern auch ein schrittweises Vorgehen und eine Arbeit an überschaubaren Lebensbereichen der fremden Kultur. Will man sich diesen Lebensbereichen erfolgreich nähern, muss es darüber hinaus echte Begegnungen mit ihren Ausdrucksformen geben. Authentizität im Anfangsunterricht meint vor diesem Hintergrund zunächst den Einsatz von Materialien, die nicht für den Unterricht hergestellt worden sind (vgl. Fritz 1997, 13) und die fremde Kultur in angemessener Vielfalt repräsentieren. Da es sich um Texte aus dem wirklichen Leben handelt, führt die Beschäftigung mit

ihnen meist zu einem erhöhten Vertrauen in die eigene Leistung (vgl. Kieweg 1999, 20), ein Aspekt, dem bei sprachbehinderten Schülern eine besondere Bedeutung zukommt. Unabhängig von der Art der verwendeten Materialien bedeutet Authentizität im Anfangsunterricht allerdings auch das Schaffen von Situationen, in denen die Schüler selbst interagieren können (z.B. bei Befragungen und Spielen). Sprachbehinderte Schüler können Sprache dabei als Mittel zum Zweck erfahren, wodurch individuelle Bedeutsamkeit bezüglich eines sonst eher problembehafteten Teils ihrer Persönlichkeit erzeugt wird.

Kontrastivität als ein weiteres Prinzip im interkulturellen FSU ist aus historischen Gründen nicht unumstritten und birgt u.a. die Gefahr der Verfestigung von existierenden Stereotypen oder das Risiko des Vergleichs ohne eines haltbaren Vergleichspunktes (vgl. Bechtel 2003, 61) in sich. Gleichzeitig ist eine kulturvergleichende Betrachtung jedoch notwendig, um sich des Grades und der Art der Fremdheit der Zielkultur bewusst zu werden. Erst die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen dem, was man vor dem Hintergrund der eigenen Kultur als selbstverständlich ansieht und dem, was in der Zielkultur als selbstverständlich betrachtet wird, schafft ein Ungleichgewicht, das zu Klärungsbedarf führt und zur aktiven, problemorientierten Auseinandersetzung mit der Zielkultur sowie zur Reflexion über die eigene Kultur anregt, so dass interkulturelles Lernen

stattfinden kann. Kontrastives Vorgehen muss allerdings stets von dem Bemühen geleitet sein, *intra*kulturelle Vielfalt bezüglich einer Thematik zu berücksichtigen. Klippel fordert darüber hinaus, Kontrastivität nicht auf das Herausarbeiten von Unterschieden zu beschränken (vgl. Klippel 1991, 19). Es ist zu vermuten, dass die Thematisierung von Gemeinsamkeiten den Schülern den Zugang zu einer sonst fremd erscheinenden Kultur erleichtert.

Diese Annäherung an die fremde Kultur zeichnet sich, vergleichbar mit dem Erwerb der fremden Sprache, durch Prozesshaftigkeit im Sinne der ständigen Optimierung einer Interimskultur aus (vgl. Raddatz 1996, 47). Die Vergegenwärtigung dieser Prozesshaftigkeit ist notwendig, um in der interkulturellen Unterrichtsarbeit realistische Zielvorstellungen zu entwickeln. Verschiedene Phasenmodelle (vgl. Funke 1990, 588; Buttjes 1991, 8; Bach/Timm 1996 86 f.; Meißner 1994, 145 f.) veranschaulichen in der fachdidaktischen Literatur die Prozesshaftigkeit interkulturellen Lernens und spannen dabei mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung den Bogen von der ersten Begegnung und Wahrnehmung bis zur Solidarisierung. Bezüglich der Arbeit mit sprachbehinderten Schülern scheint es wichtig zu berücksichtigen, dass sie als Grundschüler vermutlich in den wenigsten Fällen mit einer festen Vorstellung von der Zielkultur in den fremdsprachlichen Anfangsunterricht gehen, sodass für diese Zielgruppe zunächst die bewusste Herbeiführung einer Erstbegegnung bzw. die Anbahnung einer Wahrnehmung oder Orientierung im Rahmen eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht angebracht und notwendig ist. Das in diesem Zusammenhang häufig praktizierte Aufgreifen von fremdsprachlichem Wortmaterial im eigenen Alltag bedarf angesichts des bei sprachbehinderten Schülern in der Regel beeinträchtigten Sprachgefühls besonderer methodischer Überlegungen. Methodisch ist im Vorfeld auch über allgemeine Organisationsformen interkulturellen Lernens zu entscheiden. In der fremdsprachendidaktischen Literatur fallen in diesem Zusammenhang

meist Schlagworte wie „Schüleraustausch“, „Korrespondenzprojekt“ (vgl. Kleppin 2003, 261) oder „Tandemlernen“ (vgl. Kiffe 1999, 36). Die Vorteile dieser Organisationsformen z.B. in Form des direkten Kontaktes mit der Zielkultur, der kommunikativen Erfahrungen und des hohen Grades an Authentizität liegen auf der Hand. Als Organisationsformen für einen interkulturellen Einstieg in den Englischunterricht sind alle drei Formen jedoch, von modifizierten Ausnahmen abgesehen (vgl. Claus 2003), ungeeignet, weil sie u.a. einen für Schüler einer dritten Klasse nicht zu bewältigenden Grad an Selbstorganisation (z.B. bei der Suche nach einem Austauschpartner) erfordern, speziell beim Tandemlernen aufgrund des reduzierten oder fehlenden Einflusses einer Lehrkraft kaum Schutz vor kulturell bedingten Missverständnissen bieten und eine Überforderung hinsichtlich der fremdsprachlichen Anforderungen darstellen.



Zwei Schüler beim Spiel

Die Anzahl der möglichen Organisationsformen für einen interkulturellen Einstieg in den Englischunterricht reduziert sich demzufolge. Zwei denkbare Zugänge stellen der fächerübergreifende Unterricht und das Lernen mit einer Lehrkraft aus dem anderen Kulturkreis dar. Die fächerübergreifende Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht bietet den Vorteil, dass dabei wichtige, aber fremdsprachlich schwierige Aspekte eines konkreten Gegenstandes Berücksichtigung finden können, ohne generell auf seine Thematisierung im Anfangsunterricht verzichten zu müssen oder die Schüler fremdsprachlich zu überfordern. Darüber hinaus kann der Gefahr der Verdrängung von sprachlichen In-

halten, wie sie in der Kritik interkulturellen Lernens im FSU immer wieder angeführt wird (vgl. Gnutzmann 1994, 67) und wie sie in Anbetracht der Komplexität interkulturellen Lernens durchaus realistisch scheint, entgegengewirkt werden. Das Risiko, besonders im Anfangsunterricht der Grundschule aufgrund der begrenzten fremdsprachlichen Fertigkeiten der Schüler im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen in die Vermittlung von Stereotypen zurückzufallen, reduziert sich ebenfalls.

## 6. Darstellung einer Unterrichtseinheit zum interkulturellen Einstieg in den FSU einer dritten Klasse

### 6.1 Didaktische Überlegungen

Ausgangspunkt für die Gestaltung der vorliegenden interkulturell orientierten Einheit als Einstieg in den Englischunterricht war das eingangs erläuterte Anliegen, den Schülern ein Gefühl dafür zu geben, was es bedeutet, eine Sprache zu lernen und ihnen zu vergegenwärtigen, dass eine fremde Sprache auch an Sprecher, deren Kultur und deren Heimat gebunden ist. Dabei schien es vor allem bedeutsam, über die Begegnung mit dem Fremden bei den Schülern ein erstes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass es über die eigene Kultur hinaus noch andere Kulturen gibt, damit zukunftsorientiert eine Auseinandersetzung (z.B. in Form von Vergleichen, Erklärungsversuchen für Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten, ...) über sich daraus ergebende Einsichten überhaupt erst ermöglicht wird. Konkret sollten zu diesem Zweck erste landeskundliche Informationen zu Großbritannien und den USA gesammelt, augenscheinliche Unterschiede zwischen dem eigenen und dem jeweils fremden Land festgehalten und einfache, in anschauliche Situationen eingebettete Perspektivwechsel ermöglicht werden. Darüber hinaus sollten die Schüler sich ihrer Vorstellungen von der Zielkultur gewahr werden und Eindrük-

ke von ihr begründet zum Ausdruck bringen. Die Auswahl der Art der interkulturellen Inhalte wurde zunächst durch die Frage geleitet, zu welchen Themen die Schüler bereits Zugang haben bzw. finden. In einem Gespräch mit den Schülern über ihre Erwartungen an den Englischunterricht am Ende der 2. Klasse stellte sich heraus, dass sie generell die ganze Welt und speziell England und Amerika mit der englischen Sprache verbinden. Ausgehend von einem kurzen Überblick über die Vielzahl der Länder, in denen Englisch gesprochen wird und den englischen Wörtern, die bereits Eingang in den deutschen Sprachgebrauch gefunden haben, bot es sich an, den Schwerpunkt der Einheit auf Großbritannien und die USA zu legen. Die sich daraus ergebenden altersgerechten kulturellen Inhalte (Geschichten, Indianer, Disney, Wolkenkratzer, ...) sollten in der Einheit mittels einer imaginären Reise für die Schüler anschaulich (z.B. durch Globus, „Reisepass“ und „Schatztruhe“) und nachvollziehbar (begleitendes Arbeitsheft in Form eines Reisetagebuchs) vermittelt und durch die Arbeit an den Grundzahlen von 1-12, den Farben und den ersten fremdsprachlichen Wendungen zur eigenen Person mit sprachlichen Inhalten verknüpft werden. Da die noch fehlenden fremdsprachlichen Fertigkeiten der Schüler die differenzierte Auseinandersetzung mit interkulturellen Inhalten erschwerte, sollte das Thema fächerübergreifend bearbeitet und ausgewählte Aspekte im Deutsch- und Musikunterricht entsprechend vertieft werden. Den Abschluss der Einheit sollte schließlich ein Besuch im Storytime Bookshop in Berlin-Steglitz bilden, um den Schülern schon in diesem frühen Stadium eine erste Chance zu geben, ihre neu erworbenen sprachlichen Fertigkeiten im Kontakt mit einer Muttersprachlerin auszuprobieren. Der Buchladen bietet dazu eine „Geschichtenzeit“ an, in der nach Absprache themenbezogene Geschichten, Lieder und Reime von einer Muttersprachlerin gemeinsam mit den Schülern aufgegriffen werden.

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Arbeit im Rahmen der

beschriebenen Einheit. Exemplarisch werden dabei die grau unterlegten Stunden detaillierter dargestellt. (6.2 Übersicht über die Unterrichtseinheit „Welcome to English“, siehe Seite 137-138.)

## 7. Reflexion der praktischen Erfahrungen

Mit der Durchführung der dargestellten Unterrichtseinheit „Welcome to English“ wurde ein Versuch unternommen, die eingangs diskutierten theoretischen Erkenntnisse im Rahmen der Gestaltung eines interkulturellen Einstiegs in den Englischunterricht bei sprachbehinderten Schülern umzusetzen.

Es bleibt zunächst kritisch anzumerken, dass sich die parallele Vermittlung sprachlicher und interkultureller Inhalte zwar als realisierbar erwies, die Geschwindigkeit der Vermittlung sprachlicher Inhalte durch diese Kopplung aber verzögert wurde. Ebenso war es in diesem frühen Stadium des FSU, bedingt durch den Anspruch interkulturell vorzugehen, nicht möglich, ohne Rückgriffe auf die Muttersprache auszukommen. Daraus ergibt sich langfristig gesehen die Gefahr, dass sich die Fertigkeiten im Bereich der Kommunikation mit begrenzten sprachlichen Mitteln (Umschreibungen, lexikalische Flexibilität, ...) langsamer entwickeln, weil die Muttersprache zu leicht als Ausweg aus einer sprachlich schwierigen Situation herangezogen wird. Hinsichtlich der Qualität des interkulturellen Lernens bleibt festzuhalten, dass zwar erste, fruchtbare Freiräume für Vergleiche und Anlässe zum Perspektivwechsel (auf konkret-anschaulicher Ebene) geschaffen werden konnten, insgesamt aber die Information gegenüber der Reflexion, wie erwartet, sprach- und altersbedingt noch überwog und Erklärungsansätze für beobachtete Phänomene im Englischunterricht selbst weitestgehend unberücksichtigt blieben. Allerdings konnten altersgerechte Formen der Reflexion und Interpretation durch gezielt in die Einheit integriertes fächerübergreifendes Arbeiten im Deutschunterricht aufgegriffen

werden. Ebenfalls förderlich wirkte sich das fächerübergreifende Arbeiten auf den Umfang der von den Schülern hergestellten Verknüpfungen zwischen an unterschiedlichen Stellen erarbeiteten Inhalten aus. So wurde der während des Hörspaziergangs wahrgenommene Glockenschlag von Big Ben von einer Schülerin spontan als „die große Uhr“ identifiziert, die in den kleinen, im Deutschunterricht behandelten Sachtexten zu London erwähnt worden war und der Blick auf eine in der London-Schatztruhe gefundene Postkarte der Tower Bridge ließ eine Mitschülerin erfreut feststellen, dass dies doch „Eurelias Brücke“ sei, die Schauplatz der in derselben Woche im Deutschunterricht behandelten Bildergeschichte „Eurelia in London“ (vgl. Thabet 2001, 43) war.

Positiv wird außerdem festgehalten, dass die Schüler sich mit viel Freude auf die Unterrichtsarbeit eingelassen haben. Erklärungen dafür sind u.a. in den schülergerechten Themen, den Möglichkeiten, eigenes Vorwissen einzubringen und der anschaulichen und spannungsvollen Gestaltung zu suchen. Darüber hinaus scheint es gelungen zu sein, bei den Schülern erste realistische Erwartungshaltungen bezüglich der Begegnung mit einer fremden Kultur anzubahnen. Von ratenden Vermutungen, die noch den „Reiseantritt“ nach London bestimmt haben, sind sie zu realistischen, kognitiv reflektierten Vermutungen (andere Menschen, anderes Essen, andere Fahne, G. Bush als Präsident) vor der „Weiterreise“ in die USA übergegangen. Zudem begannen die Schüler, Phänomene aus ihrer unmittelbaren Umgebung plötzlich in neuem Licht zu sehen. Eine Schülerin erkannte die Fahne auf einem ihrer T-Shirts als die Fahne der USA. Ein anderer Schüler fand in einem Zeitungsartikel zur Generalüberholung der Londoner Busse den im Unterricht aufgetauchten, klassisch roten Bus wieder und ordnete ihn entsprechend ein. Die auf Unwissenheit und fehlender persönlicher Bedeutsamkeit beruhende Gleichgültigkeit gegenüber den thematisierten englischsprachigen Zielkulturen wurde so von einem Zustand des

## 6.2 Übersicht über die Unterrichtseinheit „Welcome to English“

Std.	Thema	fremdsprachliche Schwerpunkte	interkulturelle Schwerpunkte	didaktisch-methodische Bemerkungen
1	Welcome to English	- englische Begrüßung	- Begrüßung auf Polnisch, Vietnamesisch, ... - Englisch im deutschen Alltag - fächerübergreifender Bezug Deutsch: - Gedicht „In dieser Minute“ (vgl. Diesterweg 1997 b, 92 f.)	- Aufgreifen der in der Klasse vertretenen Muttersprachen (Lernerorientierung) - Identifizierung englischer Wendungen im Alltag in Gruppenarbeit und mit <i>vorgegebener Auswahl</i> *
2	Preparing the trip	- einfache Angaben zur eigenen Person	- Rucksack packen und Reisepass ausstellen – Ausdruck der eigenen Individualität/Wecken von Vorfreude auf die geplante „Reise“	- Der Reisepass wird gebastelt, mit den entsprechenden Angaben versehen und einem Passbild beklebt. (Lernerorientierung)
3	Going to England – Welcome to London	- Wiederholung der Angaben zur eigenen Person - Einführung der Zahlen von 1-12	- Reiseerwartungen äußern (Vergegenwärtigung der eigenen Vorstellungen) - Vergleich London-Berlin (Kontrastivität) - Hörspaziergang (authentische, großbritannienspezifische Geräusche (Diesterweg 1997 a)) - fächerübergreifender Bezug Deutsch: - Sachtexte zu London (Information) - Bildergeschichte „Eurelia in London“ (vgl. Thabet 2001, 43)	- farbliche Markierung von Berlin und London auf einem Globus - Imitation einer Passkontrollsituation, in der die Schüler mit individuellen Angaben auf einfache Fragen zu ihrer Person reagieren (Einsatz eines Passstempels zur Erhöhung der Motivation; <i>Erlebnis von Sprache als Mittel zum Zweck; Modellierung der Zielstruktur bei Bedarf</i> ) - Erarbeitung der Zahlen im Rahmen der „Einnahme“ der Sitzplätze im Flugzeug; anschließende Veranschaulichung des Fluges mit Hilfe eines Hörbeispiels (Ansage eines Flugkapitäns) - Öffnen einer vor Ort entdeckten Schatztruhe; Zählen der darin enthaltenen, verpackten Gegenstände (sukzessives Auspacken in den folgenden Stunden) und Zuordnung von Postkarten/Bildern zu Berlin bzw. London - Aufgreifen der identifizierten Londonbilder während eines kurzen Hörspaziergangs durch London ( <i>Förderung der Geräuschklassifizierung</i> ) - Einzeichnen des Spaziergangs in einen im „Reisetagebuch“ enthaltenen, didaktisch modifizierten Stadtplan ( <i>Förderung der visumotorischen Koordination</i> )
4	An English book	- Übung der Zahlen	- Begegnung mit englischem Kinderbuch (vgl. Dale 1988)	- Ordnen von zu der Geschichte passenden Bildern im „Reisetagebuch“; dabei Übung der Zahlwörter
5	Hopscotch – an English game	- Festigung der Zahlen	- authentische Interaktion in englischem Kinderspiel - Vergleich mit eigenen Spielen (Kontrastivität)	- Das für das Hüpfspiel Hopscotch notwendige Spielfeld (in mehrfacher Ausführung) kommt durch das Auspacken eines weiteren, nummerierten Päckchens aus der Schatztruhe zum Vorschein und wird dann in Gruppen gespielt ( <i>Verbindung von Sprache mit Bewegung</i> ).
6	Going to America	- Wiederholung der Zahlen	- landeskundliche Information (Video) - Hausaufgabe: Gestaltung einer Postkarte	- Das Video ist analog der Großbritannien-Schatztruhe aus einer mit farbig markierten Päckchen gefüllten USA-Truhe

\* die kursiv gedruckten Angaben beziehen sich auf Maßnahmen mit spezieller sonderpädagogischer Relevanz

		- Einführung der Farben	(als Ausdruck dessen, was individuell für bedeutsam empfunden wird)	auspacken. - selbst gestaltete Postkarte wird ins „Reisetagebuch“ geklebt
7	Meeting John from New York	- Übung der Farben - Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes	- Eindrücke von N.Y. - Übernahme fremdkultureller Perspektive - Vergleich mit eigenem Wohnort (Kontrastivität) - fächerübergreifender Bezug Deutsch: - Partnerarbeit zu den Lebensverhältnissen amerikanischer Kinder	- Einsatz eines Bildes aus N.Y., auf dem in einem Gebäude Johns Wohnung markiert ist - gemeinsame Erarbeitung von Dingen, die John von seiner Wohnung aus sieht (anschaulicher Perspektivwechsel, <i>Förderung der visuellen Wahrnehmung</i> ) - Zeichnung zum eigenen Wohnumfeld im „Reisetagebuch“
8	An Indian game	- Übung der Farben; Wiederholung der Zahlen	- Vergegenwärtigung der eigenen Vorstellungen von der indianischen Kultur - Spiel der Pomo-Indianer (vgl. <i>Robbins</i> 1997, 46 f.) - Vergleich mit eigenen Spielen (Kontrastivität) - fächerübergreifender Bezug Deutsch: - Lesetext „Geräusch der Grille – Geräusch des Geldes“ (unterschiedliche Wahrnehmungsgewohnheiten); vgl. <i>Diesterweg</i> 2004 - fächerübergreifender Bezug Musik: - Thematisierung indianischer Musik	- Einstimmung auf indianische Stundenthematik durch musikalisches Hörbeispiel (CD aus einem ebenfalls farbig verpackten Päckchen der USA-Schatztruhe) - Betrachtung eines Bildes, auf dem zwei spielende Indianer abgebildet sind und Möglichkeit zur muttersprachlichen Äußerung von Vermutungen seitens der Schüler bezüglich der Natur der dargestellten Situation (Vergegenwärtigung von Vorwissen, begründetes Vermuten, <i>Förderung der thematischen Fokussierung von Redebeiträgen und der sprachlich-assoziativen Beweglichkeit</i> ) - Auspacken eines weiteren farbigen Päckchens, in dem sich die für das Spiel notwendigen Holzstäbchen befinden - selbstständiges Ausmalen der auf den Holzstäbchen bereits vorgezeichneten und nummerierten Muster (Wiederholung der Zahlen und Farben; <i>Förderung der visumotorischen Koordination</i> ) - Spielen des Spiels mit einem Partner (authentische Interaktionssituation; <i>Erlebnis von Sprache als Mittel zum Zweck, bei Bedarf individuelle Modellierung der im Spiel zu verbalisierenden Zahlwörter durch die Lehrkraft</i> )
9	Visiting Disneyworld	- Festigung der Farben - Wiederholung von Angaben zur Person	- Integration von Vorwissen der Schüler - landeskundliche Information	- Die Disneyfiguren, die mit Bildern im „Reisetagebuch“ abgebildet sind, werden unter Anwendung der Farben gemeinsam ausgemalt. Die Schüler erhalten die Möglichkeit zu verbalisieren, was die einzelnen Figuren in Sprechblasen über sich sagen (My name is ... I'm a girl/boy.)
10	Souvenirs	- abschließende Wiederholung	- individuelle Reflexion der „Reiseindrücke“	- Betrachtung aller im Laufe der Reise „entdeckten“ Dinge - Möglichkeit zur individuellen Auswahl von Souvenirs, die dann bildlich im „Reisetagebuch“ festgehalten werden. - Vgl. der ausgewählten Souvenirs im „Obstsalatprinzip“
11	Exkursion „Storytime Books and Café“	- Hörverstehen - Anwendung des bisher erworbenen sprachlichen Wissens	- Begegnung mit engl. Muttersprachlerin (Authentizität) - Erlebnis der Kommunikation mit beschränkten sprachlichen Mitteln	

\* die kursiv gedruckten Angaben beziehen sich auf Maßnahmen mit spezieller sonderpädagogischer Relevanz

plötzlichen Aufmerkens abgelöst.

Als Bilanz lässt sich festhalten, dass es mit der beschriebenen Einheit durchaus gelungen ist, erste Schritte zum Erreichen des von *Funke* (1990) als Phase der Wahrnehmung bzw. von *Bach/Timm* (1996) als Phase der Orientierung beschriebenen Stadiums interkulturellen Lernens zu unternehmen. Die diesem Artikel zugrunde liegende Frage, ob es möglich ist, durch einen interkulturellen Einstieg in den Fremdspracherwerb eine erste Vorstellung von der/den mit der Fremdsprache verbundenen Kultur/en zu vermitteln, lässt sich demzufolge bejahen. Für die zukünftige Arbeit bleibt zu bemerken, dass es wünschenswert wäre, diese erste Vorstellung durch konsequente Integration interkulturellen Lernens in den FSU weiter auszubauen.

#### Literatur

- Bach, G., Timm, J.-P.* (1996): Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen: Francke.
- Bechtel, M.* (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.
- Braun, O.* (1999): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik-Therapie-Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buttjes, D.* (1991): Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. Der Fremdsprachliche Unterricht 25, 1, 2-8.
- Byram, M.* (1989): Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Claus, A.* (2003): The Teddy Bear Project. In: Primary English 1, 4, 20-21.
- Cornelsen* (1996): Kooky Band 2. CD 2. Berlin: Cornelsen.
- Dale, P.* (1988): Ten in the Bed. London: Walker Books.
- De Florio-Hansen, I.* (1994): Wider die „interkulturelle“ Euphorie. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 41, 3, 303-307.
- Diesterweg* (1997 a): Sounds of London. CD. Frankfurt: Diesterweg.
- Diesterweg* (1997 b): Bausteine Lesebuch 3. Frankfurt: Diesterweg.
- Diesterweg* (2004): Bausteine Lesebuch 3. Frankfurt: Diesterweg.
- Doye, P.* (1992): Fremdsprachenunterricht als Beitrag zur tertiären Sozialisation. In: *Buttjes, D.* (Hrsg.): Neue Brennpunkte des Englischunterrichts: Festschrift für Helmut Heuer zum sechzigsten Geburtstag (280-293) Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Fenk, S., Leisner, A.* (2004): Fremdsprachenunterrichts mit sprachbehinderten Kindern – eine Herausforderung für Lernenden und Lehrende?! Die Sprachheilarbeit 49, 4, 175-181.
- Fritz, T.* (1997): Authenticity RULES OK. Zielsprache Englisch 27, 1, 12-14.
- Funke, P.* (1990): Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozess. Die neueren Sprachen 89, 6, 584-596.
- Gnutzmann, C.* (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht. In: *Bausch, K.-R. et al.* (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht (63-72). Tübingen: Narr.
- Grohnfeldt, M.* (1995): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 8. Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Berlin: Spiess.
- Kiffe, M.* (1999): Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I. Paderborn: Shaker Verlag.
- Kieweg, W.* (1999): Die Verwendung von authentischen Materialien. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 33, 5, 20-26.
- Kleppin, K.* (2003): Projektunterricht. In: *Bausch, K.-R. et al.* (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (259-263). Tübingen: Francke.
- Klippel, F.* (1991): Zielbereiche und Verwirklichung interkulturellen Lernens im Englischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht 25, 1, 15-21.
- Klippel, F.* (2000): Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- KMK* (1998): Empfehlungen zum Förderungsschwerpunkt Sprache.
- Knapp, K. u. Knapp-Potthoff, A.* (1990): Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, 62-93.
- Knauf, D.* (1996): Cultural Studies im Englischunterricht. Bremen: Edition Temmen.
- Kramsch, C.* (1995): Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: *Bredella, L.* (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? (51-66). Bochum: Brockmeyer.
- Landesinstitut für Schule* (Hrsg.) (2003): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Englisch im Primarbereich an Sonderschulen. Soest.
- Meißner, F.-J.* (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? – Zur Stellung und Leistung eines didaktischen Begriffs. In: *Bausch, K.-R. et al.* (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht (140-154). Tübingen: Narr.
- Ministerium f. Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg* (2001): Ergänzung zum Bildungsplan für die Grundschule Fremdsprachen Englisch/Französisch.
- Pauels, W.* (1993): Interkulturelles Lernen – die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 40, 4, 341-348.
- Pauels, W.* (1995): Aspekte des Einflusses interkulturellen Lernens auf den Spracherwerb. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 48, 4, 222-225.
- Raddatz, V.* (1996): Fremdsprachenunterricht zwischen Landeskunde und Interkulturalität: Die Entwicklung didaktischer Parameter im Spannungsfeld von Produkt und Prozess. Fremdsprachenunterricht 40/49, 4, 242-250.
- Robbins, M.L.* (1997): Das Indianerbuch. München: Verlag an der Ruhr.
- Roche, J.* (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- SenBJS* (2002): Lerninhaltebeschreibung. Erste Fremdsprache in Klasse 3 und 4. Berlin.
- Thabet, E.* (2001): Eurelia und Eurobär. Linz: Veritas.
- Thomas, A.* (1988): Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. Psychologische Beiträge 30, 1, 149-153.
- Thürmann, E.* (1995): Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. In: *Bredella, L.* (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Bochum: Brockmeyer.
- [www.indianer-scout.de/id735.htm](http://www.indianer-scout.de/id735.htm) [Stand: 29.07.2004, 22:46 Uhr].

#### Anschrift der Autorin:

Franziska Schlüß  
Elsa-Brändström-Str. 11  
13189 Berlin  
Sonderpädagogin für Sprach- und Körperbehindertenpädagogik mit dem Fach Englisch an der Schule an der Strauchwiese Berlin-Pankow



Sabine Schlentner, Stuttgart

## Bisherige Erfahrungen mit dem Konzept des „Frühen Fremdsprachenlernens“ an Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg

### Einleitung

Baden-Württemberg hat als erstes Bundesland in Deutschland für alle Grundschulen und Schulen mit vergleichbarem Bildungsgang ab der ersten Klasse eine Fremdsprache (Englisch, in den Grenzgebieten am Rhein Französisch) eingeführt. Zunächst wurde eine Pilotphase von drei Jahren vorgeschaltet, in der ausgewählte Schulen und Schulverbände (also auch die weiterführenden Schulen eines Bereiches) das Fremdsprachenkonzept erprobten.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen an den Pilotschulen konnten unmittelbar in das Konzept und vor allem in die Aus- und Weiterbildung aller zukünftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer eingearbeitet werden.

Selbstverständlich ging man von Anfang an davon aus, dass Sonderschulen mit dem Bildungsgang Grundschule von dieser Entwicklung nicht ausgenommen sind. Da Schulen für Sprachbehinderte als Durchgangsschulen konzipiert und der Rückschulung in die allgemeinen Schulen verpflichtet sind wie kaum eine andere Sonderschulart, sind sie sowohl als Pilotschulen als auch allgemein landesweit seit dem Schuljahr 2003/04 in diesen Prozess eingebunden. Für die Schulen für Lernförderung wurde in diesem Zusammenhang ein eigenes Curriculum entwickelt.

Schon die drei Pilotjahre erwiesen sich als ein sehr spannender Prozess. Unterschiedlichste Erwartungen, Hoffnungen und Sorgen wurden geäußert von Lehrerinnen und Lehrern, vielen Eltern, Vertretern der Wissenschaft und der

Schulverwaltung. Es wurden Arbeitskreise eingerichtet, in denen die ersten Erfahrungen gesammelt und verarbeitet wurden. Man legte größten Wert auf ein **offenes** Konzept, so dass vorrangig den Bedürfnissen, Möglichkeiten und Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Kinder entsprochen werden kann. Auf keinen Fall sollte eine Überforderung zugunsten eines Konzepts in Kauf genommen werden.

Es erwies sich, dass die Eckpunkte des Grundschulkonzeptes gut zu sonderpädagogischem Arbeiten passen.

### „Wesentliche Zielsetzungen sind:

*Hörverstehen, mündliche Sprachkompetenz, Lesefertigkeit und Schrift, die Grundlegung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstsein, Sensibilisierung für Sprachen (Muttersprache, Fremdsprache), Lesefertigkeit und Heranführung an Schriftbilder, Einblick in und Verständnis für andere Kulturen.*

*Im Anfangsunterricht stehen intensives Hören, Hörverstehen und Sprechen im Vordergrund, die Sprachsensibilisierung und das interkulturelle Lernen.*

*Im 3. und 4. Schuljahr kommen Lesefertigkeit und Schreiben in geeigneten Situationen hinzu. Dabei handelt es sich nicht um eine grammatische, sondern um eine kommunikative Progression“ (siehe: <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache/> – Konzeption!).*

Kolleginnen und Kollegen an Schulen zeigten sich kreativ und kompetent in der Umsetzung für die jeweilige Lernausgangslage ihrer Schülerinnen und Schüler. Ein kleines Beispiel für die Er-

fahrungen, die im Fremdsprachenunterricht der ersten Klasse gemacht wurden, ist ein nachstehender Auszug aus einem Bericht, den eine Lehrerin der Sprachheilschule Esslingen kürzlich schrieb:

*„ ... wie Sie wissen, hatte ich zu Anfang meines Referendariats Vorbehalte gegenüber dem Englischunterricht an der Schule für Sprachbehinderte, welcher seit dem letzten Schuljahr dort auch Pflicht ist. Die Arbeit mit den Kindern hat meine Einstellung im letzten halben Jahr allerdings grundlegend geändert. Schon ganz zu Anfang, während meiner Phase der Hospitation, konnte ich feststellen, mit welcher Begeisterung die Kinder auf die Englisch-Sequenzen reagieren. Ohne Ängste haben sie sich der fremden Sprache genähert und sind ganz zwanglos mit ihr umgegangen. Die Schüler sind stolz auf ihre neuen Kenntnisse und wenden gelernte Idiome mit Begeisterung immer wieder an ...*

*... Gerade die spielerische und handlungsorientierte Zugangsweise, wie sie im Frühenglisch erfolgt, sichert die nötige Motivation und Aufmerksamkeit bei den Schülern. Natürlich lernen nicht alle Schüler der Schule für Sprachbehinderte gleich schnell und um den Lernerfolg zu sichern, brauchen unsere Schüler viele Wiederholungen und einen Unterricht mit allen Sinnen. Jedoch konnte ich bei einigen Schülern auch unerwartete Erfolgserlebnisse beobachten.*

*J., zum Beispiel, ist eine Schülerin, die im Fach Deutsch enorme Probleme hat. Englisch jedoch fällt ihr leicht. Die neuen Wörter kann sie meist schon nach*

*einmaligem Hören behalten und wendet sie auch sogleich in passenden Kontexten an. Mit großer Begeisterung ist sie im Englischunterricht dabei und man spürt, wie gut und wichtig diese Erfolgserlebnisse für ihr Selbstbewusstsein sind. ...“*

Nun ist die Schülerin J. sicher nur ein Beispiel von vielen, aber der Bericht der Lehrerin entspricht durchaus der Einschätzung sehr vieler Kolleginnen und Kollegen. Allerdings gibt und gab es auch fachliche Bedenken.

Da in Schulen für Sprachbehinderte die Sprache eine besondere Rolle einnimmt, waren es auch von Anfang an Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulart, die besonders besorgt waren, das Konzept könnte die sprachlichen Fortschritte behindern oder gar zunichte machen. Im Folgenden seien einzelne Punkte aufgelistet, die als sehr bedenkenswert schienen.

## Kinder mit Hörverarbeitungsproblemen

Da sich das Grundschulkonzept des frühen Fremdsprachenlernens im Wesentlichen auf Hörverstehen stützt, ist die Frage nach den Kindern mit Hörverarbeitungsproblemen in den Schulen für Sprachbehinderte nicht unberechtigt. Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer stehen hier vor demselben Problem wie in allen anderen „Fächern“ auch. Man war sich von Anfang an darüber im Klaren, dass hier eine besondere Vorgehensweise anzuwenden sei: das Unterrichtsprinzip aller Schulen für Sprachbehinderte, handelnd den Unterrichtsgegenstand zu erfahren, wo immer es möglich ist, Bildunterstützung, Musik, Bewegung, Körpersprache vermehrt einzusetzen.

Bereits in den Anfängen stellt sich heraus, dass die Schule für Sprachbehinderte sich nicht auf das sogenannte Sprachbad verlassen kann. Sprache muss **gezielt** eingesetzt werden, sorgfältig beachtet, nicht der Beliebigkeit preisgegeben werden und vor allem durch deutliche Körpersprache gestützt werden. Es ist spannend und auch eine

Freude zu sehen, mit wie viel Kreativität die Kolleginnen und Kollegen an diese Aufgabe herangehen.

## Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit unvollständigen Deutschkenntnissen

Hier war die Sorge besonders groß, diese Kinder durch eine weitere Sprache zu verwirren. „Jetzt können die nicht mal Deutsch und sollen dann auch noch Englisch lernen.“ Es stellte sich aber heraus, dass gerade bei diesen Kindern die Motivation besonders hoch ist. Es scheint so zu sein, dass sie bereits durch die Zweitsprache Deutsch eine Sprachlernkompetenz erworben haben und nun diese Kompetenz einsetzen können. Auch finden sie sich das erste Mal in ihrer Schulkarriere (Kindergarten eingeschlossen) in der Situation, mit den deutschen Kindern gleich ziehen zu können, sie sogar öfters zu überflügeln. Wortbedeutungen werden für viele erstmals deutlich – und diese Erkenntnis überträgt sich dann auch in ihre Deutsch-Sprech-Kompetenz.

## Aussprache und Lautkorrekturen

Es zeigt sich, dass gerade die jungen Schüler und Schülerinnen Lautkorrekturen in der Fremdsprache oftmals leichter annehmen konnten als in Deutsch. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Fremdsprache nicht emotional belastet ist wie die Sprache, in der man schon seit frühen Kindergarten tagen therapiebedürftig ist und einem somit unterschwellig deutlich gemacht wird: Hier stimmt etwas nicht! Ein Problem, das alle therapeutisch tätigen Kolleginnen und Kollegen gut kennen.

Allerdings ist durchgehend zu beobachten, dass Kinder lange brauchen, bis Wortklänge wirklich reproduziert werden können, was in Klasse 1 und 2 – Stichwort Hörverstehen – nicht unbedingt nötig ist; die Kinder wollen sprechen, nachsprechen, so dass gelegentlich in Kauf genommen werden muss, dass sie auch nach Monaten noch im-

mer ein fröhliches „... good morling ...“ im Begrüßungslied schmettern.

## Merkfähigkeit

Bei fast allen sprachbehinderten Kindern ist die Merkfähigkeit bei Sequenzen, sprachlichen Zusammenhängen und Wortgliedern eingeschränkt. Hier zeigte sich, dass die Verknüpfung von Sprache und Bewegung sowie von Sprache und Musik, Sprache und Bildern hilfreich, sogar unbedingt nötig ist. Wie in allen anderen Fächern (Mathematik beispielsweise) sind Sonderschullehrerinnen und -lehrer sehr kreativ, was die Ausgestaltung des Unterrichts in dieser Hinsicht angeht. Die Kolleginnen und Kollegen der Sonderschulen sind bei Fortbildungen ihren Kolleginnen und Kollegen aus den Grundschulen eher überlegen und zeigen sich beweglicher als jene.

Konnten viele anfängliche Bedenken und Befürchtungen mit der Erfahrung ausgeräumt werden, so entstanden bei der Arbeit auch neue, kritische Anmerkungen: Der Unterricht erscheint zu sehr lehrerzentriert und wenig kommunikativ. Es gilt hier, Wege zu finden, wie auch im Fremdsprachenunterricht kommunikative Räume geöffnet werden – ähnlich dem gesamten Unterrichtsgeschehen an der Schule für Sprachbehinderte.

Kolleginnen und Kollegen der Pilot-schulen, die schon in Klasse 3 und 4 „angekommen“ sind, geben zu bedenken, dass es Kinder gibt, die auf keinen Fall das Grundschulniveau in der Fremdsprache erreichen können.

Dies ist aber ein durchgängiges Problem unserer Schulart – es ist nicht zu erwarten, dass ausgerechnet der Fremdsprachenunterricht eine Ausnahme bilden sollte. Hier gilt es – wie in allen anderen Bereichen auch, zu stützen, Leistungsdruck zu mindern bzw. zu verhindern und wenn absolut nötig, auch die Möglichkeit zu geben, den Fremdsprachenunterricht zugunsten von allgemeiner Sprachförderung auszusetzen. Kein Kind soll zusätzlichen Schulstress erfahren, weil ihm die Fremdsprache besonders schwer fällt:

nicht in den Sonderschulen und schon gar nicht in den Schulen für Sprachbehinderte. Allerdings ist diese Maßnahme sehr sorgfältig abzuwägen! Niemand käme auf die Idee, ein Kind aus dem Deutschunterricht herauszunehmen, weil es dort besondere Schwierigkeiten hat. Besser sind unterstützende Unterrichtsmethoden sowie evtl. Abstufungen bei der später dann folgenden Leistungsbewertung.

### Elternarbeit

Nicht nur in dem eben genannten Feld ist eine sorgfältige und partnerschaftliche Elternarbeit unverzichtbar. Es zeigt sich, dass Eltern oft sehr an der Fremdsprache interessiert sind, teilweise ungeduldig auf den Beginn warten und gelegentlich sogar mit außerschulischen Maßnahmen übers Ziel hinauschießen.

In Zusammenarbeit mit den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden Konzepte für die Elternarbeit entwickelt. Beispielsweise erstellten Kolleginnen der Schule für Sprachbehinderte Calw-Stammheim eine CD mit einer sehr ansprechenden und klar verständlichen power-point-Präsentation für den Elternabend, die von der Schule erworben werden kann: *Genzmann-Benz, M., Probst-Küstner, A.(2003): Englisch in der Sprachheilschule – eine Information für Eltern.* Sprachheilzentrum Calw-Stammheim.

Es ist sehr wichtig, dass Eltern das Konzept verstehen und nicht zu Hause auf Wörterlernen und zu frühes Schreiben bestehen, weil sie eigene Lernerfahrungen zugrunde legen.

### Schulprofil

Der Fremdsprachenunterricht erweist sich als Möglichkeit, Kinder schon in den Schulanfängen an Präsentation ihres „Könnens“ vor der Schulgemeinde heranzuführen. Es gibt Theateraufführungen in Englisch, Französisch, musikalische Darbietungen, Gedichte bei Festen und Begegnungen jüngerer Schülerinnen und Schüler mit höheren Klassen. Beispielsweise pflegten Kinder der Klasse 6 mit Erstklässlern eine wöchentliche Spielstunde in der Fremdsprache – eine Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen, kommunikativ tätig zu werden und Klassentüren zu öffnen.

Mit der Zeit, wenn alle Kolleginnen und Kollegen der Grundstufe in das Fremdsprachenprojekt eingebunden sein werden, erhoffen sich die im Moment noch teilweise einzeln „Kämpfenden“ eine neue oder zumindest wiederbelebte Gesprächskultur in den Kollegien; gilt es doch dann für alle Inhalte, Methoden und Besonderheiten zu vermitteln (schulinterne Lehrerfortbildung).

Noch ist der Weg, der zu gehen ist, nicht abgeschlossen. Wie eingangs erwähnt, sind die verbreiteten Handreichungen

keine feststehenden „Werke“, sondern als offenes Konzept angelegte Hinweise. Es wird sicher noch Veränderungen und möglicherweise andere Gewichtungen geben. Mit Hochdruck und großem Engagement wird an weiterführenden Fragen gearbeitet: Im Vordergrund stehen dabei die Fragen nach der Bewertung ab Klasse 3, der Leistungs-Darstellung und dem Übergang in weiterführende Schulen.

Zusammenfassend kann man heute feststellen, dass Schüler und Schülerinnen, Eltern sowie Lehrende der Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg mit dem Konzept des frühen Fremdsprachenlernens einen Weg beschritten haben, der für alle Beteiligten gleichermaßen gewinnbringend gestaltet werden kann. Großen Anteil an diesem Prozess haben Kolleginnen und Kollegen, die ihre Erfahrungen sowie Einschätzungen an entsprechende Arbeitsgruppen weitergeleitet haben und damit eine sonderpädagogisch lebendige Arbeitsstruktur ermöglichen. Ihre Kompetenz und ihr Engagement sind es, die uns in diesem Lernfeld offen und – wie wir hoffen – fruchtbringend arbeiten lassen. Ihnen allen sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt.

#### Anschrift der Verfasserin:

Sabine Schlentner  
Lehrbeauftragte am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung  
Stuttgart  
Rosenbergstraße 49  
70599 Stuttgart

Stellenanzeigen finden Sie auch  
im Internet:  
[www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)



Anzeigenschluss für Heft 4/2005  
ist der 3. Juli

### Auditive Wahrnehmungsförderung: Musik und Sprache verbinden



**Sprach- und Sprechfähigkeit über Musik anbahnen**

gut bei Anteilen von AD(H)S, Hyperakusis, Filterschwäche



**Spracharbeit integrieren**  
phonologisches Übungsmaterial, Pilotsprache, Lesetraining u.v.m.



#### Seminare Herbst 2005

Stein (bei Nürnberg) • Kanderndorf (b. Lörrach, Freiburg) • Hannover • Königstein (b. Frankfurt) • Köln

**Tipp:** • neue Normwerte: Test-CD für die auditiven Funktionen

• **Verleihprogramm**  
Neu: **DichoTrainer**  
sprechendes Sprach-

trainingsgerät mit großem Silben- und Wortvorrat. Ermöglicht dichotisches Hörtraining in guter Qualität.

**AUDIVA** Hören und Bewegen • Behlenstr. 3  
D-79400 Kanderndorf • Tel.: 07626-9779-0 • Fax: -11  
Internet: [www.audiva.de](http://www.audiva.de) • email: [info@audiva.de](mailto:info@audiva.de)

## Die Ganztagschule für sprachbehinderte Kinder

Im Auftrag des Hauptvorstandes vorgelegt zur Delegiertenversammlung am 29.9.2004 in Heidelberg von der AG Ganztagschule: Sabine Fenk, Peter Arnoldy, Horst Hußnätter, Klaus Isenbruck, Fritz Schlicker.

### 1. Einleitung

Die Sprachheilschule als Durchgangsschule ist auf der Basis der Bildungspläne der Grund- und Hauptschulen (allgemeine Schule) konzipiert. Das Dilemma besteht nun darin, dass sprachbehinderte Kinder im gleichen Zeitrahmen wie nicht sprachbehinderte Kinder die Ziele der jeweiligen Bildungsgänge erreichen sollen, gleichzeitig jedoch die sprachliche Rehabilitation stattfinden soll. Die Sprachheilschule als Ganztagschule bietet einen Ausweg.

### 2. Der Begriff der Ganztagschule

Sprachheilschule als Ganztagschule impliziert auf der Grundlage der KMK-Empfehlungen (vom 2.2. 2004) nachfolgende Rahmenbedingungen: Über den vormittäglichen Unterricht hinaus wird an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot bereitgestellt, das mindestens sieben Zeitstunden umfasst.

An allen Tagen des Ganztagsbetriebs wird ein Mittagessen bereitgestellt.

Die zusätzlichen Angebote stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang zum sprachtherapeutischen Unterricht. Die Stundentafel wird entsprechend durch projekthafte und sonderpädagogische Angebote erweitert und diese ganztägige Förderung erfordert den Einsatz von fachspezifisch ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. KMK-Empfehlung Förderschwerpunkt Sprache).

Auf dieser Basis lassen sich besondere Perspektiven der Ganztagschule für sprachbehinderte Kinder focussieren.

### 3. Besondere Aspekte der Ganztagschule bei sprachbehinderten Kindern

In Deutschland gibt es z. Zt. verschiedene Modelle der Ganztagschulbetreuung. Der Förderbedarf sprachbehinderter Kinder erfordert (unseres Erachtens) einen sprachtherapeutischen Ganztagsunterricht nach den o.g. Kriterien. Nachfolgend sollen vier Aspekte exemplarisch in den Vordergrund gestellt werden.

#### 3.1 Tagesablauf im konzeptionellen Zusammenhang zum sprachtherapeutischen Unterricht

Eine besondere Rhythmisierung und flexible Gestaltung von sprachtherapeutischem Unterricht und individuellen zusätzlichen therapeutischen Interventionsmöglichkeiten eröffnen neue gestalterische Möglichkeiten. Neben der vorgegebenen Stundentafel (lt. Bildungsplan) wird der Tagesablauf durch zusätzliche Stunden erweitert. Der bisher gekannte Zeitdruck entfällt. Dadurch können neu erworbene Kompetenzen sowie Lern- und Handlungsstrategien auf pragmatischer Ebene in einem geschützten Raum angstfrei erprobt werden. Diese Angebote sind auf die individuellen Förderbedürfnisse und aktuellen Befindlichkeiten der Kinder abgestimmt.

Die Elemente sprachtherapeutischer Unterricht, Spiel- und Übungsstunden (Mehrbedarf Ganztagschule), Therapie, AG's usw. greifen ineinander und stehen in konzeptionellem Zusammenhang.

Damit werden wesentlich günstigere Rahmenbedingungen für sprachliches Lernen und Kommunikationskompetenz geschaffen.

#### 3.2 Erweiterter Zeitrahmen für rehabilitative Maßnahmen

Häufig wurden die sprachverarbeitenden Systeme sprachauffälliger Kinder und Jugendlicher im frühen Kindesalter nicht zeitgerecht und fehlerfrei abgespeichert. Die zögerliche oder fehlerhafte verbale Kommunikation lässt

Irritationen bei den Gesprächspartnern entstehen. Neue Strategien müssen erworben werden. Es wird mehr Zeit benötigt, um zum richtigen Sprachverständnis zu gelangen, um angemessene Begriffe zu finden, um sachgerechte Dialoge zu führen, um Inhalte und Probleme mündlich und schriftlich syntaktisch-morphologisch richtig darzustellen.

Sprachauffällige Kinder und Jugendliche werden sich sehr schnell ihrer sprachlichen Unzulänglichkeiten bewusst. Die Ganztagschule bietet über die üblichen „Unterrichtszeiten“ hinaus Möglichkeiten, Wissen und Haltung in zusätzlichen Tätigkeitsfeldern zu erproben und zur Bewährung auszusetzen. Dadurch können Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet und gefestigt werden, zu Erkenntnissen, Selbstfindung und eigener Standortfindung führen und die Gewinnung eines positiven Selbstbildes anbahnen. Sprachbehinderte Kinder und Jugendliche brauchen jedoch mehr Zeit zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit.

Das Wissen um die eigenen Fähigkeiten ist bei den sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen wenig ausgeprägt und gesichert. Sie erscheinen Altersgenossen gegenüber retardiert und haben wenig altersspezifische soziale Kompetenz entwickelt. Die notwendigen Entwicklungsphasen im Kleinkind- und Kindergartenalter, in denen das „Ich will“ erprobt werden muss, das „Ich kann“ nach Bestätigung sucht, das „Ich darf“ gerechtfertigt ist und das „Ich muss“ als eigengesetzte Aufgabe erfahren wird, ist bei sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen nur unzureichend und defizitär erfahren worden. Kein Wunder, wenn in der Pubertät das „Ich soll“ nicht gefunden wird. Jede Gewinnung von neuen Kenntnissen und Erkenntnissen durch Unterricht und Erziehung verlangt deshalb nach den Möglichkeiten eines entdeckenden und selbstbestimmten Lernens.

### 3.3 Schule als Lern- und Lebensraum

Zunächst mag es erscheinen, dass Ganztagschule sprachauffällige Kinder in höherem Maße ausgrenzt, weil sie den Kontakt zu ihrem natürlichem Lebensumfeld verlieren. Es ist jedoch nicht der ausgedehnte Schultag, sondern die Sprachauffälligkeit selbst! Sprachauffällige Kinder und Jugendliche sind in hohem Maße wegen mangelnder Kommunikationsfähigkeit sozial isoliert, selbst innerhalb der Familie. Die Ganztagschule bietet einen besonders geeigneten Rahmen, um einen angstfreien Erprobungsraum mit viel Zeit und Gelegenheit für Gemeinschaftserfahrungen zu schaffen. Hier werden die Betroffenen bei der Ausweitung ihrer sozialen Handlungsfähigkeit umfassend unterstützt.

Die Sprachheilschule als Ganztagschule mindert oder beseitigt als effektivste Form der Durchgangsschule zügig die Sprachauffälligkeit. Damit leistet sie

den optimalsten Beitrag zur Reintegration.

### 3.4 Erweiterte Ressourcen

Die dargestellten Bedingungen für eine verbesserte Förderung sprachauffälliger Kinder sind zunächst kostenintensiver:

Zuteilung zusätzlich notwendiger Lehrerwochenstunden (ca. 22 – 33 %) ausgebildeter Sonderschullehrkräfte im Hauptfach Sprachbehindertenpädagogik.

Erweitertes Raumangebot (Speiseräume, Essen- und Vorbereitungsräume, Hof- und Spielanlagen, Schülerbibliothek, Internetcafé usw.)

Zusätzliches nichtpädagogisches Personal (z.B. Essenvorbereitung, -austeilung).

Wissenschaftliche Überprüfungen zeigen, dass sich die Mehrinvestitionen

schon nach wenigen Jahren rechnen (*Bericht der Universität Linz 2004*).

## 4. Zusammenfassung

Die Ganztagschule ermöglicht den Schulen zur Sprachförderung ihren über das Bildungsangebot der allgemeinen Schule hinausgehenden sonderpädagogischen Auftrag besser zu erfüllen:

Es wird die Verweildauer an der Schule zur Sprachförderung verkürzt.

Es wird verhindert, dass die Pflichtschulbesuchszeit verlängert wird.

Die Ganztagschule hat für alle Beteiligten, also Schüler, Eltern und Lehrer, eine Entlastungsfunktion.

So gesehen ist die Ganztagschule die bestmögliche Form, den notwendigen Nachteilsausgleich (KMK 13) für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche zu verwirklichen,

## Hauptvorstandssitzung in Düsseldorf: Rückschau und Ausblick

Vom 24. bis 26. Februar 2005 trafen sich die Mitglieder des Hauptvorstandes zu ihrer ersten Sitzung nach dem XXVI. dgs-Kongress in Heidelberg (vgl. „Werkstatt mit Profil“ in Heft 6/2004 sowie „Podiumsdiskussion – Abschlussveranstaltung“ in Heft 1/2005). Die Sitzungsthematik bezog sich auf drei Gebiete: Einmal war Bilanz zu ziehen zum Vergangenen und zur gegenwärtigen Lage im Bereich der Sprachheilpädagogik, zum anderen galt es, den Blick auf die Arbeit der Landesgruppe Rheinland zu richten, die den nächsten dgs-Kongress 2006 in Köln ausrichten wird. Doch vorrangig musste beraten werden, wie die auf der Delegiertenversammlung beschlossenen Aufgaben konkret zu realisieren seien. Fast alle Landesgruppen waren vertreten, ebenso das Redaktionsteam der „Sprachheilarbeit“ und die neu gewählten Referenten. Wie es der neuen Kooperationsvereinbarung zwischen dgs und dbs ent-

spricht, nahmen auch Vertreter des dbs aktiv an der Sitzung teil.

Zu Beginn einer Sitzung wird jeweils versucht, auf der Grundlage aktueller Berichte und Meldungen einen Gesamtüberblick zu gewinnen. Neben Initiativen, in denen Landesgruppen mit Erfolg die Zusammenarbeit mit ihrem Kultusministerium gesucht haben, konnte der dbs-Bundesvorsitzende Dr. V. *Maihack* über zahlreiche Aktivitäten seines Verbandes berichten. Speziell das Symposium zum Schriftspracherwerb, bei dem sich eine Kooperation mit dem Elternverband für Legasthenie und Dyskalkulie abzeichnete, Kooperationsbestrebungen in Richtung Krankenkassen und die Mitgliederversammlung in Würzburg mit der Wahl des neuen Vorstandes standen dabei im Mittelpunkt (vgl. SHA 3, 2005). In der Rückschau auf den XXVI. Kongress konnte Peter *Arnoldy*, Landesgruppenvorsitzender in Baden-Württemberg,

eine positive Bilanz vorlegen, sowohl inhaltlich im Blick auf die Vielfalt der Fachbeiträge und bezogen auf die Resonanz beim Publikum, als auch finanziell, wofür ihm im Namen des Hauptvorstandes herzlich gedankt wurde.

Einen Ausblick auf den XXVII. Kongress ermöglichten Dr. Reiner *Bahr*, Theo *Borbonus* und Herr Dieter *Schönhals*. Sie berichteten über den aktuellen Stand der Vorbereitungen, die bereits auf Hochtouren laufen. Er wird vom 21.9 – 23. 9.06 in Köln im Hotel Maritim stattfinden und unter dem Thema „SPRACHE – EMOTION – BEWUSSTHEIT“ stehen. Auch für den XXIX. Kongress wurden bereits die Weichen gestellt. Er soll 2008 in Cottbus stattfinden; mit seiner Ausgestaltung wurde die Landesgruppe Brandenburg unter der Leitung von M. *Dallmeier* betraut.

Im weiteren Sitzungsverlauf wurden im Plenum oder teilweise in Arbeitsgrup-

pen folgende Fragen erörtert:

- Die sich abzeichnenden Tendenzen bundesweit bei den Bachelor- und Master-Studiengängen im Lehramt. In mehreren Ländern ist deren Fachspezifität gefährdet, ihre Vergleichbarkeit nimmt generell ab. Prof. M. Grohnfeldt resümierte die „Sprachheilpädagogik am Scheideweg“, ihr Auseinanderdriften in eine schulische „Einheitssonderpädagogik“ und eine hochspezialisierte Sprachtherapie als Wissenschaft.
- Die Notwendigkeit, künftig den Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrern die Fortbildungen zu zertifizieren; welche Maßnahmen dazu erforderlich sind.
- Eine Stellungnahme der dgs zur flexibilisierten Eingangsstufe, die bereits in mehreren Ländern beschlossen ist, z. T. auch schon praktiziert wird. Das entsprechende Diskussionspapier wird den Landesgruppen zugesandt.
- Eine Artikelserie über die Institution Sprachheilschule in unserer Fachzeitschrift ab Heft 4/05, bei der einzelne Sprachheilschulen Gelegenheit erhalten sollen, ihre Spezifik vorzustellen, d. h. ihre besonderen Stärken und speziellen Probleme aufzuzeigen.
- Die Mitgliederentwicklung, bei der gegenwärtig viele altersbedingte Austritte zu verzeichnen sind, so dass sich die Zahl der Mitglieder trotz vieler Neueintritte um 200 verringert hat. Doch mit Genugtuung wurde konstatiert, dass die befürchtete Austrittswelle nach Aufhebung der Doppelmitgliedschaft (dbs und dgs) nicht eingetreten ist.
- Fachliche Einflussnahme der dgs auf die gegenwärtig verstärkt stattfindenden Sprachstandsfeststellungen vor der Einschulung, konkretisiert am Beispiel der Berliner „Deutsch Plus“-Überprüfung, deren Ergebnisse von Frau Siebenhaar vorgestellt wurden. Einhellige Zustimmung fand die Beteiligung an Maßnahmen zur Sprachförderung im Vorschulalter.

Neben formal-technischen Fragen der Verbandsarbeit (z. B. Mitgliederverwaltung, Messebeteiligung) wurden verstärkt solche zur Unterstützung von Forschungsprojekten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit benachbarten Fachverbänden diskutiert bzw. geklärt.

Insgesamt schien sich in der konstruktiven und zugleich entspannten Atmosphäre dieser Hauptvorstandssitzung die Richtigkeit jener Beschlüsse zu bestätigen, die in Schwerin im März 2004 nach jahrelangem Ringen gefasst worden waren (SHA, 3/04) und die die Delegiertenversammlung der dgs im Oktober nunmehr als Satzungsänderung beschlossen hat.

Dr. Karla Röhner-Münch

## Fortbildungsangebote der dgs-Landesgruppen

### LG Hamburg

Sa. 26. November 2005, 9 – 16.30 Uhr, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Martinistraße, Erikahaus

**Interdisziplinäres Symposium** mit Prof. Fox, Prof. Dr. Rothweiler, Dr. Kothe, PD Dr. Schade, I. Groos, C. Lutz, S. Reif, J. Siegmüller u.a.: Frühe Diagnostik und Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Leitung: Prof. Dr. M. M. Hess, Direktor der Poliklinik für Hör-, Stimm- und Sprachheilkunde Teilnahmegebühr 90 €

Anmeldung bis 26. 10. 05 unter Tel.: 040-42803-2865 Fax: 40-42803-6814

### LG Rheinland

Sa. 18. Juni 2005 (10 – 18 Uhr) in Düsseldorf

Hannelore Friedrichs/ Eva-Maria Ladwig: **Englischunterricht in der Primarstufe der Schule für Sprachbehinderte**; Mitglieder € 65, Nichtmitglieder € 85, erm. € 55

Fr. 24. (12 – 18.30 Uhr) und Sa. 25. Juni 2005 (09.30 – 16.30 Uhr) in Köln Bettina Banse: **Leitfaden für Konfliktgespräche**; Mitglieder € 155, Nichtmitglieder € 200, erm. € 130

Fr. 01. (14 – 17 Uhr) und Sa. 02. Juli 2005 (10 – 16 Uhr) in Köln

Inge Thul: **Mehrsprachigkeit und Sprachbehinderung**; Mitglieder € 110, Nichtmitglieder € 145, erm. € 95

Sa. 03. (10 – 17 Uhr) und 04. September 2005 (10 – 13 Uhr) in Köln

Dr. Silke Hano: **There are hundred ways to learn English** – Englischunterricht an Sonderschulen insbesondere für Sprachbehinderte im Grundschul- und Sekundarbereich; Mitglieder € 110, Nichtmitglieder € 145, erm. € 95

Sa. 10. September 2005 (10 – 17 Uhr) in Köln

Maria Spreen-Rauscher: **„Zum Sprechen gehören Zwei!“ – Frühe Interaktive Therapie für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerung**; Mitglieder € 65, Nichtmitglieder € 85, erm. € 55

Fr. 16. (14 – 19 Uhr) und Sa. 17. September 2005 (10 – 16.30 Uhr) in Düsseldorf

Susanne Renk: **Mund-, Ess- und Trinktherapie (MET) im Kindesalter**; Mitglieder € 140, Nichtmitglieder € 155, erm. € 125

Genauere Informationen und Anmeldung unter [www.dgs-rheinland](http://www.dgs-rheinland)

### LG Westfalen-Lippe

Sa. 18. Juni 2005 (09.30 – 17.15 Uhr) in Hamm

Eva Schimmelpfennig: **Neurolinguistisches Programmieren (NLP) – Elemente eines psychotherapeutischen Modells in der Stimmtherapie – Möglichkeiten und Grenzen**

18. Juni 2005 (09.30 – 15.30 Uhr) in Hamm

Rita Zellerhoff: **Sprachaneignung bei mehrsprachigen Schülern – erwartbare Schwierigkeiten und mögliche Hilfen**

Fr. 01. (15.00 – 19.30 Uhr) und Sa. 02. Juli 2005 (09 – 16 Uhr) in Hamm

Nicola Kunert: **Möglichkeiten einer holistischen Sprachtherapie in Anlehnung an die „Neurofunktionelle Reorganisation“ nach Padovan**

Fr. 02. (15 – 20 Uhr) und Sa. 03. September 2005 (09 – 17 Uhr) in Hamm Saskia Konopatsch: **Praxisseminar SES: Planung, Struktur, Methoden**

Sa. 03. September 2005 (10 – 17 Uhr) in Hamm  
 Konstanze Schneider: „**3-2-1-los! – spielend kommunizieren!**“ ein spielpädagogisches Praxisseminar gespickt mit schnell einsetzbaren Ideen (fast) ohne Material für alle Altersgruppen

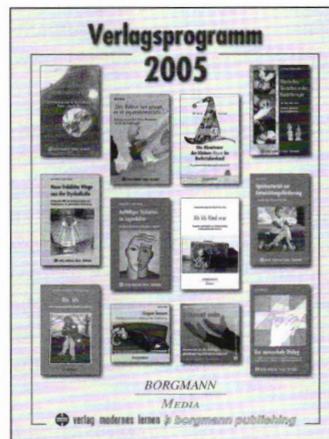
29. Oktober 2005 im Kurhaus Bad Hamm in Hamm.

**5. „Tag der Sprachheilpädagogik“** unter dem Titel: **Sprache und Entwicklung: Diagnostik als Prozess** (Vorträge-Seminare-Medienmarkt)  
 Für diese Veranstaltung wird ein gesondertes Programmheft erscheinen.

Fr.11./Sa. 12. November 2005 in Hamm. Referentin: Dr. Patricia Sandrieser: **Mini-KIDS, Direkte Therapie mit stotternden Kindern**

Alle Veranstaltungen finden im CongressCenter Hamm, Caldenhofer Weg 192 statt.  
 Genauere Information und Anmeldung unter [www.dgs-doppelpunkt](http://www.dgs-doppelpunkt)

**Jetzt die aktuellen Kataloge 2005 anfordern!**



- ✓ Verlagsprogramm 2005
- ✓ Katalog Kindergarten, Vorschule, Grundschule
- ✓ Katalog Ergotherapie

**Wir bringen Lernen in Bewegung® ...**

**BORGANN  
 MEDIA**

**verlag modernes lernen  
 borgmann publishing**

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund  
 Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40  
 Unsere Bücher im Internet:  
[www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)

***dbs – Beruf und Politik im Verband***

*Liebe Leserin, lieber Leser,*

in der Sprachheilarbeit 2/99 erschienen erstmals die dbs-Seiten mit Informationen unseres Berufsverbandes in unserer Fachzeitschrift. In der Ausgabe 3/99 präsentierte sich Ihnen der damals neu organisierte „Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen“ mit einem etwas trockenen Schema zur Verbandsstruktur und der Vorstellung des Vorstandes, der Beiräte und der zwei hauptamtlichen Mitarbeiter der Geschäftsstelle in Moers. Inzwischen ist aus dem dbs der „Deutsche Bundesver-

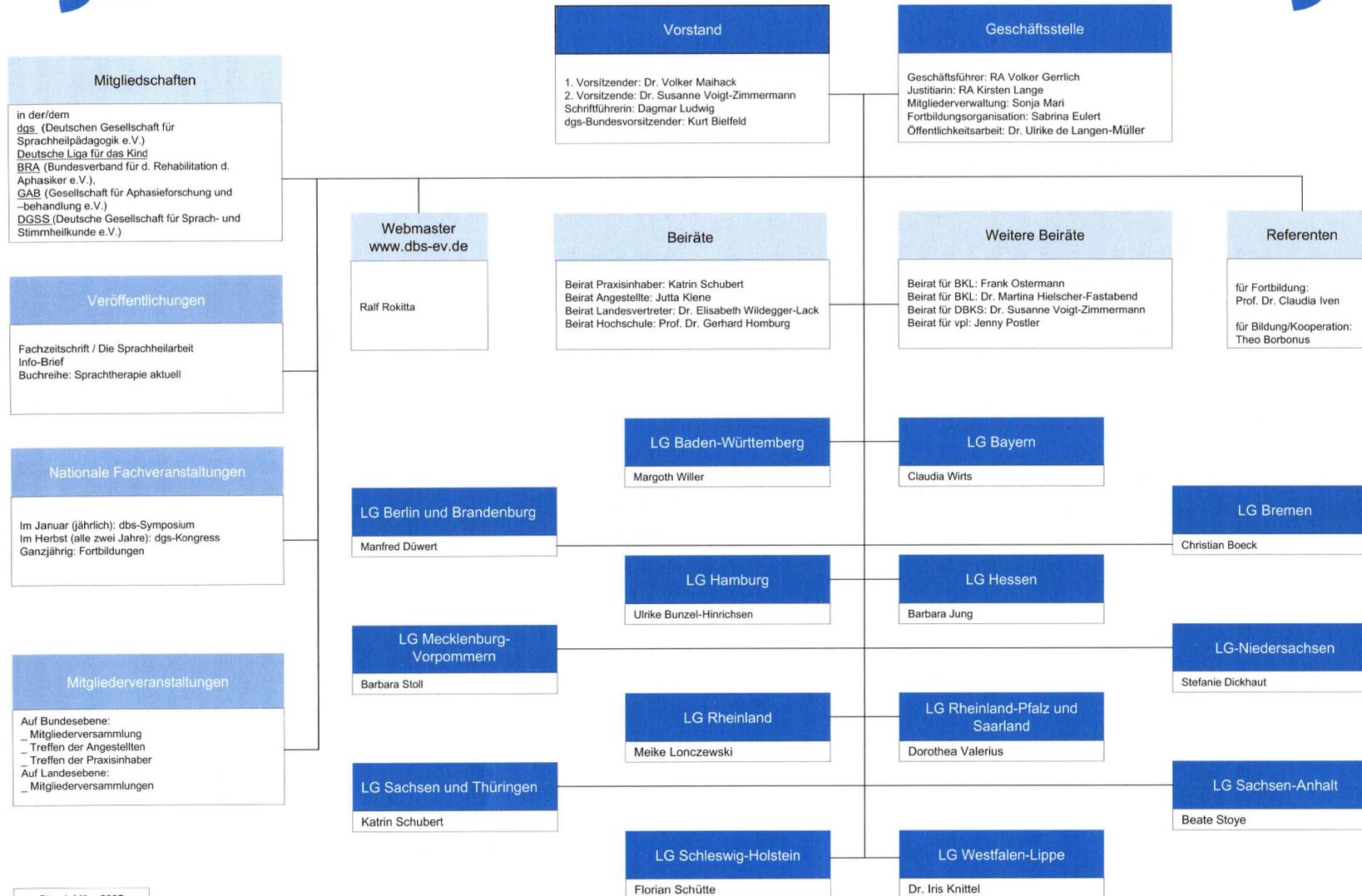
band der akademischen Sprachtherapeuten“ geworden und die stetig wachsende Professionalität des Verbandes kommt in vielen Dingen zum Ausdruck. Elisabeth Wildegger-Lack, Beirätin für die Landesgruppenvertreter, hat in dieser Ausgabe vieles davon in einem Organigramm für Sie sichtbar gemacht. Außerdem stellen wir Ihnen in der Rubrik „Im Profil“ die Rechtsanwältin Kirsten Lange vor. Sie ist seit März 2004 neue hauptamtliche Mitarbeiterin der Geschäftsstelle. Ihre Stimme kennen Sie vielleicht schon vom Telefon, ihr

Gesicht von der Mitgliederversammlung.

Bitte beachten Sie auch unser erweitertes Angebot an Informationsmaterialien. Und last not least sollen auch die Fortbildungshinweise wieder nicht fehlen.

Ihre Ulrike de Langen-Müller

Kontakt: Dr. phil. U. de Langen-Müller,  
 Mozartstr. 16, 94032 Passau  
 Tel./Fax: 0851-9346361 / 9666974  
 e-mail: [deLangen-Mueller@addcom.de](mailto:deLangen-Mueller@addcom.de)





**Im Profil: Kirsten Lange –  
Justitiarin des **dbS****

Von Ulrike *de langen-Müller*

„Der Stellenwert des Sozialrechts im Jurastudium? Absolutes Nebengebiet, interessiert sich eigentlich keiner für“, lacht Kirsten Lange, geb. 1976, ins Telefon auf meine Frage. Trotzdem hat es die seit März 2004 als Justitiarin beim dbS tätige Rechtsanwältin zu ihrem Spezialgebiet gemacht. Schon zu Hause wurde über sozialrechtliche Fragen am Abendbrottisch gesprochen wie bei Sprachtherapeuten vielleicht über Artikulationsstörungen oder Kontextoptimierung. Dann ist sie während ihres Studiums der Rechtswissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum über ihre Tätigkeit als Hilfskraft und spätere Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Öffentliches Recht, Staats- und Verwaltungsrecht mit besonderer Berücksichtigung des Sozialrechts immer mehr in die Sache rein gewachsen. Und so ging es konsequent weiter: ihr Referendariat nach dem ersten juristischen Staatsexamen im Jahr 2001 absolvierte Kirsten Lange u.a. am Landessozialgericht NRW, wo sie an der Aktenbearbeitung und Vorbereitung von sozialgerichtlichen Verhandlungen und Urteilen beteiligt war sowie bei einem Landesverband der Krankenkassen. Darüber hinaus besuchte sie einen Fachanwaltslehrgang Sozialrecht und war in einer Anwaltskanzlei in Bochum tätig. 2003 legte sie ihr zweites juristisches Staatsexamen ab.

Dass Kirsten Lange Krankenversicherungsrecht, Vertragsrecht und Abrechnungsverfahren zu ihren besonderen fachlichen Interessen zählt, kommt uns

dbS-Mitgliedern besonders dienstags zwischen 16 und 19 Uhr und donnerstags von 10 bis 12.30 Uhr zu Gute. Dann nämlich betreut sie die Hotline des dbS und führt juristische Beratungen durch. Aber auch durch ihre Mitarbeit in Sachen Kassenverhandlungen werden wir davon profitieren. Derzeit arbeitet sie sich in dieses heikle Gebiet noch ein. „Bei Kassenverhandlungen ist man immer rasch an einer Grenze. Die finanziellen Spielräume sind sehr eng, manchmal auch verrückt, wenn z.B. Genehmigungsverfahren mehr kosten, als sie eigentlich einsparen. Auch inhaltlich wird man schnell auf finanzielle Interessen reduziert und manchmal sind die Gesprächspartner einfach schlecht vorbereitet“, findet unsere neue Justitiarin, aber sie wird das Schwierige dieser Situationen als besondere Herausforderung anpacken. Schließlich war der klassische Anwaltsberuf nie ihr Ziel, sondern die Arbeit mit und für Mitglieder eines Interessenverbandes, – umso besser, wenn der noch dazu eine so angenehme Struktur hat wie der dbS.

Ob sie noch etwas zu ihrem Privatleben sagen möchte, frage ich am Ende. „Nichts Atemberaubendes“, sagt sie, „lesen, Fahrrad fahren, Freunde treffen“. Und auch da ist sie wieder so, wie Viele sie schon vom Telefon kennen: sachlich, klar, sympathisch.

**Der **dbS** präsentiert sich in der Öffentlichkeit  
Flyer und Plakat können bestellt werden**

Wie auf der Mitgliederversammlung in Würzburg vorgestellt, hat der dbS sein Angebot zur Darstellung der Verbandsarbeit seit Anfang des Jahres erweitert. Folgende Flyer können in der Geschäftsstelle bestellt werden:

1. **dbS – denn Sprache ist mehr als die Summe ihrer Teile**  
Über das Berufsbild akademischer Sprachtherapeuten. Informationen für Ärzte, anderes Fachpersonal, Kostenträger und Betroffene. 10 Stück zu € 1,- zzgl. Versandkosten

2. **dbS – gemeinsam punkten**  
Über den Verband. Informationen für zukünftige Mitglieder. Kostenlos
3. **dbS für Arbeitnehmer**  
Über die Leistungen des dbS für Arbeitnehmer und Berufseinsteiger. Kostenlos

Auf Wunsch der Mitglieder ist der Flyer „**dbS – denn Sprache ist mehr als die Summe ihrer Teile**“ ab sofort auch in gekürzter Version als **Poster** im Format DIN A2 zu einem Stückpreis von 1 € zzgl. 7 € für Verpackung und Porto erhältlich.

**dbS-Fortbildungen**

Nach den Sommerferien 2005 waren bei Redaktionsschluss noch in folgenden Seminaren Plätze frei:

02./03.09.05, Hannover:  
**Fallsupervision „Stottern“**, Bernd Hansen / Prof. Dr. Claudia Iven

15.-17.09.05, Braunschweig:  
**Diagnostik und Therapie bei Aphasien in der akuten und postakuten Phase**, Sven Drechsler / Hendrik Dreißig

16./17.09.05, Frankfurt/M.:  
**Aktuelle Verfahren der frühen Spracherwerbsdiagnostik**, Andrea Dohmen / Susanne Vogt

23./24.09.05, Berlin:  
**Einführung in die „Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen“**, Jeannine Gies

30.09./01.10.05, Bremen:  
**Orofaziale Therapie und Hilfen zum Essen und Trinken bei Kindern mit schweren Bewegungsstörungen**, Annette Platzdasch

07.10.05, Dresden:  
**Diagnose und Therapie bei berufsbedingten Dysphonien**, Regine Werner

07./08.10.05, Köln:  
**Diagnostik grammatischer Entwicklungsstörungen**, Britta Schoregge

Folgende Seminare werden wegen der großen Nachfrage erneut angeboten:

01.-03.09.05, Köln:

**Frühförderung von sprachentwicklungsauffälligen Kindern**, Antje Tontsch / Dr. Kerstin Weikert

07./08.10.05, Duisburg:

**Aktuelle Ansätze der Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Dysarthrie/Dysarthrophonie**, Dr. Barbara Giel

13.-15.10.05, München:

**Therapie syntaktischer, phonologischer und phonetischer Störungen**

**bei Kindern ab 3 Jahren – Praxisseminar**, Dr. Elisabeth Wildegger-Lack

Trotz aller Vorausplanung kann es sein, dass Ihr Wunschseminar bereits ausgebucht ist. Wenn jedoch genügend weitere Anmeldungen vorliegen, werden wir uns darum bemühen, ein Ersatz-Seminar zu organisieren.

Weitere Informationen zu den oben aufgeführten Veranstaltungen erhalten Sie auf den dbs-Internet-Seiten ([www.dbs-ev.de](http://www.dbs-ev.de)) oder im Fortbildungs-Jah-

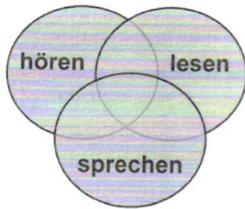
resprogramm des dbs, welches Sie in der Geschäftsstelle anfordern können (Adresse s. 2. Umschlagseite). Die dbs-Geschäftsstelle steht Ihnen bei Fragen zum Fortbildungsprogramm selbstverständlich auch gerne als Ansprechpartner zur Verfügung.

*Claudia Iven*

Immer erreichbar:  
[www.dbs-ev.de](http://www.dbs-ev.de)

## Termine

### Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS)



6.-9. Oktober 2005

**Pädagogische Hochschule Heidelberg**  
[www.dgss.de](http://www.dgss.de)

Alle Freunde der gesprochenen Sprache sind eingeladen, im Herbst 2005 in die Pädagogische Hochschule Heidelberg zu kommen. Unter dem Titel „Hören – lesen – sprechen“ wird es bei der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) vier Tage lang ein reiches Angebot von Vorträgen und Workshops geben. Über 60 namhafte Fachvertreter(innen) aus der Medizin, Pädagogik, Psychologie, Sprach- und Sprechwissenschaft haben bereits Beiträge zugesagt; viele erfahrene Praktiker(innen) werden Beispiele aus ihrer Arbeit in Workshops vorstellen.

Ein paar Vorab-Informationen zur Programmstruktur: Der Donnerstag (6.10.) dient der Anreise und der Praxis. Ab 12.00 kann man sich anmelden und

bereits erste Kontakte in der Cafeteria knüpfen. Von 14.15-15.45 und von 16.15-17.45 gibt es mehrere parallele Workshops aus verschiedenen Bereichen des Faches. Am Abend ist ab 19.00 Uhr eine ausgiebige Gelegenheit zur kollegialen Begegnung im urigen „Brauhaus Vetter“ (Altstadt/Steingasse) vorgesehen.

Am Freitagvormittag (7.10.) werden nach der offiziellen Eröffnung einige besonders prominente Wissenschaftler(innen) auftreten – auch aus den Nachbardisziplinen. Dabei lautet die Vorgabe: Maximal 30 Minuten Präsentation, mindestens 15 Minuten Diskussion, mindestens 15 Minuten Rekreation. Dieses Schema wird auch am Samstag- und am Sonntagvormittag praktiziert, wobei der Tagungsort zahlreiche Parallelangebote ermöglicht. Eventuell können auf einen Block auch zwei kürzere Beiträge gelegt werden (mit je 15-20 Minuten).

Die Nachmittage sind grundsätzlich für die Workshops reserviert. Von 14.15-15.45 Uhr und von 16.15-17.45 Uhr werden zahlreiche Angebote aus den verschiedenen Bereichen unserer Fächer parallel ablaufen, so dass in kleinen Gruppen effektiv gearbeitet werden kann. Außerdem bieten sprecherzieherisch geschulte Gästeführer nicht alltägliche Spaziergänge durch das romantische Heidelberg an.

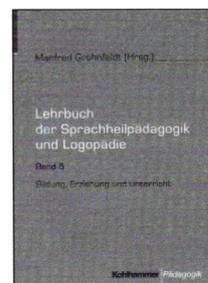
Am Sonntagvormittag (9.10.) laufen noch etliche interessante Vorträge und

Präsentationen, bevor am Mittag nach dem offiziellen Abschluss die Heimreise angetreten werden kann.

Besonders positiv ist der relativ niedrige Tagungsbeitrag, nämlich für Teilnehmende ohne Einkommen 30 Euro, für Teilnehmende mit Einkommen 60 Euro. DGSS-Mitglieder zahlen ein Drittel weniger. Das detaillierte Programm der DGSS-Tagung kann über die E-Mail-Adresse [rolwa@aol.com](mailto:rolwa@aol.com) angefordert werden; außerdem wird es auf der Homepage [www.dgss.de](http://www.dgss.de) ab Mai 2005 veröffentlicht.

*Andrea Brunner / Roland W. Wagner  
/ Dr. Susanne Voigt-Zimmermann*

## Medien



**Manfred Grohnsfeld (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht** Verlag W. Kohlhammer Stuttgart 2004, 420 Seiten ISBN 3-17-016910-6. 32 €.

Dieses fünfbändige Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie ist mit diesem Band nun komplett und bietet einen umfassenden 'interdisziplinären Ansatz der gesamten Sprachheilpädagogik'. Es liegt hiermit wohl ein Standardwerk für alle Berufsgruppen vor, die sich in Theorie und Praxis mit beeinträchtigter sprachlicher Kommunikationsfähigkeit bei sprach-, sprech-, rede-, schluck-, und stimmgestörten Menschen beschäftigen. Im vorliegenden fünften Band ist es dem Herausgeber wiederum gelungen, führende Fachvertreter der Sprachheilpädagogik und Logopädie im deutschsprachigen Raum zu motivieren, wesentliche Gedankengänge, Thesen und Lösungsvorschläge für schulische, erzieherische und bildungspolitische Fragen für Kinder mit Sprachstörungen zu thematisieren. Die Theorie und Praxis eines sprachfördernden Unterrichts in unterschiedlichen Institutionen, an verschiedenen Orten mit den jeweilig dort gegebenen Rahmenbedingungen und dadurch veränderten Formen nehmen bei den Autoren einen breiten Raum ein.

Die Probleme einer geeigneten altersspezifischen Sprachförderung durch Prävention in der Frühförderung werden ebenso beachtet und diskutiert wie die Fragen einer geeigneten Didaktik und Methodik sowie der Ansatz eines integrierten emotional gestalteten Unterrichtes in Schule und Praxis. Im hier vorliegenden Band des Gesamtwerkes wird jedoch das Hauptanliegen Sprachförderung im oder mittels Unterricht verfolgt, wie ausgewählte Beispiele eines sprachtherapeutischen Handelns im Unterricht, die Reflexion eines gesteuerten Sprach- und Kommunikationsverhaltens des Lehrers und die kontextoptimierte Förderung grammatischer Fähigkeiten bei den Schülern mittels therapiegesteuerter Interventionen überzeugend zeigen. Aber auch die Arbeit mit geeigneten Bilderbüchern, eine spezifische Gestaltung eines Lese- und Schreibunterrichts, die adäquate Berücksichtigung der phonologischen Bewusstheit und metalinguistischer Gegebenheiten, Möglichkeiten von computergestützten Interventionen bei der Beschulung sprachauffälliger Kinder

werden in hilfreicher Weise dargestellt. Sprachliche Probleme, die in unserer 'globalisierten Welt mit den Veränderungen durch Migration, Fremd- und Zweitspracherwerb immer dringender in unseren Schulen auftauchen und auch für sprachbehinderte Kinder gelöst werden müssen, werden nicht ausgespart. Alle diese Grundlagen eines Konzeptes einer modernen Sprachheilpädagogik werden diskutiert und konkrete Lösungen angeboten. Angesichts des enormen Wandels in der Sprachheilarbeit wird in dem Buch versucht, neue Positionen zu beziehen, Perspektiven für die zukünftige Arbeit mit sprachauffälligen Kindern und deren Eltern aufzuzeigen. Fragen geeigneter Interventionen, notwendige Vernetzungen der Hilfsangebote miteinander, und die Arbeit in einem sich verändernden schulischen Umfeld spielen bei allen Beiträgen in dem Buch eine wichtige Rolle. Der Autor unternimmt in diesem Werk den mutigen Versuch einer Neuorientierung der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Die Lektüre kann allen in diesem Berufsfeld Tätigen helfen, sich anders auszurichten, Bewährtes zu erhalten, neue Aufgabenfelder zu erschließen und Unterricht und Erziehung den neuen Rahmenbedingungen anzupassen. Deshalb ist es ein unentbehrliches Handbuch der Sprachheilpädagogik.

Siegfried Heilmann



**Ulrike Lüttke (Hrsg.): Fokus: Mensch.** Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik. Festschrift zur Verabschiedung von Gerhard Homburg. Würzburg 2004: edition von freisleben. ISBN 3-930268-29-9, 351 S., 20 €.

Im Sommer 2004 wurde Prof. Dr. Gerhard Homburg, bis dahin Lehrstuhlinhaber an der Universität Bremen, in den Ruhestand verabschiedet. Aus diesem Anlass erschien die vorliegende Festschrift, in der neben Grußworten, die anlässlich eines wissenschaftlichen Symposiums gehalten wurden, 19 Beiträge versammelt sind. Eingeleitet wird dieses Buch mit einem umfangreichen Interview, das die Herausgeberin mit dem Geehrten im Vorfeld geführt hat. Dieses Interview ist schon allein deswegen äußerst lesenswert, weil es nicht allein Einblicke in das Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik Homburgs gibt, sondern weil es auch persönlich-menschliche Facetten enthält und vor allem auf Perspektiven des Faches Bezug nimmt. Diese sind, so scheint es zumindest aus Bremer Sicht, nicht gerade rosig – Homburg spricht von „äußerlichen Widernissen“ und „schlechten Bremer Verhältnissen“, die sich beispielsweise im allmählichen Rückbau des Sprachheilschulwesens im Stadtstaat spiegeln. Klar und eindeutig, wie es die gesprochene Sprache des Interviews ermöglicht, legt Homburg dar, wie sich gerade nach PISA die Sprachbehindertenpädagogik angesichts der Bedeutung von Sprache als Schlüsselqualifikation weiter profilieren könnte.

Nach zwei Beiträgen von Manfred Grohnfeldt und Volker Maihack, die den Lebenslauf und das Werk Homburgs in den Mittelpunkt stellen und dabei dessen Zugehörigkeit zu den spezifischen Merkmalen der Epoche (vom Ausbau des Sonderschulwesens in den 70er Jahren bis zur Schwerpunktverlagerung von einer institutions- zu einer personenbezogenen Sichtweise in den letzten 10 Jahren) hervorheben, folgt ein ganzer Reigen von Beiträgen teils sehr bekannter, teils jüngerer Autoren, die als persönliche Weggefährten und fachliche Begleiter Homburgs ebenfalls dieser Epoche angehören. So entsteht das Bild einer Sprachbehindertenpädagogik „norddeutscher Prägung“. Das Themenspektrum umfasst Fragen der Theoriebildung, der Diagnostik, der Therapie, des Unterrichts und der Beratung.

Hinsichtlich der Theoriebildung sind die Beiträge von Wolfgang Jantzen und Ulrike Lüdtke hervorzuheben. Jantzen, dessen Verdienste um die allgemeine Behindertenpädagogik immens sind, wurde aus Sicht des Rezensenten bisher viel zu wenig innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik rezipiert. Mit seinen „methodologischen Bemerkungen“ zu „Sprache, Bewusstsein und Tätigkeit“ wird nun deutlich, dass sein Ansatz, das Psychische des Menschen im Sinne Vygotskys als historisch und kulturell vermittelt zu betrachten, einen engen Bezug zu unserem Fach hat. Der Autor versucht, die „Gefangenschaft durch die strukturalistische Linguistik“ zu überwinden, indem er, auch anknüpfend an Humboldts „energeia“-These (Sprache ist nicht allein Werk – ergon –, sondern auch Tätigkeit), Sprache in den Kontext der Wirklichkeit des gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Lebens stellt. Ulrike Lüdtkes Beitrag ist ebenfalls diesem Selbstverständnis zuzuordnen, wenngleich sie einen anderen Ausgangspunkt wählt: Sie fokussiert die emotionalen Kräfte, mit denen Sprachheilpädagoginnen in Therapie und Unterricht ihre tägliche Arbeit leisten und entwirft das Grundmodell einer „Relationalen Didaktik“. Die „emotionale Regulationskompetenz“ rückt bei ihr in den Vordergrund; diese wird eingeordnet in ein konstruktivistisches Wissenschaftsparadigma.

Eine Brücke zwischen Theorie und Forschung einerseits und praktischer Diagnostik andererseits stellt der Beitrag von Monika Rothweiler dar. Rothweiler beschäftigt sich mit wortartspezifischen Unterschieden bei sprachlich auffälligen und unauffälligen Kindern. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Wortschatzdefizite sich in allen lexikalischen Wortarten niederschlagen, was die gängigen Wortschatztests aber bisher nicht berücksichtigen – hier werden überwiegend Objekt-nomen überprüft. Ebenfalls diagnostisch ausgerichtet ist der Beitrag von Rudolf Kretschmann und Werner Schulte. Sie beschäftigen sich mit „Risikolagen bei Vorschulkindern“ und stellen die Ergebnisse der Bremischen Sprachstandsprüfungen für den Einschulungsjahrgang 2004 vor – ein ak-

tuelles Thema, finden doch seit PISA inzwischen in allen Bundesländern Sprachstandsüberprüfungen statt. Beindruckend an der Untersuchung aus Bremen ist, dass hier mit wissenschaftlicher Akribie zum einen (durch Clusteranalysen) bestimmte Risikoprofile gebildet wurden und zum anderen zugleich Zusammenhangsanalysen (Sprachstand und Geschlecht, Alter, Kindergartenbesuch, sprachliches Umfeld) erfolgten. An dieser Stelle soll nur ein zentrales Ergebnis wiedergegeben werden: Etwa 10 % der gut 4500 Kinder, die in der Clusteranalyse berücksichtigt werden konnten, müssen als Risikokinder in Bezug auf die Sprachkompetenz gelten. Dem Beitrag von Kretschmann und Schulte ist mithin größte Beachtung an den entscheidenden Stellen der Kultusbehörden zu wünschen!

Die Mehrzahl der Beiträge der Festschrift ist sprachtherapeutischen Fragestellungen gewidmet, wobei hier sowohl Bezüge zur Sprachtherapie im engeren Sinne als auch zum „sprachtherapeutischen Unterricht“ bestehen. Detlef Hacker setzt sich kritisch mit dem Würzburger Training der phonologischen Bewusstheit („Hören, Lauschen, Lernen“) auseinander. Er plädiert für eine weitere Klärung des Konstrukts „phonologische Bewusstheit“ und fordert eine Hinwendung vom Primat der Schriftsprache hin zur Lautsprache, selbst bei der Initiierung von Förderprozessen. Marianne Spiecker-Henke fokussiert das Mitmenschliche, Inter-subjektive im Therapieprozess im Allgemeinen und in der Stimmtherapie im Besonderen. Arno Deuse stellt Computerprogramme für die Sprachförderung vor; berücksichtigt werden die Bereiche: visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, Stimmgebung / Artikulation, Schriftsprache. Ein weiteres Medium der sprachheilpädagogischen Förderung nimmt Monique Wioka in den Blick: das Bilderbuch, welches hinsichtlich seiner Sprache, Illustration, Vermittlung und Bedeutung analysiert wird. Dabei steht stets der Bezug zum „Subjekt Kind“ im Mittelpunkt. Spezialthemen, die erst in den letzten Jahren vermehrt in der Sprachbehinderten-

pädagogik beachtet werden, behandeln die Beiträge von Ursula Pixa-Kettner (Spracherwerb und Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom), Eva Ojeda (Sprachtherapie mit älteren Menschen), Uwe Martin und Uta Lurßen (Spracherwerb hochgradig hörgeschädigter Kinder - wobei auch der Themenkreis „Cochlea Implant-CI“ gestreift wird) sowie Wolfgang Breul (Unterstützte Kommunikation in der schulischen Förderung). Seit längerem etabliert hat sich in unserem Fach die Beschäftigung mit Fragen der myofunktionellen Therapie. Angelika Kölsch zeigt auf, wie auch die MFT in die übergreifende Zielsetzung einer Förderung der Ich-Entwicklung des Kindes einbezogen werden kann.

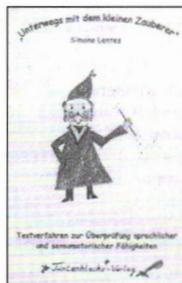
Aberundet wird die Festschrift schließlich durch zwei Beiträge, die dem Themenkreis der Beratung zuzurechnen sind. Christian Boeck und seine Kolleginnen einer sprachheilpädagogischen Gemeinschaftspraxis stellen Möglichkeiten der Elternarbeit bei LRS vor. Und das Team „S.P.A.T.Z.“ setzt sozusagen den Schlusspunkt, indem es aufzeigt, wie die Bremer Schulbehörde durch Unterstützung beim Aufbau eines „Sprachheilpädagogischen Arbeitszentrums“ die eingangs erwähnten „Widernisse“ einer schlechter werdenden sprachheilpädagogischen Versorgung vor Ort zumindest teilweise auszugleichen versucht.

Erfreulich ist, das muss noch erwähnt werden, dass in einem Buch, das einen verdienten Hochschullehrer ehrt, auch Studierende des Faches zu Wort kommen. Dies geschieht zum einen in einem der Grußworte (Franziska Günzl), zum anderen im Beitrag von Kirsten Beta und Senta Luck. Sie beschreiben ihren Weg zu „interkultureller Kompetenz“ durch „Perspektivenübernahme in der Kommunikation mit dem Fremden“ und geben damit einen Einblick in einen Schwerpunkt der Lehre, der in den letzten Jahren durch Ulrike Lüdtke an der Universität Bremen gesetzt wurde.

Die hier vorgestellte Festschrift für Gerhard Homburg ist insgesamt als äußerst gelungen anzusehen. Dies zeigt sich nicht allein in der Vielfalt der dar-

in vereinten Beiträge, sondern auch und vor allem in dem deutlich erkennbaren „roten Faden“ eines subjektzentrierten Selbstverständnisses, das diese Beiträge durchzieht. Wie es sich für ein derartiges Werk gehört, wird es mit einem Publikationsverzeichnis des Geehrten beendet. Dieses Buch, das sei abschließend noch gesagt, muss sich auch „äußerlich“ nicht verstecken (fester Einband, Fotos und Biografien der Autoren, Stichworte am Rand, die eine gute Orientierung innerhalb der Beiträge ermöglichen). Dass die Herausgeberin hier mehr als „nur gesammelt“ hat, ist in jeder Hinsicht augenscheinlich.

Reiner Bahr



**Simone Lentz: „Unterwegs mit dem kleinen Zauberer“.** Testverfahren zur Überprüfung sprachlicher und sensorischer Fähigkeiten. – Ordner – Essen: Tintenklecks-Verlag 2004, 29,90 €, ISBN 3-00-014499-4, www.tintenklecks-verlag.de

„Unterwegs mit dem kleinen Zauberer“ ist ein Untersuchungsverfahren für Kinder im Vorschulalter mit der Zielsetzung, Entwicklungstendenzen in den Bereichen ‘Sprache’, ‘Motorik’ und ‘Wahrnehmung’ aufzuzeigen – etwa im Rahmen der Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Autorin betont, dass es nicht um die Erhebung qualifizierter förderdiagnostischer Daten geht, sondern darum, einen Eindruck von sprachlichen, motorischen und sensorischen Fähigkeiten und Auffälligkeiten des Kindes zu gewinnen. Entwickelt wurde das Verfahren für den Einsatz in der Förderschule, in logopädischen oder sprachheiltherapeutischen Praxen sowie in Sprachheilkindergärten.

Das Verfahren ist in eine Rahmenhandlung eingebettet, anhand derer es möglich ist, an jeweils unterschiedlichen Stationen spezifische Fertigkeiten zu überprüfen. Anhand der klar strukturierten Erfassungsbögen erhält der Untersucher einen guten Überblick über den sprachlichen und sensomotorischen Entwicklungsstand. Hilfreich ist auch der exemplarisch ausgefüllte Erfassungsbogen und ein daraus resultierender Entwicklungsbericht sowie ein für die Anamnese entwickelter Elternfragebogen.

Die Untersuchung ist in die drei folgenden Hauptabschnitte unterteilt:

### Aussagen zur Sprachentwicklung ergeben sich aus den 3 Aufgaben:

1. „Das Zauberhaus“ – Überprüfung der Artikelbildung anhand von unsinnigen Abbildungen.
2. „Der Tagesablauf des kleinen Zauberers“ – Überprüfung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, morphologische-syntaktische Kompetenz
3. „Welchen Zauberstab wählst du?“ – Überprüfung der Akkusativbildung
4. „Der Schlüssel zur Truhe“ – Überprüfung des Sprachverständnisses
5. „Die Zauberkiste“ – Konjugation
6. „Wo ist die Zauberkugel?“ Präpositionen / Dativ
7. „Welche Kleidungsstücke/Lebensmittel/Tiere nimmst du mit auf die Reise“ – Überprüfung der Begriffsbildung einschließlich des Lautbestands.

### Aussagen über den Bereich Motorik ergeben sich aus den 3 Aufgaben:

1. „Die Wanderung durch den Wald“ – Überprüfung grobmotorischer Fähigkeiten
2. „Begegnung mit dem Riesen Paul“ – Überprüfung mundmotorischer Fähigkeiten
3. „Das Tor“ – Überprüfung feinmotorischer Fähigkeiten

### Aussagen über den Bereich Wahrnehmung ergeben sich aus den beiden Aufgaben:

1. „Der Wald“ (visuelle Wahrnehmung) – Überprüfung der Figur-

### Grund-Wahrnehmung / Raum-Lage-Wahrnehmung

2. „Die Wiese der Lauschlappen“ (auditive Wahrnehmung) – Überprüfung von Richtungshören; Differenzieren von Geräuschen und Lauten.

Durch den Verzicht auf konkrete Auswertungsmaßstäbe wird eine flexiblere und an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Handhabung erleichtert. Am Beispiel der Lautüberprüfung wird dies deutlich: Die Autorin verbindet diese mit einem Screening der Begriffsbildung, indem die zu überprüfenden Laute/Lautverbindungen in die Wortfelder *Kleidung-Lebensmittel-Tiere* aufgeteilt werden.

Simone Lentz hat ganz bewusst auf die Verankerung sehr unterschiedlicher Aufgabenstellungen im Kontext einer Rahmenhandlung gesetzt: Einmal werden sich Kinder wesentlich unbefangener und offener in eine solche Situation begeben, zum Anderen fördert gerade die Auswahl der Situation (Welt des kleinen Zauberers) das Interesse und die Motivation in einem nicht zu unterschätzenden Ausmaß. Kinder mit Konzentrationsproblemen dürfte es leichter fallen, sich innerhalb einer zusammenhängenden Geschichte auf immer neue Anforderungen einzustellen, so dass auch hier vielfältige Untersuchungsergebnisse möglich sind. Mit einer Durchführungsdauer von 60 – 90 Minuten liegt das Verfahren hart an der Grenze der Belastbarkeit von Kindern an der Schwelle zum Schuleintrittsalter, es muss aber auch hier betont werden, dass die Rahmenhandlung genügend Raum und Zeit für kleine Pausen und Entspannung lässt und sehr gut auf die emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der kleinen Probanden eingeht.

Es ist möglich, die Geschichte abzukürzen, so dass z.B. für den sprachlichen Teil ein Drittel der genannten Zeitangabe benötigt wird.

Eine Stärke des Verfahrens liegt darin, dass durch die Rahmenhandlung ein für das Kind bedeutungsrelevanter Kontext entsteht, der die Spontaneität und Authentizität der Kommunikation erhöht. Freien und gelenkten Äußerungen wird gleichermaßen Raum gegeben.

Um das Untersuchungsmaterial sinnvoll nutzen zu können, sind einige ergänzende Anschaffungen und Vorbereitungen notwendig: Eine kleine Holzkiste (enthält verschiedene Gegenstände), ein Tuch, Filmdosen-Memory (Geräusche), Schere, Stifte, Kreide, u.a. Sinnvoll wäre auch, das Verfahren mit einer Handpuppe (Zauberer) durchzuführen, die über jedes Spielwarengeschäft zu beziehen ist. Wer jedoch nicht mit der Handpuppe arbeiten möchte, kann ebenso gut auf die mitgelieferte Abbildung zurückgreifen.

„Unterwegs mit dem kleinen Zauberer“ ist ein Untersuchungsverfahren, das die Anforderungen an ein Diagnostikum zur Sprachentwicklung in ausgesprochen gelungener Art und Weise erfüllt: Einerseits werden sämtliche – nach heutigen Gesichtspunkten – relevanten Teilleistungsbereiche erfasst, andererseits hält sich der zeitliche Aufwand für die Untersuchung im Rahmen. Hinzu kommt, dass es Simone *Lentes* mit den von ihr selbst gezeichneten, ausgesprochen kindgemäßen und ansprechenden Bildern gelungen sein dürfte, neugierig zu machen und Kindern breiten Raum für Fantasie zu geben. Alle Zeichnungen sind durchweg farbig gestaltet und laminiert.

Der Preis von 29,90 € rundet die positive Merkmalsliste ab.

Bezogen werden kann das Verfahren über den von Simone *Lentes* gegründeten TintenklecksVerlag ([www.tintenklecks-verlag.de](http://www.tintenklecks-verlag.de))

*Rudi Daniel*

### Reihe der Informationshefte über Sprachstörungen vor dem Abschluss

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen ist in den zurückliegenden Jahren sehr erfolgreich gelaufen. Anlässlich der Delegiertenkonferenz übergab der 1. Bundesvorsitzende Kurt *Bielfeld* das neue Heft „Gestörter Schriftspracherwerb“, das von K. *Röhner-Münch* verfasst und wiederum von A. *Schindler* redaktionell betreut worden ist. Damit steht dieses sehr öffentlichkeitswirksame Projekt der dgs vor dem Abschluss.

Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien. Folgende Hefte sind bereits erschienen:

- Heft 1: Stimmstörungen bei Kindern
- Heft 2: Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen
- Heft 3: Störungen des Spracherwerbs
- Heft 4: Förderung des Spracherwerbs
- Heft 5: Aphasietherapie
- Heft 6: Myofunktionelle Therapie
- Heft 7: Dysarthrophonie
- Heft 8: Stottern bei Kindern
- Heft 9: Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen
- Heft 10: Gestörter Schriftspracherwerb

Bestellungen werden nur schriftlich oder per Fax entgegengenommen. Ein Einzelheft ist gegen eine Schutzgebühr von € 1,- zuzüglich Portokosten unter der unten angegebenen Adresse zu beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bitte bei Interesse nach. Wir informieren Sie gerne.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs), Goldammerstraße 34, 12351 Berlin  
 Telefon: 030 / 6616 004  
 Telefax: 030 / 6616 024

**STIMMIG SEIN - INSTITUT  
FÜR GESANG & SPRECHSTIMME**  
 FORT- UND AUSBILDUNGEN IN DER STIMMIG SEIN - METHODE®  
 Funktional - psychointegrale Selbstregulation der Stimme  
 Einführungsseminare: 25.-27.02., 01.-03.04. oder 23.-25.09. 05  
 Vertiefungsseminar: 24.-26.06., 3-jährige Ausbildung ab 17.11. 05  
 0221 - 80 162 80, WWW.STIMMIGSEIN.DE

**BBS**  
**Bernd-Blindow-Schulen  
in Leipzig**  
**Anerkannte Fortbildung**

- P.N.F. in der Logopädie  
Leitung: Ulrich Engelbach (IKK anerkannter P.N.F.-Fachlehrer)
- Autogenes Training<sup>1</sup>
- Feldenkrais ● Rückenschule<sup>1</sup>
- Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson<sup>1</sup>

Bitte fordern Sie unser Fortbildungsprogramm an:  
 Comeniusstraße 17, 04315 Leipzig  
 Tel: (03 41) 6 99 47 24, Fax: 6 49 08 34  
 Ermäßigung für Rohrbach-/ Blindow-Schüler

<sup>1</sup> Zertifikat berechtigt zur Abrechnung bei den Kostenträgern  
 www.blindow.de weiterbildung@blindow.de

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:  
**Fachtherapeut(in) für Kognitives Training  
mit Zertifikat**

 Akademie für Gedächtnistraining  
 nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

Vahlhinger Landstr. 63, 70195 Stuttgart, Tel.: 0711/6 97 98 06, Fax: 0711/6 97 98 08

**farbensatt.de**

Aus dem eigenen Erleben den Zugang zur Kreativität  
 finden und kreatives Schaffen zur persönlichen  
 Weiterentwicklung nutzen.

**Berufsbegleitende Weiterbildung**  
 an Wochenenden in Wiesbaden und dem Rheingau

**Kunsttherapeutischer Kreativtrainer**  
 psychoanalytisch und gestaltungstherapeutisch orientiert

Inhalte: Kunsttherapeutische Selbsterfahrung, Kunstunterricht,  
 kunsttherapeutische Bildinterpretation, Methoden des kunst-  
 therapeutischen Kreativtrainings, Praxisanleitung, Co-Training

farbensatt Arbeitsgemeinschaft Kunst,  
 Kreativität und Kunsttherapie  
 Marcobrunnerstr. 7, 65197 Wiesbaden  
 Tel.: 0611 / 9406220, Fax: 0611 / 446431, www.farbensatt.de

**Stellenanzeigen finden Sie auch  
im Internet:  
www.verlag-modernes-lernen.de**



**Anzeigenschluss für Heft 4/2005  
ist der 3. Juli**

CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPER  
 OR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++  
 +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPER +++ CALL FOR  
 FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPERS +++  
 +++ CALL FOR PAPERS +++ CALL FOR PAPER +++ CALL FOR  
 FOR PAPER +++ CALL FOR PAPER +++ CALL FOR PAPER +++

## CALL FOR PAPERS

**Das Schwerpunktthema der  
dbI - Jahresfortbildung in Berlin vom  
13. - 14. September 2006 heißt:**

### „Kannitverstan“

Sprachstörung – Sprachverständnis – Sprachtherapie  
 im internationalen Kontext

► In der BRD leben und arbeiten seit den 60er Jahren zunehmend mehr Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Viele Probleme entstehen nicht nur aus mangelnden Deutschkenntnissen. **Mehrsprachigkeit** und Sprachentwicklungsstörungen sind nicht immer zu trennen, Kommunikationsprobleme nach Schlaganfall liegen nicht nur an einer möglichen Aphasie. **Interkulturell unterschiedliche Krankheitsverarbeitung** erschwert therapeutische Maßnahmen. Logopädische Therapie erfordert spezifische Konzepte für Sprachstörungen mehrsprachiger Patienten. **Sprache Verstehen** ist auch innerhalb einer Sprache ein komplizierter Prozess, geht sie über reine Sprachverarbeitungs-routinen hinaus?

► Der dbI lädt Fachleute aus Logopädie, Linguistik, Medizin, Psychologie, Soziologie und verwandten Bereichen ein, aktuelle Beiträge zu **Sprachstörungen bei Mehrsprachigkeit und Sprachverständnis** in der Logopädie oder zu anderen **aktuellen Arbeitsergebnissen der Logopädie** zu präsentieren. Berlin als kulturell vielschichtiger Ort und die zeitliche Nähe zur Tagung des europäischen Dachverbandes laden in besonderer Weise zur Diskussion zwischen Grundlagenforschung und Anwendung ein.

► Erbeten werden **wissenschaftliche Vorträge/Falldarstellungen** (30–45 Minuten) zu speziellen Themen anhand einer empirischen Studie (Einzelfall-, Gruppenstudien) und **Methoden-Vorstellungen** (30 Minuten), die aktuelle logopädische oder logopädie-relevante Methoden zur Diskussion stellen und/oder Ergebnisse langjähriger Erfahrung präsentieren.

► Zur **Anmeldung** senden Sie bitte eine **Kurzfassung** des Vortrags als Datei (MS Word) auf Diskette oder als E-Mail-Anhang mit den folgenden Angaben: Vortragstitel, Autor(en) inkl. Titel/Berufsbezeichnung, Institution mit vollständiger Anschrift inkl. E-Mail, Text (max. 2 Seiten inkl. Literaturangaben, max. 5 Titel), benötigte Medien, gewünschte Rubrik. Das Abstract sollte über das Ziel der Studie bzw. Therapiemethode, die Methode bzw. das Therapieverfahren sowie über wesentliche Ergebnisse und Diskussionsaspekte Auskunft geben. (Weitere Informationen zum Abstract unter **www.dbI-ev.de**)

**Einreichtermin: bis spätestens 15.10.2005**

Verständigung über Annahme erfolgt voraussichtlich bis 31.12.2005

Einsenden an:

 **Deutscher  
Bundesverband für  
Logopädie e.V.**

**Geschäftsstelle:** dbI, Augustinusstr. 11a, 50226 Frechen,  
 Telefon: 0 22 34.3 79 53-29, Telefax: 0 22 34.3 79 53-13,  
 E-Mail: fobi@dbI-ev.de, Internet: http://www.dbI-ev.de

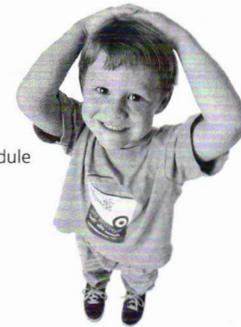
**Kennwort: Jahresfortbildung 2006**



DÜSSELDORFER  
AKADEMIE

WEITERBILDUNGS- UND TRAININGSZENTRUM

**UNSERE BERUFSBEGLEITENDEN LEHRGÄNGE HERBST/WINTER 2005**



- Fachtherapeut Neurologie <sup>MA</sup>
- Fachtherapeut Kinder <sup>MA</sup>
- Fachtherapeut Stimme <sup>MA</sup>

- Dozent/Trainer <sup>MA</sup>
- Praxisanleiter <sup>MA</sup>

- Lerncoach <sup>MA</sup>
- Legasthenie- und Dyskalkuliecoach <sup>MA</sup>

- Voice Coach <sup>MA</sup>
- Trainer für Artikulation und Sprechausdruck <sup>MA</sup>
- AAP-Trainer <sup>®</sup>

Bei uns finden Sie individuelle Einstiegsbedingungen durch einzelne Module

**Düsseldorfer Akademie**

Weiterbildungs- und Trainingszentrum  
Harffstraße 51, 40591 Düsseldorf, 0211-73 77 96 80  
office@duesseldorfer-akademie.de  
www.duesseldorfer-akademie.de



**Interdisziplinäre  
Arbeitsgruppe**

- Fortbildung
- Coaching
- Studien
- Training

**ADS/ADHS-Coach  
Level I-III 2005**

ADS/ADHS - ein multimodaler  
Ansatz in der Behandlung

**Praxisorientierte Behandlungsmethodik**

Diagnostik • Kindergarten • Schule • Familie • Therapie

**Fortbildung zum ADS/ADHS-Coach**

- Level I 09./10.07 oder 17./18.09.

oder 22./23.10. oder 03./04.12.

- Level II 14.01.2006 Level III 29./30.10.

Weitere Infos unter: Tel. 07252/5356495 • Fax 5356496

[www.interdisziplinaere-arbeitsgruppe.de](http://www.interdisziplinaere-arbeitsgruppe.de)

Zertifiziert durch die Landesärztekammer Baden-Württemberg



**Medizinische Akademie**

Stuttgart

Der Internationale Bund (IB) ist einer der großen freien und  
gemeinnützigen Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit.

An unseren staatlich anerkannten Schulen für Logopädie suchen wir

**LEHRLOGOPÄDEN/INNEN**

► **in Vollzeit und Teilzeit**

Sofern keine pädagogische Qualifizierung vorliegt, kann diese berufsbe-  
gleitend erlangt werden.

Desweiteren suchen wir für unsere logopädischen Praxen

**LOGOPÄDEN/INNEN**

► **Praxisleitung und Honorarkräfte**

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an

**IB-Medizinische Akademie Stuttgart  
Geschäftsleitung**

Heusteigstraße 90/92 · 70180 Stuttgart

Tel. (0711) 6454-449/-445 (Frau Schill)

E-Mail: [annemarie.schill@internationaler-bund.de](mailto:annemarie.schill@internationaler-bund.de)

[www.med-akademie.de](http://www.med-akademie.de) · [www.internationaler-bund.de](http://www.internationaler-bund.de)



Internationaler Bund · IB · Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V.



**BETHLEHEM-KRANKENHAUS  
STOLBERG/RHLD.**



AKADEMISCHES LEHRKRANKENHAUS DER RWTH AACHEN

Als traditionsreiches Krankenhaus der Regelversorgung in katholischer Trägerschaft mit 354 Betten erbringen wir umfangreiche Leistungen in den Bereichen Innere Medizin, Chirurgie, Unfallchirurgie, Orthopädie, Gynäkologie und Geburtshilfe, Neurologie, Kinder- und Jugendmedizin, Anästhesie und Intensivmedizin sowie Radiologie und Nuklearmedizin (geleitet durch eine Kinder-radiologin), HNO und Urologie. Unserem Haus angeschlossen ist eine Schule für Kranken- und Kinderkrankenpflege, ein Bildungs- und Gesundheitszentrum, eine Rehabilitationsklinik, ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen sowie eine Einrichtung des Kuratoriums für Hemodialyse.

Für unser **Sozialpädiatrisches Zentrum** suchen wir zum nächstmöglichen Termin eine/einen

## Sprachheilpädagogin/-en / Logopädin/-en

in der Vollbeschäftigung. Wir setzen Berufserfahrung in Therapie und Diagnostik von Kindern voraus.

Das Team des Sozialpädiatrischen Zentrums hilft und berät Eltern, deren Kinder nicht altersgerecht entwickelt, behindert oder von Behinderung bedroht sind. Wir diagnostizieren und behandeln Kinder und Jugendliche bis zu 18 Jahren. Zu unserem Team zählen Kinderärzte, Psychologen, Sprachtherapeuten, Physiotherapeuten, Motopäden, Ergotherapeuten und Sozialarbeiter.

Das Aufgabengebiet umfasst folgende Tätigkeiten:

Diagnostik und Therapie bei

- Sprachentwicklungsverzögerungen
- Redeflussstörungen (Stottern und Poltern)
- Störungen des Kommunikationsverhaltens
- Auditive Wahrnehmungsstörungen
- Stimmstörungen
- Auffälligkeiten im Mund- und Gesichtsbereich sowie bei der Nahrungsaufnahme

Die Vergütung richtet sich nach den Arbeitsvertragsrichtlinien des Deutschen Caritasverbandes (AVR).

Stolberg ist eine Stadt mit 60.000 Einwohnern und liegt in Richtung Nordeifel 12 km südöstlich von Aachen Zentrum. Neben Burg und mittelalterlichem Stadtkern bietet sie sehr gute Verkehrsverbindungen nach Köln, Düsseldorf und ins westliche Ausland. Alle weiterführenden Schulen sind am Ort.

Nähere Auskünfte erteilen Ihnen gerne unsere Sprachtherapeutin, Frau Sabine Clemens (Telefon 02402/1074462) und unsere Diplom-Sprachheilpädagogin, Frau Caroline Rohde (Telefon 02402/1074186).

Ihre aussagefähigen Unterlagen erbitten wir an die

**Personalabteilung des Bethlehem-Krankenhauses  
Steinfeldstr. 5, 52222 Stolberg**

## SprachheilpädagogIn / LogopädIn

Zur Ergänzung unseres interdisziplinär arbeitenden Teams suchen wir ab sofort zur Anstellung in Voll- oder Teilzeit eine/n MitarbeiterIn.

Es erwarten Sie die Therapien aller Störungsbilder (Schwerpunktbildung möglich) in einem eigenen Therapieraum, regelmäßige Teambesprechungen, Supervision nach Bedarf, interne und externe Fortbildungen sowie eine leistungsgerechte Bezahlung. Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung.

Dipl. Päd. Andrea Bresser

Dipl. Päd. Sophia Weber

Bebelstr. 19

58453 Witten

**wortlaut**

Praxis für Sprachtherapie

*Stephan Baumgartner / Friedrich Michael Dannenbauer /  
Gerhard Homburg / Volker Maihack*

## Standort: Sprachheilpädagogik

Stephan Baumgartner / Friedrich Michael Dannenbauer  
Gerhard Homburg / Volker Maihack

**Standort:  
Sprachheilpädagogik**



verlag modernes lernen - Dortmund

2004, 308 Seiten,  
Format 16x23cm,  
fester Einband,  
ISBN 3-8080-0578-5,  
Bestell-Nr. 1929,  
Euro 21,50

Für eine Zukunft mit sicherem Gelände benötigt die sich rasch wandelnde Sprachheilpädagogik die grundlegende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem fachlichen Profil. Es gilt, ihre Chancen und Probleme in der Theorie wie in der Praxis, ihre disziplinäre Vielfalt und Differenz, über sattsam bekannte Meinungen hinaus, deutlich herauszuarbeiten. Es gilt, Schwerpunktverlagerungen, die seit geraumer Zeit Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen beschäftigen und verunsichern, zu verdeutlichen und als Weg voller Möglichkeiten zu skizzieren. Besondere Bedeutung kommt der Diskussion um das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik als polyintegrative Wissenschaft mit pädagogischem Kern zu. Hiermit sind viele zukunftsweisende Themen verknüpft, die als Herausforderung die gegenwärtige Reflexion bestimmen. Zu denken ist vor allem an die Positionierung in einer Erziehungswissenschaft, für die, abseits pädagogischer Minnesängerei und empiriefindlicher Draperie, therapeutisches Handeln erwünscht ist.

Führende Fachvertreter beziehen Position und zeigen, unter Einarbeitung historischer Leistungen, Entwicklungslinien einer modernen, dynamischen Sprachheilpädagogik auf, die für die Bewältigung von Aufgaben in Prävention, Therapie, Unterricht, Rehabilitation sowie Beratung qualifiziert. Es ist ein unverzichtbares Buch für alle fachlich interessierten Personen, denen die schulische sowie außerschulische Gegenwart und Zukunft einer Sprachheilpädagogik mit nationalem und internationalem Gewicht nicht gleichgültig ist.



**verlag modernes lernen**

**Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund  
Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40**

## Wir bringen Lernen in Bewegung® ...

Jutta Bläsius

### Spiele in Bewegung bringen

Tischspiele als Basis neuer Spiel- und Bewegungsideen

◆ 2005, 124 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0565-3, Bestell-Nr. 1158, € 17,50

Barbara Cárdenas

### Pffiffigundes Sprachwelt

Erst-, Zweit- und Schriftspracherwerb vorbereiten, beobachten und fördern

◆ März 2006, ca. 180 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-938187-00-X, Bestell-Nr. 9350, € 21,50

Marianne Eisenburger

### „Zuerst muss die Seele bewegt werden ...“

Psychomotorik im Pflegeheim – Ein theoriegeleitetes Praxisbuch

◆ 2005, 156 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0571-8, Bestell-Nr. 1214, € 19,50

Dietrich Eggert / Christina Reichenbach

### DIAS – Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen

◆ 2., völlig überarb. Aufl. 2005, 240 S., Buch enthält 1 CD mit Alltagsgeräuschen, fester Einband, ISBN 3-86145-273-1, Bestell-Nr. 8525, € 25,50

Ann Fichtner / Sabine Brüggem / Birgit Huber

### Elternberatung nach dem Kanadischen Modell

Ein Leitfaden für Ergotherapeuten  
◆ Mai 2005, 76 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0576-9, Bestell-Nr. 1060, € 15,30

Barbara Giel (Hrsg.)

### Dokumentationsbögen Sprachtherapie

◆ Sept. 2005, ca. 136 S., mit Formularen als PDF-Dateien, Format DIN A4, im Ordner, ISBN 3-8080-0567-X, Bestell-Nr. 1926, € 34,80

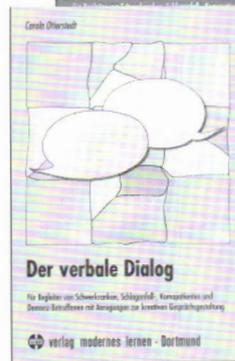
Barbara Günther-Burghardt /

Helga de Freese-Weers

### Als ich Kind war

Fotografien und Geschichten zur Erinnerungspflege mit alten und dementen Menschen

◆ 2005, 30 farbige Fotokarten, 1 Anweisungskarte, Format DIN A5, 2-seitig bedruckt und glanzfolienkaschiert, im Karton, ISBN 3-938187-01-8, Bestell-Nr. 9351, € 29,80



Krista Mertens / unter Mitarbeit von Ad Verheul u.a.

### Snoezelen

Anwendungsfelder in der Praxis

◆ Sept. 2005, ca. 240 S., Format 17x24cm, fester Einband, ISBN 3-8080-0577-7, Bestell-Nr. 1225, € 17,50 bis 31.8.05, danach € 21,50

Jürgen Hargens (Hrsg.)

### „... und mir hat geholfen ...“

Psychotherapeutische Arbeit – was wirkt? Perspektiven und Geschichten der Beteiligten

◆ 2005, 240 S., Format DIN A5, br, ISBN 3-86145-275-8, Bestell-Nr. 8338, € 19,50

Astrid Koenen / Alexandra Ott

### Spielen mit beiden Händen – trotz Hemiparese

Ein Leitfaden für Eltern 2-6-jähriger Kinder  
◆ 2005, 108 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0568-8, Bestell-Nr. 1059, € 15,30

Carola Otterstedt

### Der nonverbale Dialog

Für Begleiter von Schwerkranken, Schlaganfall-, Komapatienten und Demenz-Betroffenen mit Übungen zur Wahrnehmungssensibilisierung

◆ 2005, 304 S., mit farbigen Abb., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-8080-0569-6, Bestell-Nr. 1927, € 22,50

Carola Otterstedt

### Der verbale Dialog

Für Begleiter von Schwerkranken, Schlaganfall-, Komapatienten und Demenz-Betroffenen mit Anregungen zur kreativen Gesprächsgestaltung

◆ Okt. 2005, 416 S., mit farbigen Abb., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-8080-0570-X, Bestell-Nr. 1928, € 22,50

Wilhelm Rotthaus / Hilde Trapmann

### Auffälliges Verhalten im Jugendalter

Handbuch für Eltern und Erzieher • Band 2

◆ 2004, 360 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-8080-0489-4, Bestell-Nr. 1151, € 17,50

Silke Schönrade / Raya Limbach

### Die Abenteuer der kleinen Hexe im Buchstabenland

Ein psychomotorischer Zugang zum Lernen von A-Z

◆ 2005, 208 S., farbige Abb., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-86145-276-6, Bestell-Nr. 8336, € 20,40

9/04 / 9.5.05



**verlag modernes lernen borgmann publishing**

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40

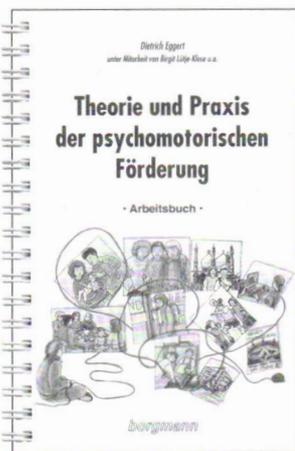
Unsere Bücher im Internet: [www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)

# Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für  
Sprachbehindertenpädagogik

verlag modernes lernen Borgmann KG • Hohe Str. 39 • 44139 Dortmund  
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Wir bringen Lernen  
in Bewegung® ...



Dietrich Eggert u.a.

## Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung

Textband und Arbeitsbuch

6., verb. und erw. Aufl. 2005, 520 S. (in 2 Bänden)

ISBN 3-86145-283-9

Bestell-Nr. 8526, € 34,80

Dietrich Eggert / Christina Reichenbach

## DIAS – Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen

2., völlig überarb. u. erw. Aufl. 2005, 240 S., inkl. CD mit Alltagsgeräuschen (61 Min.), Format 16x23cm, fester Einband

ISBN 3-86145-273-1

Bestell-Nr. 8525, € 25,50

Erhard Fischer

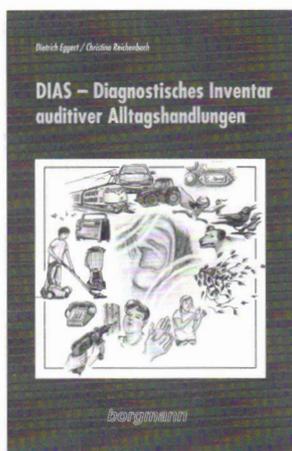
## Vorhaben und Unterrichtseinheiten

Lehren und Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

4., verb. u. überarb. Aufl. 2005, 304 S., Format 16x23cm br

ISBN 3-86145-284-7

Bestell-Nr. 8402, € 21,50



Barbara Günther-Burghardt /  
Helga de Freese-Weers

## Als ich Kind war

Fotografien und Geschichten zur Erinnerungspflege mit alten und dementen Menschen

2005, 30 farbige Fotokarten,  
1 Anweisungskarte, Format  
DIN A5, 2-stg. bedruckt und  
glanzfolienkaschiert, im  
Karton,

ISBN 3-938187-01-8

Bestell-Nr. 9351, € 29,80



Marianne Eisenburger

## „Zuerst muss die Seele bewegt werden ...“

Psychomotorik im Pflegeheim – Ein theoriegeleitetes Praxisbuch

2005, 156 S., farbige Abb., Format 16x23cm, Ringbindung

ISBN 3-8080-0571-8

Bestell-Nr. 1214, € 19,50



verlag modernes lernen *borgmann publishing*

Hohe Straße 39 • D - 44139 Dortmund • ☎ (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40

Unser Buchkatalog im Internet: [www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)