

# Integrationshilfekonzept



**Astrid-Lindgren-Schule**

Förderschule mit dem  
Schwerpunkt Sprache

Ludwig-Richter-Str. 29, 53123 Bonn

Stand: Februar 2020

## Inhalt

1 Interkulturelle Schulentwicklung und bildungspolitische Zielsetzungen .....	3
2 Theoriegeleitete Grundgedanken des Integrationshilfekonzeptes der Astrid-Lindgren-Schule .....	4
2.1 Unsere Schülerinnen und Schüler .....	4
2.2 Mehrsprachigkeit ist „Normalfall“ .....	5
2.3 Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit.....	6
3 Spezifische Verfahren zur Erfassung einzelner Sprachebenen bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern .....	7
4 Sprachheilpädagogische Prinzipien der Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit ....	8
4.1 Der sprachheilpädagogische Unterricht.....	8
4.2 Sprachsensibler Fachunterricht - Sprachheilpädagogischer Unterricht .....	11
4.3 Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer .....	13
4.4 Englischunterricht für mehrsprachig aufwachsende Kinder mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung .....	14
4.5 OGS .....	14
5 Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern.....	15
6 Fazit: Stundenumfang und Personalbedarf.....	15
7 Literatur.....	16

## 1 Interkulturelle Schulentwicklung und bildungspolitische Zielsetzungen

„Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule vom 5.12.2013 bezieht sich auf die wachsende sozio-kulturelle Vielfalt unseres Landes und die damit verbundenen Entwicklungsbereiche für Schulen. Es gilt „pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen“ (Beschluss der KMK 2013, S. 2). Den Rahmen hierzu bietet in Nordrhein-Westfalen der Referenzrahmen Schulqualität“ ([www.qua-lis.nrw.de /aufgabenschwerpunkte/interkulturelle-bildung/index.html](http://www.qua-lis.nrw.de/aufgabenschwerpunkte/interkulturelle-bildung/index.html)).

Ein wesentlicher Grundsatz ist der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen: „Die Schule sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und den außerschulischen Lern- und Lebensbedingungen im Unterricht und im Rahmen außerunterrichtlicher Aktivitäten die geforderten Kompetenzen erwerben können. Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulformen und Fächer“ (Beschluss der KMK 2013, S. 5).

Um diese bildungspolitischen Zielsetzungen zu erreichen, bedarf es einer adäquaten Einstellung, da ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt im Schulleben und im Unterricht der Regelfall ist!

„Das Ziel muss sein, in allen Unterrichtsfächern und für alle Schülerinnen und Schüler einen sprachsensiblen und -förderlichen Unterricht zu gestalten, der ihnen den qualifizierten Erwerb auch der deutschen Bildungssprache eröffnet“ (Europäisches Kerncurriculum für Inklusive Förderung: Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland, S. 6).

„Statt des Ansatzes des gesonderten, additiven Zweitsprachenunterrichts wird ein „inklusive“ Unterricht angestrebt, bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer (der jeweiligen Landessprachen), sondern insbesondere auch die Sachfächer berücksichtigt werden. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen Bildungssprache der Schule („academic language““ (ebd. S. 7).

„Lehrerinnen und Lehrer haben nicht die Aufgabe, an sprachlichen Strukturen ihrer Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, sondern sie haben die Aufgabe, ihren Unterricht so einzurichten, dass sprachliche Strukturen und Funktionen zugänglich werden [...] Sprachliche Bildung wird nicht ‚um ihrer selbst willen‘ betrieben, sondern funktional in das Erreichen fachlicher Ziele und Kompetenzen einbezogen. An dieser Stelle sollen spezifische Methoden angeschlossen werden, die diese doppelte Zielsetzung realisieren“ (ebd. S. 22).

„Ein inklusiver Unterricht setzt beim lehrenden und beim nichtlehrenden Personal entsprechende Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten voraus, beziehungsweise trägt dazu bei, diese zu entwickeln. Dies bezieht sich vor allem auf die Akzeptanz von Vielfalt und die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung für eine erfolgreiche individuelle Entwicklung aller im Unterricht und im Schulleben“ (Beschluss der KMK 2011: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen, Seite 20).

Diese bildungspolitischen Zielsetzungen und die damit verbundenen methodisch-didaktischen Anforderungen an den Unterricht werden an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache unter anderem durch den so genannten sprachheilpädagogischen Unterricht realisiert.

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem sprachlichem Unterstützungsbedarf werden in Anlehnung an die Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule sprachtherapieimmanent unterrichtet, ebenso wie die Kinder, die zieldifferenz im Bildungsgang Lernen unterrichtet werden müssen. Neben festgestellten Unterstützungsbedarfen im Bereich der Erst- und Zweitsprache sind in der Regel auch andere, an der (Lern-)Entwicklung beteiligte Bereiche, wie beispielsweise die Wahrnehmung, individuelle Lernaspekte und die sozial-emotionale Entwicklung zu berücksichtigen.

## **2 Theoriegeleitete Grundgedanken des Integrationshilfekonzeptes der Astrid-Lindgren-Schule**

### **2.1 Unsere Schülerinnen und Schüler**

Die Astrid-Lindgren-Schule, eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, wird von Kindern besucht, die in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Sprache so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Die Ursachen dieser Auffälligkeiten sind so vielfältig wie deren Ausprägungen.

„Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf mit dem Förderschwerpunkt Sprache liegt vor, wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört ist und mit erheblichem subjektivem Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist. Dies kann nicht allein durch außerschulische Maßnahmen behoben werden“ (AO-SF NRW § 4).

Für die Förderung und den Unterricht an der Förderschule Sprache ist es erforderlich, die individuellen Förderbedarfe und die schulischen Anforderungen in Übereinstimmung zu bringen. Beeinträchtigungen können auf den verschiedenen Spracherebenen auftreten:

- Phonetisch-phonologische Ebene (Aussprache)
- Syntaktisch-morphologische Ebene (Grammatik)
- Semantisch-lexikalische Ebene (Wortschatz)
- Pragmatisch-kommunikative Ebene

Betroffen sind neben den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten häufig auch weitere Entwicklungsbereiche (z.B. Kognition, Emotionale und soziale Entwicklung, Wahrnehmung, Motorik). Häufig ergeben sich die Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen auch als Folge der Sprachstörung.

Unser Unterricht fördert die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines sprachheilpädagogischen Unterrichts, der auf den individuellen Förderbedarfen und auf den Kompetenzerwartungen der Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule basiert.

## 2.2 Mehrsprachigkeit ist Normalfall

„Kindliche Mehrsprachigkeit ist in vorschulischen und schulischen Bildungskontexten Alltag in Deutschland. [...] Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen erwirbt die Sprache Deutsch sowie ihre Familiensprache(n) und bildet gute alltagstaugliche Kompetenzen in mehreren Sprachen aus“ (Braun & Lürßen, 2018, S. 4).

Die Herkunftsländer der Elternteile und den daraus resultierenden (Familien)-Sprachen teilt sich im **Schuljahr 2019/ 20 an der Astrid-Lindgren-Schule** wie folgt auf: Hierbei haben sich die Elternanteile aus der Türkei verfünffacht und aus Syrien verdreifacht gegenüber dem Schuljahr 2018/ 19.

<b>Türkei 41</b>	<b>Somalia 7</b>	<b>Tunesien 3</b>	<b>Vietnam 2</b>	<b>Bulgarien 1</b>
<b>Syrien 22</b>	<b>Polen 6</b>	<b>Nigeria 3</b>	<b>Togo 2</b>	<b>Ägypten 1</b>
<b>Irak 18</b>	<b>Rumänien 6</b>	<b>Guinea 3</b>	<b>Kirgisien 2</b>	<b>Ver. Ara. Em. 1</b>
<b>Marokko 12</b>	<b>Pakistan 6</b>	<b>Frankreich 2</b>	<b>Angola 1</b>	<b>Mazedonien 1</b>
<b>Russland 9</b>	<b>Ecuador 6</b>	<b>Spanien 2</b>	<b>Algerien 1</b>	<b>Schweiz 1</b>
<b>Kasachstan 7</b>	<b>Ukraine 4</b>	<b>Indien 2</b>	<b>Thailand 1</b>	<b>Kongo 1</b>
<b>Afghanistan 7</b>	<b>Libanon 4</b>	<b>Litauen 2</b>	<b>Kuweit 1</b>	<b>Sudan 1</b>

„Menschen entwickeln ihre Identität als Individuum in einem Wechselspiel von „Dazugehören und „Abgrenzen“. Die individuelle Identität entwickelt sich zum einen dadurch, dass ein Mensch sich mit etwas- z.B. einer Gruppe oder religiösen oder politischen Gedanken- identifiziert und zum anderen durch die verschiedenen sozialen Rollen, die er im Laufe seines Lebens einnimmt. [...] Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, leben in der Regel nicht nur mit zwei Sprachen, sondern haben auch mehr oder weniger intensiven Kontakt zu zwei Kulturen. Das heißt, sie bilden ihre

eigene(n) Identität(en) aus, und dies sowohl sprachlich als auch kulturell“ (Chilla & Fox-Boyer, 2012, S. 15).

Die Begriffsdefinition „Mehrsprachigkeit“ lässt eine differenzierte Grundhaltung erkennen, weil die verschiedenen Wirklichkeiten berücksichtigt werden: individuelle, territoriale, soziale und institutionelle Arten (Scharff Rethfeldt, 2013).

Umgangssprachlich wird der Terminus Muttersprache häufig verwendet. Genauer betrachtet ist er jedoch irreführend: „Erzieherin: Und was ist deine Muttersprache? Tom (5,4): Deutsch. Erzieherin: Deutsch? Tom: Nee, Türkisch! Deutsch ist meine Vatersprache!“ (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 29).

Die Auseinandersetzung mit aktuellen theoretischen Grundlagen zum Mehrspracherwerb ist ein Baustein der qualitätsgeleiteten Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Astrid-Lindgren-Schule. Diese allgemeindidaktische Auseinandersetzung bildet jedoch nur die Basis für die zentrale Fragestellung an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache:

**Liegt bei einem mehrsprachigen Kind eine Sprachentwicklungsstörung vor?  
Und wenn ja: Wie kann eine sprachtherapeutische Intervention erfolgen?**

### **2.3 Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit**

„Eine Sprachentwicklungsstörung zeigt sich immer in allen zu erwerbenden Sprachen. Auffälligkeiten in nur einer Sprache bei mehrsprachigen Kindern sind möglich, ihnen liegt aber keine Sprachentwicklungsstörung zugrunde, sondern z.B. schlechte Erwerbsbedingungen oder über die Sprache agierte seelische Konflikte“ (Kannengieser, 2012, S. 420).

Die Herausforderung besteht für Lehrerinnen und Lehrer an der Förderschule Sprache darin, störungs- und erwerbsbedingte Symptome in den kindlichen Äußerungen durch Differenzialdiagnostik zu ergänzen:

„Um eine UESS (Umschriebene Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache) diagnostizieren zu können, müssen die festgestellten Defizite in allen verwendeten Sprachen vorkommen und die jeweiligen Erwerbsbedingungen erfasst werden. [...] Für die Testdiagnostik stehen jedoch nur wenige geeignete Verfahren zu Verfügung“ (Melzer, Ring, Petermann & Reißling, 2018, S. 85).

Dafür werden **spezifische Anamnese- und spezifische Diagnostikmaterialien benötigt.**

- **Hierfür bedarf es kontinuierlicher finanzieller und personeller Ressourcen (Integrationsstellenanteile)**

### 3 Spezifische Verfahren zur Erfassung einzelner Sprachebenen bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern

„Den verlässlichsten diagnostischen Zugang, um bei mehrsprachigen Kindern eine Sprachentwicklungsstörung festzustellen, stellt laut Motsch (2013) nach wie vor die Überprüfung der Erstsprache dar“ (Wagner, 2018, S. 143).

Dies bedeutet, dass zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit dem Förderschwerpunkt Sprache spezifische diagnostische Verfahren notwendig sind. Die Astrid-Lindgren-Schule nutzt sowohl die Unterstützung durch sog. „Muttersprachler“ bei der Durchführung der AO- SF, aber auch standardisierte Testverfahren, die die Möglichkeiten bieten, die Erstsprache des Kindes auf den linguistischen Ebenen zu überprüfen. Hierzu zählen:

- **WIELAU-T:** Überprüfung der phonetisch-phonologischen Sprachebene von türkisch sprechenden Kindern
- **ARS:** Anlaute hören, Reime finden, Silben segmentieren, Überprüfung der phonologischen Bewusstheit
- **PDSS:** Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen zur differenzierten Beschreibung der Stärken und Schwächen auf den verschiedenen Sprachebenen
- **Sreemik 2:** computergestützte Testung der Erstsprachfähigkeiten von Kindern, deren Erstsprache Russisch bzw. Türkisch ist
- **TROG-D:** Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses
- **MAUS-Test:** Prüfverfahren zur auditiven Wahrnehmung
- **BAKO:** Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen, Prüfverfahren zur Phonologischen Bewusstheit
- **SVA:** Überprüfung der phonetisch-phonologischen Sprachebene

Auch für den Englischunterricht hat die Diagnostik im Bereich von mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine wichtige Funktion. So ist es wichtig, „[...] die SSES bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu betrachten, [...], um eine angemessene Sprachförderung für diese Kinder auch im Englischunterricht zu gewährleisten“ (Licht, 2011, S. 145).

Die Durchführung und Interpretation von Diagnoseverfahren sowie die zusätzlich erforderlichen Spontansprachanalysen fordern vielschichtige Kompetenzen von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, die Fort- und Weiterbildung bedürfen.

- **Hierfür bedarf es kontinuierlicher finanzieller und personeller Ressourcen (Integrationsstellenanteile).**

## 4 Sprachheilpädagogische Prinzipien der Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit

### 4.1 Der sprachheilpädagogische Unterricht

Zentrales Anliegen unserer Schule ist die sprachlich-kommunikative Förderung unserer Schülerinnen und Schüler im Rahmen der fachlichen Wissensvermittlung, also in Verbindung mit den regulären Kompetenzerwartungen der Fächer der Grundschule. Die Arbeit auf und an den verschiedenen Sprachebenen ist zentraler Bestandteil unseres Unterrichts. Unsere Schülerinnen und Schüler benötigen dabei, basierend auf einer individuellen Förderdiagnostik, einerseits einen Unterricht, der gezielte Sprachlernprozesse ermöglicht und fördert, und andererseits gezielte sowie spezifische individuelle Fördermaßnahmen, auch in Kleingruppen oder Einzelsetting, ermöglicht. Wir folgen damit dem Verständnis von einem sprachheilpädagogischen Unterricht der Münchner Schule:

„Generell handelt es sich beim sprachheilpädagogischen Unterricht um einen Oberbegriff zur Förderung und Therapie in schulischen Institutionen, der auf die Sprache des Kindes zentriert ist und durch Individualtherapie zu ergänzen ist“ (Grohnfeldt & Schönauer-Schneider 2007, S. 243).

Sprachheilpädagogischer Unterricht ist dabei ein Oberbegriff, der sowohl allgemeine Maßnahmen der Sprachförderung als auch einen spezifisch sprachtherapeutischen Unterricht beinhaltet. Der Unterschied zwischen diesen beiden Umsetzungsformen ist in der folgenden Abbildung gegenübergestellt.

Sprachheilpädagogischer Unterricht	
Sprachförderung	Sprachtherapeutischer Unterricht
Ziel: Prävention	Ziel: Intervention
unspezifische Maßnahmen	spezifische sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik
durchgeführt von Pädagogen	durchgeführt von Pädagogen mit vertiefter Qualifikation im Bereich Sprache
an jeglichen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Regelschulen, Förderschulen, ...)	an Bildungseinrichtungen, in denen Lehrer mit differenziertem sprachtherapeutischem Wissen tätig sind (momentan v. a. Förderschulen, aber auch Regelschulen, ...)
für Kinder mit Risikofaktoren im Bereich Sprache	für Kinder mit Sprachbehinderungen

Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S. 15

Einheiten eines sprachtherapeutischen Unterrichts gehen somit weit über eine allgemeine Sprachförderung hinaus. In diesem Zusammenhang sind auch die in den vergangenen Jahren verstärkt diskutierten Begriffe der Bildungssprache und des sprachsensiblen Fachunterrichts vom sprachheilpädagogischen Unterricht abzugrenzen. Denn diese Begriffe werden vor allem mit Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder mittlerweile als Ziel jeglichen Fachunterrichts gefordert (MSW, 2015). Der sprachheilpädagogische Unterricht als Gesamtkonzeption geht über den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen jedoch weit hinaus, indem er zum einen auf einer individuellen Sprachdiagnostik beruht und sich zum anderen auf konkrete Entwicklungsbeeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation bezieht, die nicht allein aufgrund einer Mehrsprachigkeit bedingt sind. Dies ist im Einzelfall differenziert diagnostisch abzuklären.

Sprachliche Lernprozesse stehen im Fokus des sprachheilpädagogischen Unterrichts; man spricht auch vom „Primat der Sprachlernprozesse“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S. 18). Konkret bedeutet dies, dass Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts aller Fächer so genutzt werden, dass die sprachliche Kommunikation der Schülerinnen und Schüler verbessert werden kann. Unterrichtsinhalte, aber auch Methoden und Medien, müssen dazu zunächst hinsichtlich ihrer sprachlichen Schwierigkeiten und Potentiale analysiert werden. Auf der Grundlage dieser Analyse wird der Unterrichtsinhalt mit einem spezifisch sprachlichen Förderziel verknüpft, passende Methoden werden ausgewählt und Materialien ggf. modifiziert sowie vorbereitet.

Das Multiperformanzprinzip besagt des Weiteren, dass sprachliche Strukturen (Laute, Wörter, Sätze) in verschiedenen Modalitäten präsentiert und geübt werden: im Rahmen des Verstehens (Rezeption), des Nachsprechens (Reproduktion), eigenen Gestaltens (Produktion) sowie der Reflexion (Metasprache) und dies sowohl mündlich als auch schriftlich.

Die in der Abbildung dargestellten weiteren zentralen Maßnahmen eines sprachheilpädagogischen Unterrichts werden im Folgenden zusammengefasst.



Ruppert & Schönauer-Schneider, 2008, S. 325

### *Kommunikation: Sprachlich-kommunikatives Milieu*

Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine erfolgreiche Kommunikation für alle Beteiligten ermöglichen und dadurch sprachliches Lernen begünstigen. Ein wichtiges Anliegen ist die Förderung der Sprechbereitschaft und der Sprechfreude, da viele Kinder mit einer sprachlichen Beeinträchtigung bereits kommunikative Misserfolge erlebt haben. Die Kinder sollen angstfrei kommunizieren dürfen, ohne negative Reaktionen auf ihre sprachlichen Unzulänglichkeiten befürchten zu müssen. Alle Kommunikationsversuche werden ernst genommen und es werden möglichst viele Unterrichtssituationen zur Versprachlichung genutzt.

### *Lehrersprache: Modellierungstechniken und Metasprache*

Die Lehrersprache hat, unabhängig von der jeweiligen Sprachstörung eines Kindes, eine Vorbildfunktion und dient als Verständnis- und Strukturierungshilfe. Merkmale einer sich von der Alltagssprache unterscheidenden Lehrersprache sind klare Artikulation, reduzierte Komplexität, Wiederholung und Akzentuierung sowie ein bewusster Einsatz von Sprechpausen (Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S. 44f.). Blickkontakt, Mimik und Gestik werden ferner gezielt und verstärkt eingesetzt. Auch Visualisierungshilfen machen Inhalte verständlicher. Neben diesen Aspekten, die die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Verstehen schaffen, wird die Sprache gezielt zum Modellieren und Reflektieren über Sprache eingesetzt. Als Modellierungstechniken unterscheidet man z.B. die Umformung einer kindlichen Äußerung oder das korrektive Feedback. Das bewusste Sprechen über Sprache bezeichnet man als Metasprache. Sprachliche Phänomene, z.B. die Grammatikalität eines Satzes oder das Erkennen eines Reimpaars, können erklärt, kontrastiert oder visualisiert werden. Diese Maßnahmen dienen dazu, Regeln unseres Sprachsystems zu erkennen und ein Sprachgefühl zu entwickeln. Damit diese Techniken zum Einsatz kommen können, wechseln sich im sprachheilpädagogischen Unterricht frontale Einführungs- und Erarbeitungsphasen mit offenen Unterrichtsformen, wie Freiarbeit oder Stationsarbeit, die ein individuelles Lerntempo und eine Differenzierung der Unterrichtsinhalte ermöglichen, ab.

### *Beziehungsgestaltung / Lernumgebung: Selbstwertgefühl*

Durch die hier skizzierten Maßnahmen und die damit einhergehende Gestaltung der Lernumgebung im sprachheilpädagogischen Unterricht haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich möglichst häufig kommunikativ handelnd zu erleben, Sprechfreude zu empfinden und Erfolge zu erfahren. Dies stärkt mittel- und langfristig ihr Selbstwertgefühl und unterstützt ihre emotional-soziale Entwicklung, welche -wie bereits herausgestellt wurde- eng mit der sprachlich-kommunikativen Entwicklung verknüpft ist.

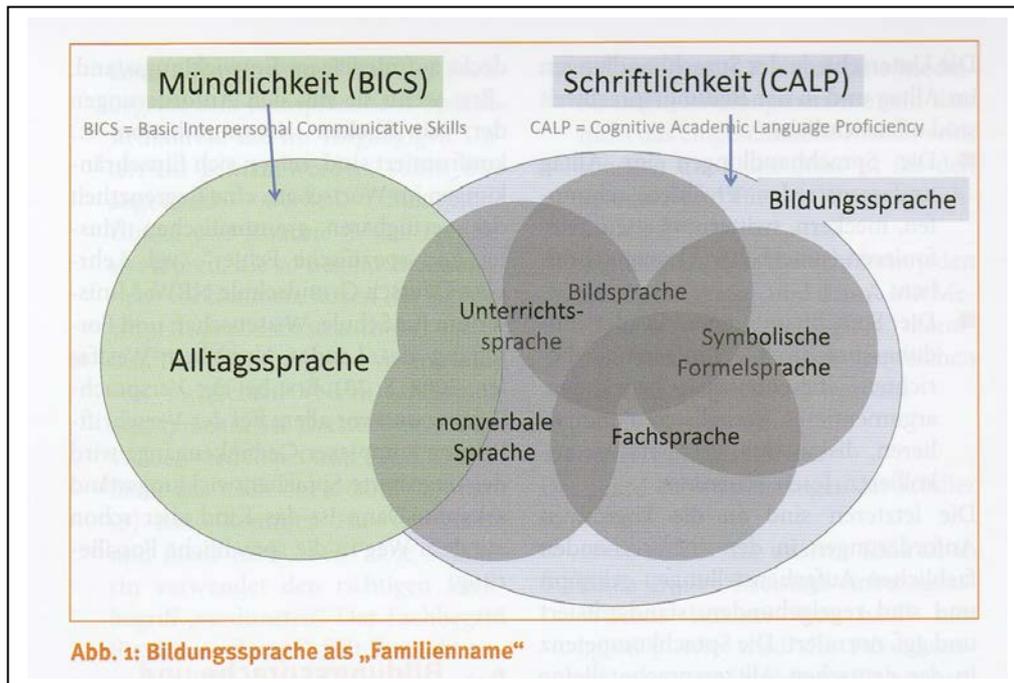
Der Unterricht für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ist in allen Fächern sprachfördernd angelegt. Der Therapieimmanenz zufolge werden sprachfördernde Prinzipien in allen Klassenstufen in den Unterricht integriert (Kracht, 2001):

- Die Herausforderung des kindlichen Sprachgebrauchs in mehreren Sprachen ist erwünscht.
- Lehrpersonen sollten versuchen, sich auf mehrsprachige Kommunikation einzulassen, um authentische Wertschätzung gegenüber kindlicher Mehrsprachigkeit zum Ausdruck zu bringen.
- Die Berücksichtigung metasprachlicher Kommunikation im kindlichen Sprachgebrauch ist hilfreich und förderlich.
- Die Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit bezieht sich sowohl auf die Laut- als auf die Schriftsprache.

Im Rahmen der interkulturellen Schulentwicklung nimmt der sprachensible Fachunterricht/ die durchgängige Sprachbildung einen wesentlichen Stellenwert ein. Dieser ist jedoch für Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) ein nicht hinreichender Ansatz und darf nicht verwechselt werden mit den Prinzipien des sprachheilpädagogischen Unterrichts.

## **4.2 Sprachsensibler Fachunterricht - Sprachheilpädagogischer Unterricht**

Der sogenannte sprachensible Fachunterricht hat das Ziel, dass Kinder und Jugendliche die Bildungssprache (CALP) erwerben. Leisen (2018) stellt dies in der folgenden Abbildung dar:



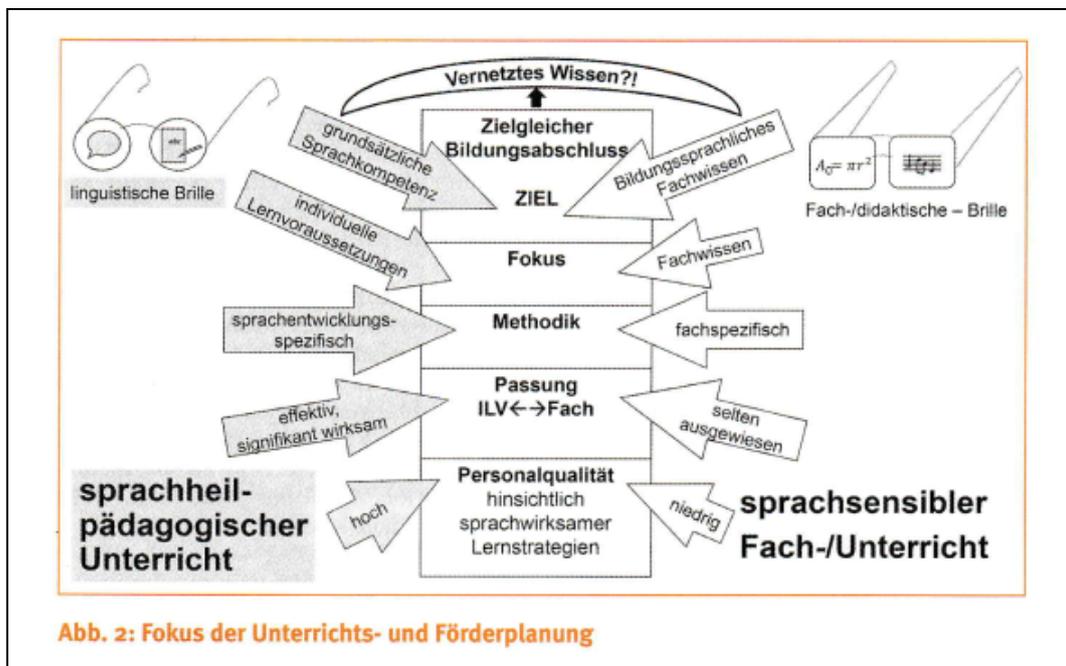
Leisen, 2018, S. 168

Dabei findet das Sprachlernen durch „Scaffolding“ statt: „Die Unterstützung (Scaffolding) mit Methoden-Werkzeugen ist im sprachsensiblen Fachunterricht ein besonders geeigneter Weg: Die Lernenden werden in Aufgabenstellungen mit Methoden-Werkzeugen so unterstützt, dass sie mit Anstrengung erfolgreich, aber nicht zwingend fehlerfrei, sprechen, lesen, schreiben“ (Leisen, 2018, S. 168f.).

„Der Lehrer stellt seinen Schülern ein sprachliches Lerngerüst zur Verfügung. Hierbei wird die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen bereits bewusst bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt und in den Fokus genommen. Der Schüler soll diese Verbindung selbsttätig gestalten und kann somit den Übergang bewusst (nach) vollziehen“ (Trommler, 2018, S. 176).

Bildlich gesprochen: Kinder mit einer SSES würden beim sprachsensiblen Fachunterricht in Sprache „baden“. Da diese Kinder jedoch einen Neoprenanzug tragen, würde sie diese Sprache nicht erreichen, sondern sie bliebe ihnen weiterhin fern. Es bedarf spezifischer Interventionen, die den sprachheilpädagogischen Unterricht auszeichnen.

Bastians (2018) fasst dies wie in der folgenden Abbildung dargestellt zusammen.



Bastians, 2018, S. 43

### 4.3 Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer

Aufbauend auf dem Leitbild der Astrid-Lindgren-Schule stellt die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit vorrangigem Unterstützungsbedarf „Sprache“ die wesentliche Basis und den Orientierungsrahmen für das sonderpädagogische Handeln im Schulalltag dar. Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit stellt hierbei eine weitere Voraussetzung für einen ungestörten Spracherwerb dieser Schülerinnen und Schüler dar. Pädagogische Angebote sind so zu gestalten, dass die Kinder in für sie bedeutsamen Vermittlungssituationen durch den Gebrauch ihrer Sprachen erleben, dass sie in wachsendem Maße handlungsfähig werden.

Wir können uns als Unterrichtende selbst nicht vom Lernprozess ausnehmen. Da in mehrsprachigen Lerngruppen mehr oder minder jeder mit sprachlichen Lernprozessen beschäftigt ist, müssen auch wir uns auf andere Sprachen einlassen und einige Wesensmerkmale der Sprachen kennen lernen, in denen wir uns selbst nicht sicher fühlen. Beispielsweise kann es vorkommen, dass wir als Unterrichtende Syntaxfehler eines Kindes besser nachvollziehen können, wenn wir wissen, dass dessen Erstsprache eine agglomerierende Satzstruktur aufweist.

#### **4.4 Englischunterricht für mehrsprachig aufwachsende Kinder mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung**

Auch hinsichtlich der Aneignung der englischen Sprache im Englischunterricht hat die Förderung von mehrsprachigen Kindern und einer SES eine wichtige Funktion.

Die hier gebrauchte Terminologie ist einem Artikel der Zeitschrift „Sprachheilarbeit“ zu entnehmen: „Unter L1 sind die Sprachen zusammengefasst, die ein Kind vor dem dritten Lebensjahr zur erwerben beginnt. Als L2 im engeren Sinne gilt die erste Sprache, die nach dem L1-Erwerb gelernt wird. Als L3 wird jede weitere zu lernende Sprache verstanden“ (Licht, 2011, S. 143). Hier „[...] kann davon ausgegangen werden, dass das umfangreiche Wissen über Sprachstrukturen zu einer größeren Variation innerhalb des L3-Erwerbs führt. Beispielsweise könnten dann bestimmte, für den L2-Erwerb relativ späte Regeln der zu lernenden Sprache beim L3-Erwerb schneller erkannt werden“ (Licht, Ulrike: Englisch für SSES-Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In: Die Sprachheilarbeit 3.11, S.144). Weiterhin wird festgehalten, dass „[...] je höher die Sprachkompetenz in L2, desto größer [...] der Einfluss auf L3 [ist]“ (Licht, 2011, S. 144).

Auch aus dem folgenden Zitat wird ersichtlich, warum eine sprachliche Förderung für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache auch für den Erwerb des Englischen von großer Bedeutung ist: „Die Zusammenhänge zwischen den Sprachen L1, L2 und L3 implizieren zweierlei: zum einen, dass das Wissen über die deutsche Sprache im Englischunterricht aktiviert und darüber hinaus ausgebaut werden sollte, da das Deutsche dem Englischen sprachstrukturell ähnlicher ist als die weit verbreiteten Minderheitensprachen und somit ein positiver Transfer für das Englischlernen nutzbar gemacht werden kann. Und um zweiten, dass die L1 ebenfalls einen Einfluss auf den Erwerb des Englischen hat und deshalb nicht vernachlässigt werden sollte. Deshalb sollte auch das sprachliche Wissen aus der jeweiligen L1 der Kinder aktiviert und mit dem Englischen und Deutschen kontrastiert werden, um sprachliches Lernen zu unterstützen“ (Licht, 2011, S. 144). Weiterhin wird festgehalten, dass die erwerbs-theoretischen Grundlagen nahe legen, „[...] dass die Förderung des Deutschen generell eine positive Auswirkung auf das Lernen des Englischen hat, [...]“ (Licht, 2011, S. 145).

- **Hierfür bedarf es kontinuierlicher finanzieller und personeller Ressourcen (Integrationsstellenanteile).**

#### **4.5 OGS**

Auch im Nachmittagsbereich der OGS leben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die innere Einstellung: Ethnische, religiöse, sprachliche und kulturelle Vielfalt ist der Regelfall!

Ritualisierte und spezifische Sprachhandlungssituationen kennzeichnen das außerschulische Angebot. Anteilmäßig fließen 8 Lehrerstunden in gezielte Fördermaßnahmen für insgesamt 42 Schülerinnen und Schüler, die in der OGS betreut werden. Von diesen Kindern haben ca. 60 % eine mehrsprachige Biografie und werden in einer besonderen Hausaufgabenhilfegruppe unterstützt.

- **Hierfür bedarf es kontinuierlicher personeller Ressourcen (Integrationsstellen-anteile).**

## **5 Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern**

Die Zunahme an Beratungsanfragen von Grundschulen wächst stetig. Grundschulkolleginnen und –kollegen sind unsicher bezüglich der Einschätzung der Sprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund und der sich möglicherweise daraus ergebenden Antragseröffnungen gemäß AO-SF. Gerade auch bei geflüchteten Kindern ist auf Seiten der Regelschullehrer und Regelschullehrerinnen ein großer Beratungsbedarf.

- **Hierfür bedarf es kontinuierlicher personeller Ressourcen (Integrationsstellenanteile).**

## **6 Fazit: Stundenumfang und Personalbedarf**

Auf der Grundlage des dargestellten Schwerpunktprogramms und den damit verbundenen spezifischen Maßnahmen ergibt sich ein erhöhter Personalbedarf im Sinne der Ausgleichsstellen für die Integrationshilfen:

- Differenzialdiagnostik und Beratung 2 Wochenstunden (siehe Kap. 3 und 5)
- Spezifische Förderung der Laut- und Schriftsprache in jeder Klasse à 2 Wochenstunden (20 Wochenstunden) (siehe Kap. 4)

⇒ **1 Lehrerstelle insgesamt**

Bonn, 2.2.2020

---

U. Timmermann  
(Sonderschulrektorin)

---

C. Eiba, Sprachbeauftragte  
(Sonderschulkonrektorin)

## 7 Literatur

- AOSF NRW (Stand 17.02.2018). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016. Online verfügbar unter:  
[https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF)
- Bastians, E. (2018): Sprachheilpädagogik trifft sprachensible Unterrichtsentwicklung- Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema „Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit“. In: Praxis Sprache 1/ 2018. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Braun, B. und Lürßen, U. (2018): Vorwort. In: Praxis Sprache 1/ 2018. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Chilla, S. und Fox-Boyer, A. (2012): Zweisprachigkeit/ Bilingualität- Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. (2014). P.O.P.T. Psycholinguistisch orientierte Phonologie-Therapie: Therapiehandbuch. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Grohnfeldt, M. & Schönauer-Schneider, W. (2007). Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache (S. 240-252). In: U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt „Lernen“. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kannengieser, S. (2012): Sprachentwicklungsstörungen-Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)
- Kultusministerkonferenz: Beschluss der KMK 2011: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen
- Leisen, J. (2018): Kinder erwerben und lernen Sprachen-zur Praxis der Sprachbildung und was die Theorie dazu sagt. In: Praxis Sprache 3/ Juli 2018. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Licht, U. (2011): Englisch für SSES-Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. In: Die Sprachheilarbeit 3.11. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Melzer, J., Ring, A., Petermann, F., Rißling, J.-K.: Phonemerwerb monolingualer und mehrsprachiger Kinder im Vorschulalter. In: Logos-Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie, Heft 2/ Juni 2018. Deutscher Bundeverband für akademische Sprachtherapie und Logopädie.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme Verlag.

- Trommler, K.: Scaffolding-eine methodisch-didaktische Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen. In: Praxis Sprache 3/ Juli 2018. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Wagner, L.: Mehrsprachige Kinder in sprachtherapeutischen Praxen: eine interdisziplinäre Herausforderung. In Praxis Sprache. Heft 3/ Juli 2018. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- [www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.Adaptation.pdf](http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.Adaptation.pdf) (Europäisches Kerncurriculum für Inklusive Förderung: Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland)
- [www.qua-lis.nrw.de /aufgabenschwerpunkte/interkulturelle-bildung/index.html](http://www.qua-lis.nrw.de /aufgabenschwerpunkte/interkulturelle-bildung/index.html)