



Beratung und Kooperation mit dem Förderschwerpunkt Sprache: Empirische Ergebnisse und Kriterien für die Unterrichtsanalyse

Jörg Mußmann

1 Beratung im Kontext systemischer Sprachförderung

Beratung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auch mit dem Förderschwerpunkt Sprache und deren Kooperation mit anderen Lehrkräften bei der Unterrichtsplanung und -evaluation stellt ein zentrales Handlungsfeld in der inklusiven Schule dar (KMK 2011). Eine empirische Dokumentation zu aktuellen Sichtweisen auf Beratung und Kooperation im Förderschwerpunkt Sprache sowie Vorschläge für Kriterien der Unterrichtsanalyse in der kollegialen Beratung sollen in diesem Beitrag vorgestellt werden.

Beratung als sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahme mit einem Schwerpunkt im Bereich Sprache und Sprechen begründet sich nicht durch die KMK-Empfehlungen zur „Inklusiven Bildung [...]“ (KMK 2011), sondern vor allem entwicklungstheoretisch. Theorien zu den sozialen und interaktionalen Faktoren des Spracherwerbs stellen das Begründungswissen für sonderpädagogische Sprachförderung und Beratung dar.

Der Erwerb der Erstsprache ist abhängig von kognitiven, emotional-motivationalen und angeborenen Bedingungen sowie sozialen und spezifischen formalsprachlichen Einflussfaktoren. Verschiedene Modelle des Sprachlernprozesses aus den Inside-Out- und Outside-In-Theorien standen sich lange Zeit gegenüber. Mittlerweile werden sie im so genannten epigenetischen Ansatz zusammengefasst (vgl. Grimm 2000; Kauschke 2007). Aus dieser Perspektive sind sprachliche Entwicklungsprozesse das „Ergebnis des Zusammenwirkens von Elementen, die zueinander in rekursiver, ko-produktiver Beziehung stehen“ (Klann-Delius 2008, 147). Dieser

Selbstproduktionsprozess in der sprachlichen Performanz wird mit dem Begriff der Emergenz beschrieben. Die Eigendynamik der Interaktion der sprachlichen Responsivität der Bezugspersonen und der sich an die thematischen und sozialen Kommunikationsbedingungen anpassenden Fertigkeiten des Kindes führt zu neuen Leistungen, „die nicht auf den Einfluss eines inneren oder äußeren Parameters allein zurückgeführt werden können“ (Kauschke 2007, 13). Was dann als sprachliche Leistung des Kindes wahrgenommen wird und was sich dem Kind als sprachliches Lernangebot darbietet, ist eine Ko-Produktion der Kommunikationspartner in ihrer individuellen Situation. Sprache wird zu einer aktualgenetischen Erscheinung (vgl. Bindel 2007). Ihre Performanz kann zwar formalsprachlich beschrieben werden. Die zugrunde liegende Kompetenz ist aber kein System grammatischer Formen, das in einem normativen Zustand endet, sondern eine aktuelle „stilistische Individualisierung, Konkretisierung und Modifikation der Sprache in einer konkreten Aussage“ (Friedrich 1993, 151; vgl. Lüdtke 2010). Sprechen bzw. mit sprachlichen Symbolen konventionalisiert zu handeln ist damit

Abb. 1: Polykontextualität professioneller Perspektiven.

eine soziokulturelle Fertigkeit ähnlich wie mathematische und andere kognitiv-intellektuelle Kompetenzen (vgl. Tomasello 2008). Der Erwerb dieser Fertigkeit vollzieht sich in sozialen Situationen. Diese determiniert mit den Rollen der Akteure (Subjekt), den Zielen und Funktionen der Aktivitäten (Prädikat), die sich auf Gegenstände oder Themen beziehen (Objekt), die Grammatik der Sprache in einer Situation. Diese Diskursgrammatik (Hengeveld & Mackenzie 2006) wiederum bestimmt das Denken zur Situation (*discourse frames*, Duchan & Lund 1992, 268ff.) und umgekehrt (vgl. Hattner & Hengeveld 2007, 7). Was als sprachliche Fähigkeit beurteilt wird, hängt von der Perspektive der Beobachter ab und ergibt in professionellen Kontexten je nach Berufsgruppe und Erwartungshaltung unterschiedliche Betrachtungen der kindlichen Äußerungen (vgl. Abb. 1, vgl. Günther 1979; Fuchs 1992).

