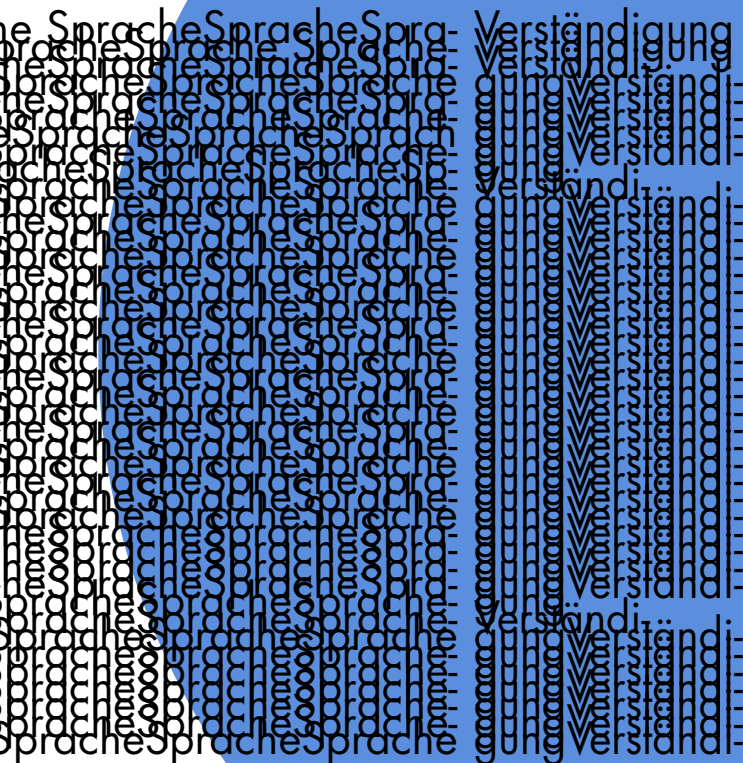


inklusive.

Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie

Sprache und
Verständigung



Nr. 4/2014

Editorial

Fast lautlos haben die eidgenössischen Räte 2013 dem Beitritt der Schweiz zur Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) zugestimmt. Die Ratifikation erfolgte am 15. April 2014 in New York durch den Bund. Mit diesem Schritt werden nationale und kantonale Gesetzgebungen, die auf die Sicherung der Grundrechte aller – wirklich aller – Menschen in der Schweiz zielen, in einen konzeptionellen Rahmen gestellt. In wesentlichen Punkten wird mit der UN-BRK konkret fassbar, was Inklusion in Bildung und Gesellschaft in der Umsetzung heisst.

In der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift «inklusive.» haben wir einen Aspekt des Themas Inklusion herausgegriffen – den Aspekt von Sprache und Verständigung. Im ersten Beitrag berichten Katrin Tovote und Simone Kannengieser über ihr praxisorientiertes Forschungsprojekt zur frühen sprachlichen Bildung. Sie machen darin Interpretationsprozesse bei der Erkundung und Unterstützung von mehrsprachigen Situationen kleiner Kinder zum Thema. Im darauf folgenden Beitrag fragt Andrea Bertschi-Kaufmann warum eigentlich alle lesen und schreiben können sollen. Sie zeigt auf, dass es einerseits um ein individuelles Bedürfnis und auch um einen individuellen Anspruch auf Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation geht. Dem stehen andererseits gesellschaftliche Erwartungen gegenüber, mit denen sich Menschen auseinandersetzen müssen. Die Herstellung einer Passung zwischen Anforderungen und Bedürfnissen bezeichnet dann ziemlich genau die herausfordernde Aufgabe von Bildungsinstitutionen im Kontext von Heterogenität. Ursina Frauchiger greift den Aspekt des schriftlichen Erzählens aus einer linguistischen Perspektive auf: Sie stellt ein Prozessmodell vor, das Lehrpersonen darin unterstützt, Schülerinnen und Schüler gezielt und ressourcenorientiert Rückmeldungen zu ihren Erzähltexten zu geben. Celestina Porta widmet ihren Beitrag den sprachlichen und kulturellen Hintergründen von Lehrpersonen. Sie hat Interviews mit migrationserfahrenen Lehrpersonen durchgeführt, und sie gefragt: Was macht Sie interkulturell kompetent? Wege in die Sprache, Wege in der Sprache, Wege mit der Sprache – so umschreibt Claudia Ermert Kaufmann den Zugang von Kindern, denen eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) zugeschrieben wird, in die Welt der Kommunikation. Sie stellt ein Buch vor, das aktuelles Wissen und Können für die Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen vermittelt. Literarische Erfahrungen sind das Thema im Beitrag von Maja Wiprächtiger-Geppert. Anhand ausgewählter Bilderbücher gibt sie Einblick in den Umgang mit Erzählungen

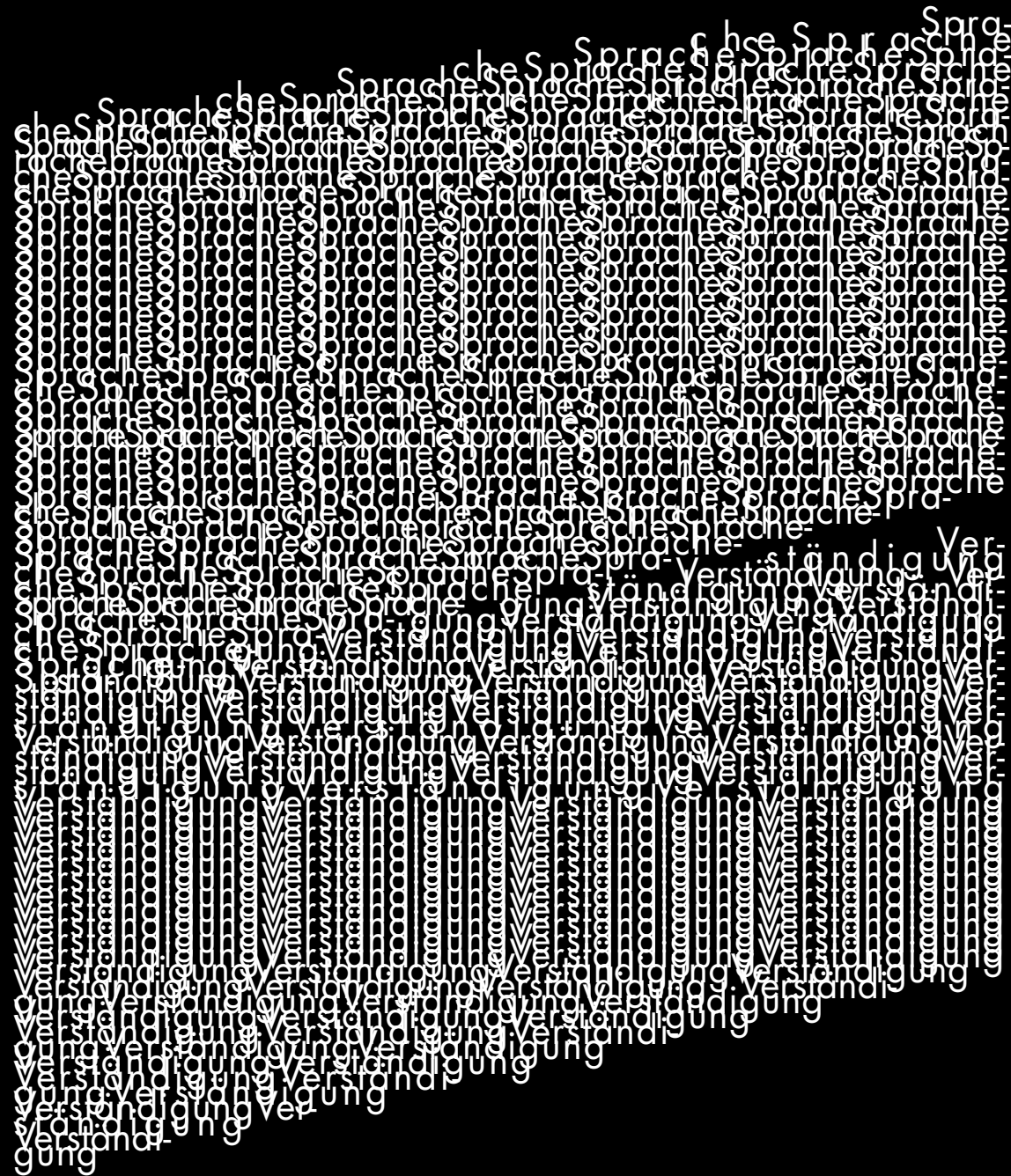
und dem Erzählen im inklusiven Unterricht. Denken, Sprechen, Verstehen – das ginge gar nicht ohne Erfahrungen in Gruppen. Franziska Grob dokumentiert in ihrem Aufsatz über Denkkollektive den «stream of thought» einer Gruppe, die sich beim gemeinsamen Nachdenken Deutungs- und Bewegungsräume in der Früherziehung erschliesst. Anja Blechschmidt und Karen Ling greifen den umfassenden Kommunikations- und Sprachbegriff aus Artikel 2 der UN-BRK auf. Sie stellen ein Modell vor, das darauf aufbauend den Blick auf schulische und ausserschulische Partizipationsmöglichkeiten beim Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen richtet. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, so Marianne Rychner im letzten Beitrag dieses Heftes, haben sozial ungleich verteilte Chancen, sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Die neue Lektüre eines alten Textes zu diesem Thema wirft, mit den Wissenschaftssprachen der unterschiedlichen Zeiten spielend, ein helles Licht auf eine Debatte «à suivre».

Die Autorinnen dieses Heftes haben die Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Formen sprachlich zum Ausdruck gebracht. Auch diesbezüglich wünsche ich Ihnen farbige Lesemomente, die Sie Facetten von Sprache(n), Denken und Handeln neu entdecken lassen.

Jan Weisser,
Leiter Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



-
- | | | | |
|----|---|----|---|
| 01 | Editorial
Jan Weisser | 21 | Bilderbücher im inklusiven Unterricht
Maja Wiprächtiger-Geppert |
| 05 | «Sie übt keinen kommunikativen Druck aus» oder «Sie betreibt keine Verständnissicherung»?
Transdisziplinäre Zusammenarbeit im Forschungsalltag
Katrin Tovote und Simone Kannengieser | 23 | Verständigung im Denkkollektiv – das Unübersichtliche gemeinsam erkunden (ein Erfahrungsbericht)
Franziska Grob |
| 08 | Heterogenität und (schrift)sprachliche Verständigung – Herausforderungen für die Schule
Andrea Bertschi-Kaufmann | 28 | Leichte Sprache in mündlichen und schriftlichen Partizipationsprozessen
Anja Blechschmidt und Karen Ling |
| 12 | Ein Prozessmodell der schriftlichen Erzählung als Grundlage für die Textbeurteilung narrativer Schülertexte
Ursina Frauchiger | 30 | Herkunft, Sprache, Bildung: Neue Blicke auf einen alten Text
Marianne Rychner |
| 15 | Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext von sprachlicher und soziokultureller Heterogenität
Celestina Porta | | |
| 19 | Autismus. Wege in die Sprache – eine Buchrezension
Claudia Ermert Kaufmann | | |
-



«Sie übt keinen kommunikativen Druck aus» oder «Sie betreibt keine Verständnissicherung»? Transdisziplinäre Zusammenarbeit im Forschungsalltag

In unserem Forschungsprojekt zur frühen sprachlichen Förderung haben wir, eine Entwicklungspsychologin und eine linguistisch orientierte Sprachtherapeutin, uns die Aufgabe gestellt, die Praxis alltagsintegrierter früher Sprachförderung empirisch zu untersuchen. Dabei sollten keine Prämissen darüber getroffen werden, worin Sprachförderung bestehe. Mit weitestgehend offenem Blick, motiviert vom Prinzip der materialgeleiteten Untersuchung, wollten wir Fachperson-Kind-Interaktionen in der gegebenen institutionellen Konstellation anschauen. Der Beitrag berichtet vom transdisziplinären Finden eines offenen, aber notwendigerweise auch gemeinsamen Blicks auf Sprache & Verständigung.

Einleitung

Im Feld der frühen Zweitsprachförderung haben sich aktuell vor allem zwei Hauptströmungen herausgebildet – gezielte Sprachförderung versus alltagsintegrierte Sprachförderung. Gezielte Sprachförderung findet in der Praxis in Form von geplanten Sprachförderereinheiten statt. In diesen werden mehrsprachige Kinder getrennt von ihren Altersgenossinnen gezielt bezüglich verschiedener sprachlicher Teilkompetenzen (Wortschatz, Lautbildung, Grammatik etc.) gefördert. Hingegen ist es die Grundidee der alltagsintegrierten Sprachförderung, zweitsprachlernende Kinder innerhalb ihrer Kindergarten- bzw. Kindertagesstättengruppen im Rahmen der dort stattfindenden alltäglichen Aktivitäten und Interaktionen zu fördern. Dieses Konzept basiert auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, dass Sprache, soziale Beziehungen und Handeln eine untrennbare Einheit bilden und dass ein Kind deshalb (Sprache) lernt, weil es im Umgang mit anderen etwas bewirken will (Keller 2000, Zollinger 2010). Ein Kind lernt demnach Sprache eher «nebenbei». Es geht ihm vor allem darum, in seinem Umfeld zu kommunizieren und weniger darum «eine Sprache zu lernen». Sprachförderung stellt somit eine Querschnittsaufgabe dar, bei der es darauf ankommt, dass sich pädagogische Fachpersonen der Sprachfördergelegenheiten alltäglicher Interaktionen bewusst sind und diese mittels ihres (sprach-)pädagogischen Wissens nutzbar machen.

MeKi und seine besonderen Herausforderungen

Unser Projekt MeKi – Die frühe Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren – hat das Ziel alltagsintegrierte Sprachförderung empirisch zu erforschen. Zwölf Spielgruppenleitende, welche erfolgreich den Lehrgang Frühe sprachliche Förderung der Berufsfachschule Basel-Stadt abgeschlossen hatten, erlaubten uns, sie mit zwei Videokameras an einem gewöhnlichen Spielgruppenvormittag zu begleiten und sie zu ihren Förderpraktiken im Umgang mit drei- bis fünfjährigen mehrsprachigen Kindern zu interviewen. In diesem Artikel möchten wir Einblick in eine Teilstudie von MeKi geben, welche gestützt auf Videodaten das Herzstück alltagsintegrierter Sprachförderung unter die Lupe(n) nimmt. Es handelt sich hierbei um die Interaktion der Spielgruppenleitenden mit einem einzelnen zweitspracherwerbenden Kind (nachfolgend «Zielkind» genannt) im Rahmen des regulären Spielgruppenalltags. Zwei besondere Herausforderungen unserer Teilstudie bewogen uns, statt eines strikt disziplinären Forschungszuganges innerhalb eines der betroffenen Forschungsgebiete (angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Didaktik, Entwicklungspsychologie) eine transdisziplinäre Herangehensweise für die qualitative Datenauswertung zu wählen: Zum einen wollten wir mittels eines selbstentwickelten Beobachtungsrasters mit einem «offenen» Blick an die von den Praktikerinnen im Alltag geleistete Sprachförderung herantreten. Im

Sinne dieses offenen Blicks war es auch entscheidend, das vollständige Datenmaterial eines Spielgruppenvormittags in unsere Analyse einzubeziehen statt ausschliesslich vermeintlich interessante Stellen zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden aus dem Gesamtvideomaterial sämtliche Interaktionen herausgefiltert, in denen die Fachperson und das Zielkind auf verbaler und/oder nonverbaler Ebene interagierten. Die auf diese Weise herausgesuchten Interaktionssequenzen sollten nach markanten wiederkehrenden Interaktionsmustern «durchforstet» werden. Eine zweite Herausforderung war, dass Sprachanwendung und Sprachlernen stets ein ko-konstruktiver Prozess ist. Unabhängig von ihrer jeweiligen Expertise gestalten stets alle beteiligten Personen die sprachliche Interaktion sowie deren Bedeutung mit. Aus diesem Grund konzentrierte sich unsere Analyse nicht lediglich darauf, wie sich die Spielgruppenleiterin in einer bestimmten Interaktion verhält, sondern auch darauf, wie sich die Interaktion zwischen ihr und dem Zielkind insgesamt entwickelt und welche Bedeutung dies aus sprachförderlicher Perspektive haben könnte.

Den Herausforderungen durch transdisziplinäre Zusammenarbeit begegnen

Um auf diese Herausforderungen eingehen zu können, haben wir, eine Entwicklungspsychologin und eine linguistisch orientierte Sprachtherapeutin, uns für eine transdisziplinäre Zusammenarbeit entschieden. Jürgen Mittelstrass definiert Transdisziplinarität als Forschung, die zur Untersuchung komplexer sozialer Phänomene disziplinäre Grenzen hinter sich lässt (Mittelstrass 2003). Das heisst sowohl beim methodischen Vorgehen als auch bei der Ergebnisinterpretation werden unterschiedliche disziplinäre Perspektiven aufgabenbezogen miteinander verschränkt. Um aus den Interaktionen wiederkehrende, markante Muster herauszuarbeiten, untersuchten wir das Datenmaterial zunächst Gesprächszug für Gesprächszug und später sequenzweise. In dem dazu entwickelten Beobachtungsraster können linguistische Merkmale der Interaktion – der Gesprächsinhalt (Entwicklung des Themas), die Gesprächsorganisation (wechselseitiger Bezug) sowie nonverbale Kommunikationsmittel (Gestik, Blicke etc.) – festgehalten werden. Interessante Muster wurden notiert und in sogenannten Memos (Beobachtungsnotizen) beschrieben bzw. interpretiert. In regelmässig stattfindenden Datensitzungen der beiden Untersucherinnen wurden diese dann besprochen. Typisch war es hier, dass wir ähnliche Interaktionsmuster identifizierten, diese aber verschieden bezeichneten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten interpretierten. Folgend soll exemplarisch ein Einblick in diese Vorgehensweise transdisziplinären Arbeitens gegeben werden. Das von beiden Untersucherinnen identifizierte Muster «Die Spielgruppenleitende verzichtet nach einer Frage mit bestimm-

ter Folgeerwartung auf ein Einfordern der Antwort von Seiten des Zielkinds» interpretierte die Entwicklungspsychologin mit den Worten «Sie übt keinen kommunikativen Druck aus», während die linguistisch versierte Sprachtherapeutin als Interpretation «Sie betreibt keine Verständnissicherung» festhielt. Welche der beiden Interpretationen ist nun korrekt? Aus entwicklungspsychologischer Sicht berücksichtigt die Fachperson, dass kindliches Lernen und somit auch Sprach(en)lernen auf einem sicheren sozial-emotionalen Beziehungsgefüge zwischen dem sprach(en)lernenden Kind und der, dem Sprachlehrenden beruht (Dieter et al. 2005). Sie insistiert also bewusst nicht. Mit «Sie betreibt keine Verständnissicherung» setzt die linguistisch orientierte Sprachtherapeutin einen anderen interpretativen Schwerpunkt. Unter Berücksichtigung bekannter sprachtherapeutischer Gesichtspunkte, die der Verständnissicherung eine tragende Rolle für das Gelingen von Kommunikation und für das Sprachlernen zuschreiben (Kannengieser 2012), stellt die Untersucherin fest, dass die Fachperson es unterlässt, durch z. B. Nachfragen die Ursache für die Nicht-Antwort des Kindes herauszufinden. Hat das Kind nicht geantwortet, weil es das Interesse am Thema verloren hat oder weil es die Frage nicht verstanden hat – und somit nicht antworten konnte? Diese beiden möglichen Gründe haben sehr unterschiedliche Implikationen aus der Perspektive der alltagsintegrierten Sprachförderung. Bevorzugt das Kind aus Desinteresse keine Antwort zu geben, ist auch aus sprachtherapeutischer Sicht der Verzicht auf eine insistierende Nachfrage als legitimes (sprach-)beziehungsförderliches Handeln zu werten. Antwortet das Kind nicht, weil es nicht verstanden hat und unterlässt es die Fachperson, in dieser Situation Hilfestellungen (wie Nachfragen, Wiederholungen, etc.) anzubieten, bleibt das Sprachförderpotential der Interaktion ungenutzt. In diesem Sinne gibt es keinen Widerspruch zwischen den beiden Interpretationen. Beide ergänzen einander, führen zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und dienen dadurch der Identifikation von Denk- und Handlungsmustern in der Sprachförderung. Wahrnehmungs- und Interpretationsdifferenzen sind somit ein erwünschter Effekt transdisziplinären Arbeitens.

Auswertung der transdisziplinären Zusammenarbeit

Transdisziplinäres Zusammenarbeiten ermöglicht dank unterschiedlichen Blickwinkeln Forschungsgegenstände mit «neuem» Blick zu betrachten, was gerade für anwendungsbezogene Studien wie der unseren von besonderem Wert ist: Die Zusammenarbeit zeigt Wege auf, welche den Dialog nicht nur zwischen den Disziplinen, sondern auch zwischen Forschung und Praxis bereichern. Gleichzeitig setzen transdisziplinäre Forschungsoperationen jedoch auch bestimmte strukturelle, organisatorische, interpersonelle wie individuelle Bedingungen voraus.

Dieser Artikel kann keine umfängliche Analyse sämtlicher fördernder bzw. hemmender Faktoren leisten, möchte aber einige, von uns als besonders relevant eingeschätzte Förderfaktoren transdisziplinärer Zusammenarbeit aufgreifen (Laudel 1999). Geklärte Rollenerwartungen, das Entwickeln einer gemeinsamen Sprache wie auch eines gemeinsamen Wissenspools, die Verwendung von Qualitätssicherungsinstrumenten sind einige davon. Ein zentraler Gelingensfaktor war für uns das Datenformat der Videographie. Dieses erlaubte es uns, eine Interaktionssequenz beliebig oft abzuspielen und dadurch «gemeinsam erlebbar» zu machen. Dieser gemeinsame Blick auf das Datenmaterial und der Austausch darüber hatte eine «aktivierende» Wirkung auf unser jeweiliges Fachwissen, so dass vor allem in den dadurch ausgelösten Aushandlungsprozessen ein vertiefender Zugang zum Datenmaterial entstanden ist.

Fazit

Die Kombination von Videographie und transdisziplinärer Zusammenarbeit bietet aus unserer Sicht neue Möglichkeiten einer materialgeleiteten statt normativen Erforschung des noch immer in weiten Teilen «unerforschten» Gebietes der alltagsintegrierten Sprachförderung. Denkbar erscheint uns der videobasierte, transdisziplinäre Zugang aber auch als Reflexionsinstrument im Bereich frühpädagogischer und schulischer Bildungsettings. Praktiker und Praktikerinnen verschiedener Fachrichtungen können angeregt durch einen gemeinsamen offenen Blick auf videographierte Fachperson-Kind-Interaktionen ihr Fachwissen spiegeln und vertiefen – auch und gerade im Alltag der gemeinsamen Reflexion.

Literatur

Dieter, Silke, Walter, Melanie & Brisch, Karl-Heinz (2005): *Sprache und Bindungsentwicklung im frühen Kindesalter. Logos Interdisziplinär 13 (3), S. 170-179.*

Kannengieser, Simone (2012): *Zielstrukturspezifische Sprachverständnistherapie mit Kindern. Eine Ergänzung zur Therapie der Sprachverstehenskontrolle. In: Logos Interdisziplinär 20 (2), S. 120-128.*

Keller, Heidi (2000): *Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, Hannelore: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung (S. 379-402). Göttingen: Hogrefe.*

Laudel, Grit (1999): *Interdisziplinäre Forschungskooperation. Berlin: edition sigma.*

Mittelstrass, Jürgen (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.*

Zollinger, Barbara (2010): *Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt.*

Katrin Tovote, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Professur für Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
Simone Kannengieser, Dozentin Professur für Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



Heterogenität und (schrift-) sprachliche Verständigung – Herausforderungen für die Schule

«Heterogenität» ist deshalb ein Schlüsselwort in der Diskussion um «gute Bildung» und sprachliche Förderung, weil damit die Verschiedenheit der Kinder als Faktum, zugleich aber auch die Herausforderungen für Schule und Unterricht ins Zentrum rücken. Verschieden ist nicht nur, was Kinder im Bereich Sprache(n) können, verschieden sind vor allem auch die Voraussetzungen, die sie zum Lernen in die Schule mitbringen und aufgrund derer sie die schulische Sprachförderung mit ausserschulischen Erfahrungen in Verbindung bringen können: mit dem Sprachgebrauch und der Sprachkultur in ihrer Familie (Gogolin 2008), mit den Medien in ihrer Umgebung, den Büchern, die für sie erreichbar sind, der Bibliothek und anderen kulturellen Orten, die sie in ihrer Freizeit aufsuchen.

Zu diesen sozialen Verschiedenheiten kommen jene der Begabung hinzu: die unterschiedlichen Ressourcen, welche Kinder für ihr Sprachlernen, für das Lesen und Schreiben und für alles kommunikative Handeln zur Verfügung haben. Kinder entwickeln Fähigkeiten zum sprachlichen Handeln ein Stück weit aus sich selber. Sie sind die eigentlichen Konstrukteure dieser Fähigkeiten, indem sie Anregungen von Erwachsenen und von Gleichaltrigen aufnehmen, Praktiken erlernen, übernehmen, erweitern, intensivieren, variieren und im Verlauf dieser Prozesse eigene Interessen zunehmend ausbilden (Groeben 2009, Bertschi-Kaufmann 2011). In einschlägigen Arbeiten zum Begriff des Talents und zur Talententwicklung (Heller et al. 2000, Stamm 2014) wird in diesem Zusammenhang von Begabung gesprochen. Was wir als Sprachbegabung wahrnehmen, hängt allerdings stark mit der Herkunft der Kinder zusammen (Hurrelmann 2006a), denn Sprachentwicklung ist von der sozialen Umgebung, ihren Impulsen und Anregungen wesentlich geprägt. Die PISA-Studien ab 2000 verweisen denn auch deutlich darauf, dass Sprachfähigkeiten sozial gebunden und dass Heranwachsende mit herkunftsspezifischen Benachteiligungen bis ans Ende ihrer obligatorischen Schulzeit je nachdem stark belastet sind. Je länger Kinder und Jugendliche sprachliche Defizite mit sich tragen müssen, desto schwieriger gestaltet sich ihre Schullaufbahn und desto prekärer sind ihre Möglichkeiten für die Integration in Beruf und Gesellschaft.

Literalität als Norm – warum sollen alle lesen und schreiben können?

Die Antworten auf diese lapidare Frage sind differenziert, und wir finden sie jeweils perspektivisch geformt.

Aus der Sicht des Lesers oder der Schreiberin ist zum einen das Wissensargument wichtig, der Durst nach den Fakten (den wir allerdings auch mit Filmen und Radiobeiträgen ein gutes Stück weit stillen können), es ist der Zugang zum versammelten Wissen, das sich aus den Texten aufnehmen und zusammen bringen lässt, für die Lesenden also verfügbar wird. Hinzu kommt das Bedürfnis, sich mit Sprache zu artikulieren, mit anderen in Beziehung zu treten und dafür die verschiedenen Schriftmedien, von Papier und Stift bis zum Mobiltelefon und zum Computer, zu gebrauchen. Und schliesslich ist es die Freude an interessanten und schönen Texten, an Erzählungen, an poetischer Gestaltung.

Aus der Sicht der Gesellschaft wird die Frage «Warum Lesen und Schreiben?» anders beantwortet: Moderne Gesellschaften tragen dafür Sorge, dass die heranwachsende Generation die Kompetenzen erwirbt, die für die soziale und kulturelle Teilhabe der Einzelnen am gesellschaftlichen Leben und für die Fortentwicklung der Gesellschaft als Ganzes erforderlich sind. Die Sozialforschung spricht hier von «Mitgliedschaftsentwürfen», welche die verschiedenen an der Sozialisation beteiligten Instanzen an die Heranwachsenden herantragen. Und sie

spricht von den «Mitgliedschaftsangeboten», welche die Instanzen machen, um der jungen Generation die kompetente Teilhabe an der Gesellschaft zu erleichtern (Hurrelmann 2006b). Für das Lesen sind diese Sozialisationsinstanzen vor allem die Familie, die Schule und die Gleichaltrigen. Man könnte diese Aufzählung erweitern und die generellen Einrichtungen der Schrift- und Medienkultur hinzunehmen, deren Aufgaben sich nicht nur auf die Heranwachsenden beziehen: öffentliche Bibliotheken, Institutionen des Buchmarkts, die Literaturkritik und viele medienbezogene Angebote wie kommunale Medienzentren, welche die lese- und schreibpädagogische Arbeit unterstützen. Solche Einrichtungen sind Ausdruck davon, dass Literalität alle Mitglieder der Gesellschaft einschliessen, also als Norm gelten soll, weil das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist.

Passung – DIE Herausforderung für die Schule und die Lehrerinnen und Lehrer

Wirklich unterstützend sind die genannten Instanzen für die Kinder und die Jugendlichen dann, wenn alle an einem Strang ziehen, wenn also für die «Passung» der kulturellen Einflüsse, welche das Individuum aus den verschiedenen Quellen seiner Erfahrung erreichen, gesorgt ist.

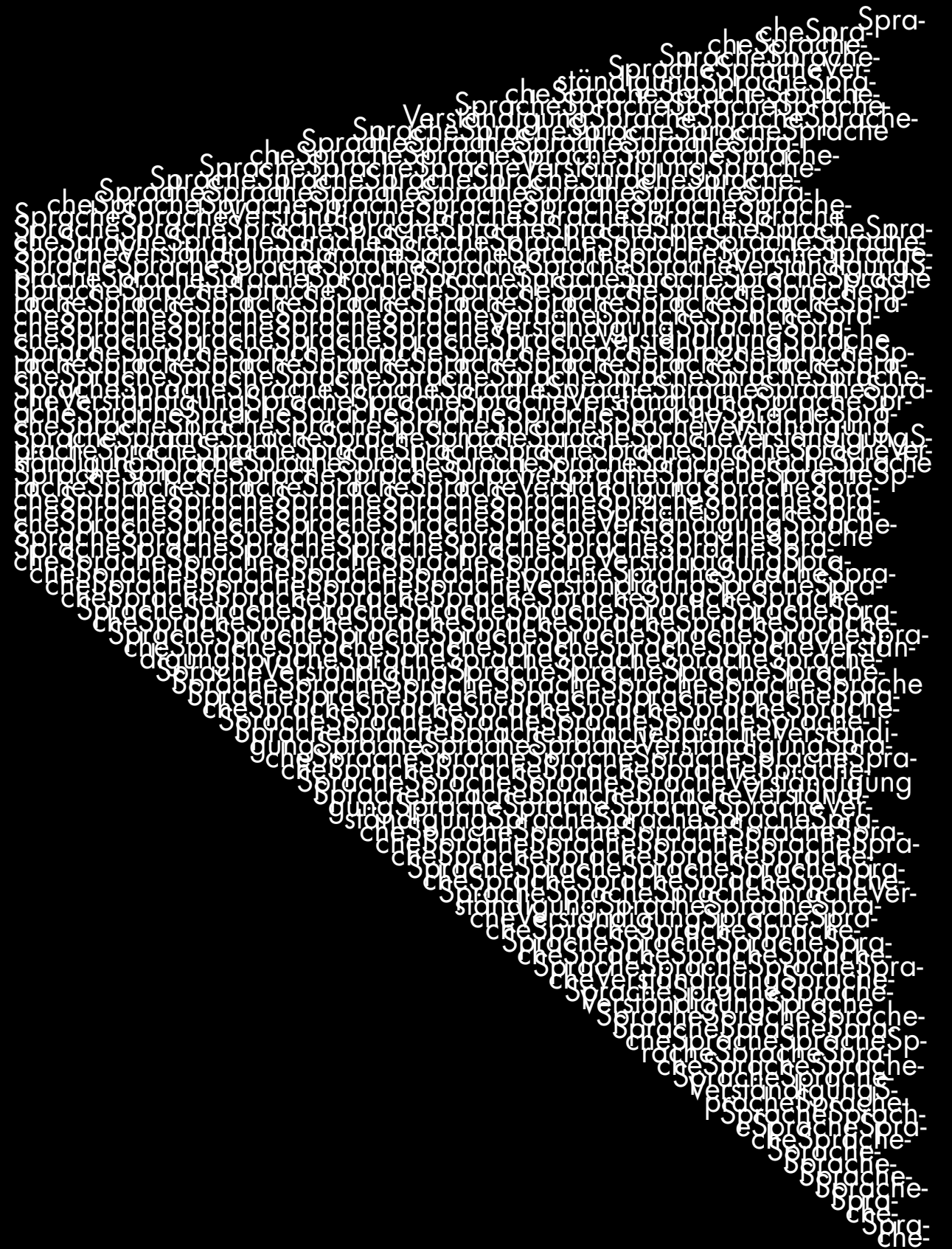
Im Hinblick auf den Erwerb und die Vermittlung von (schrift-) sprachlichen Kompetenzen interessiert deshalb, wie eine Passung von schulischen Anregungen und Begleitung mit den individuellen Voraussetzungen der Kinder bestmöglich gelingen kann. Dabei geht der – didaktisch und also mit Blick auf die schulischen Fördermöglichkeiten gefasste – Begriff der Begabung zum einen davon aus, dass Kinder mit ihren jeweiligen sozialen Ausgangslagen und individuellen Dispositionen bezüglich ihrer Interessen und Leistungspotenzialen nicht ein für allemal festgelegt sind, sondern dass sie ihre Möglichkeiten, sich Sprache und Schrift zu Eigen zu machen, individuell verschieden realisieren. Zum anderen deutet er darauf hin, dass die Qualität bzw. die Reichhaltigkeit der Lernarrangements entscheidend dafür sind, dass Neugierden geweckt und Lernentwicklungen vollzogen und auch wahrnehmbar sind. Dabei bemisst sich «Unterrichtsqualität» (Helmke 2004) auch und gerade im Sprachbereich am Lernzuwachs aller Schülerinnen und Schüler und sie wird eingelöst, indem ihre jeweiligen Lernstände berücksichtigt und ihre Lernbereitschaften aktiviert werden. Gute Leserinnen sollen also Zeit und Anregungen zur Verarbeitung noch anspruchsvollerer Lektüre erhalten, gute Schreiber versuchen sich an neuen Formen oder besonders umfangreichen Texten. Weniger erfahrene Leserinnen und Leser aber werden erst einmal beim Erwerb von Strategien zur Textbewältigung unterstützt. Die gemeinsame Lernerfahrung besteht darin, dass

sich alle Kinder mit Sprachaufgaben beschäftigen, allerdings jeweils mit solchen, die ihre je besonderen Leistungsmöglichkeiten herausfordern. Auf diese knappe Formel lassen sich jedenfalls jene Konzepte bringen, welche Individualisierung als Methode des Sprach- und Leseunterrichts in den vergangenen 20 Jahren mit vielerlei Beispielen gestützt haben (Bertschi-Kaufmann & Gyssler 2014). Den Lehrerinnen und Lehrern wird damit ein anspruchsvolles, weil eben mehrperspektivisches professionelles Handeln abverlangt. Zu diesem gehören eine grosse Aufmerksamkeit für das einzelne Kind, die fachlich abgestützte Einschätzung seines Entwicklungsstands, ein Fundus von Lernangeboten, aus denen das individuell Passende ausgewählt wird, die umsichtige Begleitung der Lernprozesse und nicht zuletzt ein lebhaftes Interesse an den Voraussetzungen und Erfahrungen, welche die Kinder in diese Prozesse einbringen.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): *Literarisches Lesen und Sinnerfahrung*. In: Schneider, Hans-Jakob (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt* (S. 186-197). Weinheim, München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Gyssler, Anouk (2014): *Sprachbegabung, Lesekompetenz und ihre Förderung in der Schulpraxis*. In: Stamm, Margrit (Hrsg.): *Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents* (S. 487-496). Bern: Hans Huber.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Interkulturelle Bildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (S. 297-315). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, Norbert (2009): *Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-24). Weinheim, München: Juventa.
- Heller, Kurt A.; Mönks, Franz J.; Sternberg, Robert J. & Subotnik, Rena F. (Hrsg.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, Amsterdam: Pergamon.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hurrelmann, Bettina (2006a): *Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 161-176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Bettina (2006b): *Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialhistorische Prämissen*. In: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne & Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel* (S. 15-30). Weinheim: Beltz.
- Stamm, Margrit (Hrsg.) (2014): *Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents*. Bern: Hans Huber.

Andrea Bertschi-Kaufmann,
Leiterin Institut Forschung und Entwicklung der PH FHNW



Ein Prozessmodell der schriftlichen Erzählung als Grundlage für die Textbeurteilung narrativer Schülertexte

Die schriftliche Form der Erzählung ist bis ins Grundschulalter eine sehr häufig anzutreffende Textsorte. Lehr- und Fachpersonen sind folglich mit der Beurteilung von schriftlichen Erzählungen konfrontiert. Sie sollen anhand von Kriterien zur Textbeurteilung die Schreibprodukte der Kinder analysieren und beurteilen können. Gängige Raster zur Textbeurteilung umfassen in der Regel sehr umfangreiche Kategoriensysteme, die nur bis zu einem gewissen Grad spezifische Kriterien für die Textsorte der Erzählung abbilden (z.B. Becker-Mrotzek & Böttcher 2012, erstmals publiziert 2003). Um explizit die spezifischen Kriterien für die Textsorte der Erzählung zu eruieren, wurden gängige Modelle von Erzählen und Schreiben mit Erkenntnissen aus der Erzählforschung, der Schreibforschung und der Textlinguistik zu einem Prozessmodell der schriftlichen Erzählung verarbeitet. Es soll zur Analyse und Beurteilung schriftlicher Erzähltexte von Schülerinnen und Schülern auf der Grundschulstufe beigezogen werden können und gleichzeitig einen Rahmen für näher differenzierte Kriterien vorgeben.

Das Prozessmodell der schriftlichen Erzählung umfasst acht Kategorien (vgl. Abbildung). Die mittleren Bereiche stellen die für die Erzählung spezifischen sechs Kategorien dar. Die Bereiche links und rechts sind weitere für den Schreibprozess wesentliche Elemente, sie werden hier nicht weiter besprochen.

Die Aufgabenstellung (1) stellt den Auslöser für die Aktivierung von Erzählwissen aus dem Langzeitgedächtnis dar. Zwei Vorgaben gehören konstitutiv zu einer Erzählung. Die eine Vorgabe betrifft die Verschiebung auf der Zeitachse (vgl. von Stutterheim 1997). Sie wird mit Temporalität umschrieben und umfasst verschiedene Elemente wie zum Beispiel die Zeitform oder die Beschreibung des Zeitpunktes eines Ereignisses. Die zweite spezifische Vorgabe für die Erzählung umfasst die Erzählstruktur. Erzählungen folgen in der Regel einem bestimmten allgemeingültigen Erzählmuster. Die tabellarische Übersicht zeigt das bekannteste Strukturschema und erläutert kurz die fünf gängigen Elemente.

Orientierung	enthält Angaben über Ort, Zeit und Person(en) des Geschehens
Komplikation	beschreibt den Handlungsverlauf, meist einen Planbruch
Evaluation	enthält eine Auswertung der Situation
Auflösung	löst die Komplikation auf
Coda	stellt die Verbindung zum Erzählkontext wieder her

Tabelle: Übersicht Strukturschema Erzählung

Es sind nicht alle fünf Elemente zwingend für eine Erzählung. In Abgrenzung zur ähnlichen Textsorte des Berichtes wird die Komplikation als absolut notwendig für eine Erzählung angesehen. Sie wird auch in gängigen Studien aus der Erzähl- und Schreibforschung berücksichtigt und häufig mit Planbruch bezeichnet (z. B. Plötzlich stolperte er ...).

Eng verknüpft an diese beiden Vorgaben ist die kognitive Geschichte (2). Sie umschreibt die im Kopf des Erzählers präsente Geschichte, welche der Erzähler oder die Erzählerin aus dem

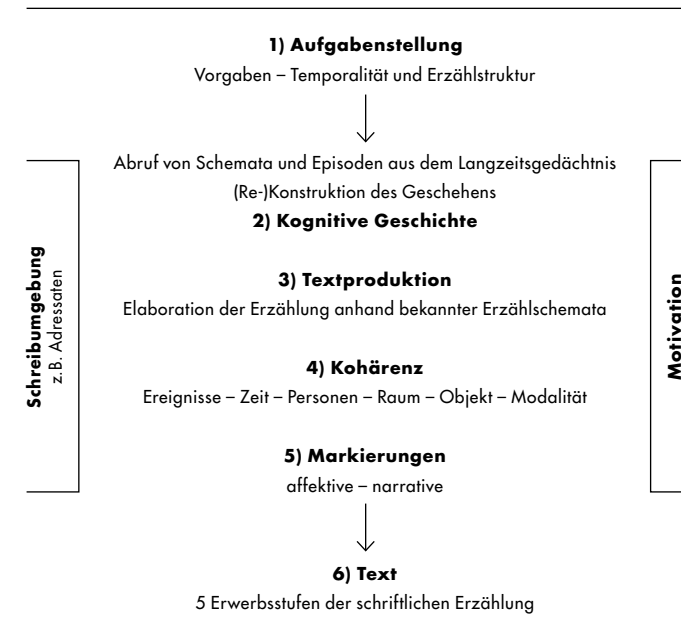


Abbildung: Prozessmodell der schriftlichen Erzählung

Repertoire von Erzählwissen schöpft. Die kognitive Geschichte wird im Prozessmodell als Basis für schriftliche Erzählungen gelegt. Das Repertoire an Erzählwissen besteht aus Schemata und Episoden, die mittels eigener Erfahrung gewonnen und durch Fremderzählungen angereichert werden.

Die Textproduktion (3) wird als selbstständiges Schreiben einer in sich abgeschlossenen Einheit, des Textes als Schreibprodukt, verstanden. Sie ist im Modell zentral dargestellt und enthält die Elaboration der Erzählung. Unter dieser Elaboration wird die Gestaltung der kognitiven Geschichte anhand bekannter Erzählschemata verstanden. Es werden Ereignisse und Aktivitäten der Protagonisten innerhalb der Komplikation ausgearbeitet. Möglich ist eine Kette von mehreren Ereignissen hintereinander, die jeweils verschiedene Aktivitäten einfordern und zu einem bestimmten Ergebnis führen. Dies ist beispielsweise typisch in sogenannten Patternbooks (z. B. die Raupe Nimmersatt, die frisst aber nicht satt wird).

Die Textproduktion umfasst zudem die Kohärenz (4) und verschiedene erzähltypische Markierungen (5). Die Kohärenz wird mittels des Questio-Ansatzes von von Stutterheim (1997) definiert und kann in einzelne Domänen unterteilt werden: Ereignisse, Person, Zeit, Raum, Objekt, Modalität. Wesentlich innerhalb dieser Domänen ist die Einführung der Referenz und deren

Wiederaufnahme im Verlauf des Textes. Für die Domäne der Person wäre dies beispielsweise die Einführung eines Aktanten mittels indefiniter Nominalphrase (z. B. ein Junge) und dessen Wiederaufnahme mittels Pronomen (z. B. er). In der Domäne Zeit ist die bei der Temporalität erwähnte zeitliche Gestaltung im Fokus. Sie kann beispielsweise durch die Beschreibung von Zeitpunkten (z. B. vor 10 Jahren) eingeführt und in der Folge wieder aufgenommen werden (z. B. 1 Jahr später). Zwingend ist eine Verschiebung auf der Zeitachse für die Hauptereignisse (z. B. dann frisst sie sich durch ... und dann durch ...). Die Domänen Raum und Objekt sind nach demselben Muster von Referenteneinführung und -wiederaufnahme zu bestimmen. Der Begriff der Markierungen umschreibt verschiedene sprachliche Mittel, die für Erzählungen typisch sind. So kennzeichnen narrative Markierungen v. a. die Erzählstruktur, wie beispielsweise das Temporaladverb plötzlich, welches meist die Komplikation einleitet. Affektive Markierungen umfassen eine grosse Kategorie von weiteren sprachlichen Mitteln, welche ebenfalls in Erzählungen häufig verwendet werden. So beispielsweise expressive Verben, positiv oder negativ konnotierte Adjektive oder Nominalgruppen.

Am Ende des Prozessmodells steht das Produkt, der Text (6) des Schülers oder der Schülerin. Durch die Analyse der Texte, v. a. innerhalb der beschriebenen Kategorien, wird eine Einordnung in eine von fünf Erzählkompetenz-Erwerbsstufen (in Anlehnung an Augst et al. 2007) möglich. Die markantesten Merkmale für diese Einordnung sind gemäss den Autoren Planbruch, Pointe, Einführungs- und Ausstiegssequenz. So ist beispielsweise ein Planbruch, welcher inhaltlich realisiert wird, das typische Merkmal für die Stufe 2. Für die Einordnung auf Stufe 3 muss dieser nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich ausgearbeitet sein.

Das Prozessmodell der schriftlichen Erzählung gibt einen fundierten Rahmen für verschiedene, der Erzählung eigene Beurteilungskategorien vor. Diese sechs kurz umrissenen Kategorien können mit näher differenzierten Kriterien spezifiziert werden, wie dies für die Temporalität ansatzweise umrissen wurde. Sie können auch als Raster zur Textbeurteilung verwendet werden (Frauchiger, in Druck 2014). Ein solches Raster eröffnet der Lehrperson die Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen das Erzählen als mündliche und schriftliche Kommunikationsform im Dialog zu erschliessen und mögliche Erzählbarrieren verstehen zu lernen.

Literatur

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Theorie und Vermittlung der Sprache* 48. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Frauchiger, Ursina (in Druck 2014): *Raster zur Analyse und Beurteilung schriftlicher Erzählungen*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 20 (5).
- Von Stutterheim, Christiane (1997): *Einige Prinzipien des Textaufbaus: Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*. Germanistische Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer.

Ursina Frauchiger, Dozentin Professur für Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie und Psychologie



Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Kontext von sprachlicher und soziokultureller Heterogenität

Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wird im öffentlichen Bildungsdiskurs gemeinhin die Erwartung entgegengebracht, zu einem professionellen Umgang mit sprachlich und soziokulturell heterogenen Klassen beizutragen. Interviews aus einem Forschungsprojekt mit Lehrpersonen mit Migrationshintergrund der Volksschule zeigen, dass diese sich selbst durch ihre Zuwanderungsgeschichte sogenannte Interkulturelle Kompetenzen zuschreiben. Die Forschung macht gleichzeitig erkenntlich, dass durch die Hervorhebung einer Sonderrolle von Lehrkräften mit Migrationshintergrund die normative Festschreibung kultureller Unterschiede verstärkt werden kann. Der vorliegende Artikel soll zum Nachdenken über den Umgang und die mögliche Wirkung der migrationsbedingten Heterogenität im Schulalltag und die Rolle von Lehrpersonen (mit Migrationshintergrund) anregen.

Im 20. Jahrhundert hat die Einwanderung in der Schweiz beständig zugenommen. Ende 2012 hatte gemäss Bundesamt für Statistik 34,7% der ständigen Schweizer Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund (zum Begriff des Migrationshintergrundes vgl. Kemper 2010). Infolgedessen ist auch in der Volksschule der Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund merklich gestiegen. Die Statistik besagt beispielsweise, dass sich der Ausländeranteil in der Volksschule im Kanton Aargau von 15,6% im Jahr 1977 auf 26% im Jahr 2011 erhöht hat. In der Schweizer Bildungspolitik nimmt man an, dass die Schule in der Zuwanderungsgesellschaft eine Schule der Vielfalt sein sollte, in der das Individuum mit seinen Potenzialen im Mittelpunkt steht. Es wird erwartet, dass alle Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend unabhängig von Herkunft, sozialer Stellung und Geschlecht gefördert werden, um ihr individuelles Leistungspotenzial auszuschöpfen (Rüesch 1999). Die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) verabschiedete 1972 erstmals Empfehlungen zur Schulung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Seither wurde die Frage der Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf den Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Heterogenität im Rahmen der interkulturellen Pädagogik regelmässig aufgegriffen (z. B. Luchtenberg 1999, Mecheril 2002). Um der migrationsbeding-

ten Heterogenität gerecht zu werden, wird von den Mitarbeitenden der Bildungsinstitutionen vermehrt Interkulturelle Kompetenz gefordert, die in der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden soll. Damit ist die Fähigkeit gemeint, «Unterschiede zu einer anderen Kultur (Werte, Lebensweisen, Life Style) erkennen und verstehen zu können, um [...] einerseits effizient und konfliktarm und andererseits effektiv und mehrwertorientiert mit fremden Bedeutungs- und Handlungsmustern reflektiert interagieren zu können» (Treichel & Mayer 2011, S. 273 f.). Eine besondere Rolle wird Lehrkräften mit einem Migrationshintergrund zugeschrieben. Sie sollen in sprachlich, kulturell und sozioökonomisch vielfältigen Klassen wichtige Funktionen für die Verständigung, den Austausch und die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz übernehmen (EDK 2000).

Diese Wirkung ist aber bislang nicht empirisch belegt. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird zudem darauf hingewiesen, dass eine kulturelle Öffnung der Bildungsinstitutionen und die Schaffung von spezifischen Migrationsdiensten neue Mechanismen der Exklusion hervorbringen und die Pädagogik das Ziel der Gleichbehandlung verfehlen kann, wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Kulturgruppe zugeordnet werden. Mit anderen Worten kann eine stigmatisie-

rende Festschreibung kultureller Differenzen Chancenungleichheit eher verstärken als ausgleichen (Dahinden & Bischoff 2010). Abgesehen von der Frage, inwiefern Chancengerechtigkeit überhaupt vollumfänglich ermöglicht werden kann, ist zu ergründen, wie Multikulturalität zur Normalität in Schulkonzepten und Lehrplänen werden kann. Inwiefern können im Schulalltag trotz der Gefahr von Stigmatisierung spezifische Vorgehensweisen notwendig sein? Was gilt es bezüglich unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe zu beachten? Und welche Rolle sollen dabei Lehrkräfte (mit Migrationshintergrund) spielen?

Im Rahmen meiner explorativen, leitfadengestützten Befragung von fünf Primar- und fünf Oberstufenlehrpersonen, von welchen jeweils mindestens ein Elternteil in die Schweiz eingewandert ist, konnte ich dokumentieren, dass soziokulturelle Unterschiede im Schulalltag in Regionen mit einem mittleren bis hohen Anteil an Einwohnerinnen und Einwohnern mit Migrationshintergrund als gewichtig wahrgenommen werden, und dass spezifische Kompetenzen als notwendig erachtet werden, um professionell mit Multikulturalität umzugehen. Dazu braucht es gemäss den interviewten Lehrpersonen nebst der Erfahrung Offenheit, Sensibilität, Neugier, Interesse, Toleranz, Glaube an Egalität und schliesslich Sensibilität. In den Gesprächen äusserten die Lehrkräfte, dass sie durch ihre Migrationsbiographie sowohl von den Kindern mit Migrationshintergrund als auch von deren Eltern eine positive Resonanz erfahren hätten. Die Schülerinnen und Schüler würden sich besser verstanden fühlen und die Lehrperson als «eine(r) von uns» betrachten. Sie meinen damit gemäss den Aussagen der Lehrpersonen einerseits die Sprache, andererseits auch informelle Regeln und Werte, welche auf das gemeinsame Geburtsland der Eltern bezogen werden. Die Eltern der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte schätzen sich insbesondere dann glücklich, wenn sie mit den Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Erstsprache sprechen können. Aus Gründen der besseren Verständigung würden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Bewerbungsprozess auch von den Schulleitenden positive Reaktionen erhalten. Letztere seien der Meinung, dass eine Zuwanderungsgeschichte von Lehrkräften dabei hilft, professioneller mit sogenannt multikulturellen Klassen umzugehen. Ein Oberstufenlehrer mit türkischem Migrationshintergrund berichtete beispielsweise, dass er von der Schulleitung als «Geschenk» betrachtet werde, da in der Region der Anteil Schülerinnen und Schüler mit türkischem Hintergrund hoch sei. Er werde nicht nur an seiner Schule, sondern auch in Nachbardsdörfern sowohl als Übersetzer eingesetzt, als auch bei Schwierigkeiten, welche vordergründig auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt werden, zu Hilfe gerufen. Die Befragten selbst sprechen diesbezüglich von einem gewissen «Gespür», das sie auf ihren Migrationshintergrund zurückführen

und das sie von den Schweizer Kolleginnen und Kollegen unterscheiden würde. Dieses «Gespür» wird im Diskurs der Interkulturellen Kompetenz mit Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft in einen Zusammenhang gebracht. Diese ermöglichen, jenseits von Stigmatisierungen explizit mit fremden Handlungs- und Bedeutungsmustern umgehen und dadurch Wertschätzung und Akzeptanz leben zu können (Treichel & Mayer 2011, EDK 2000). Wie sieht es mit der Verständigung aus? Welcher Umgang mit Mehrsprachigkeit kann der Chancengerechtigkeit und dem Lernerfolg förderlich sein?

Gemäss Hans-Jürgen Krumm (2009) erfüllt der Einbezug der Familiensprache in den Kindergarten und in die Schule wichtige psychosoziale Funktionen. In seiner Studie zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten kam er zum Schluss, dass die Mehrsprachigkeit positive Effekte auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität hat. Der Grossteil der von ihm befragten Kinder konstruiert die eigene Identität mehrsprachig – die Mehrsprachigkeit wird also nicht problematisch dargestellt. Die Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird von ihnen positiv bewertet. Krumm zufolge sind beispielsweise Sprachenportraits wichtige Verfahren, um Kindern jene Selbstgewissheit zu vermitteln, die sie gerade in einer zunächst sprachlich fremden Umwelt brauchen, um schlussendlich Lernerfolg zu erlangen. Die nötige Selbstsicherheit fördern auch Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Schlussendlich sieht erfolgreiches Lernen und gutes Lehren unter den Bedingungen kultureller Vielfalt nicht vollkommen anders aus als sonst (Rüesch 2000). Sara Fürstenau (2009) meint in Bezug auf guten Unterricht in heterogenen Lerngruppen, dass ein konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen sowie eine interaktive Entwicklung gemeinsamer Grundbegriffe schulischer Inhalte besonders wichtig sind. Sie versteht darunter eine reziproke Unterrichtssituation mit Raum für Denken und Sprechen der Lernenden. Migrationserfahrungen werden so zu einem sozialen, kulturellen und intellektuellen Potential von Schule und Unterricht (Oester et al. 2008), das gegen bewusste und unbewusste Vorurteile und Stigmatisierungen schützt.

In meiner Untersuchung wird ersichtlich, dass auch Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund Grenzziehungen vornehmen sowie Differenzen und Stereotypen produzieren, wenn ein essentialistisches Kulturverständnis vorliegt und somit Kulturen als in sich abgeschlossenes Ganzes verstanden und in Verbindung mit einer bestimmten Nationalität und/oder Religion gebracht werden. Dies kann geschehen, obwohl die Lehrkräfte gerade durch ihren Hintergrund Vorurteilen

entgegenwirken möchten und Gleichheit sowie Individualität als Leitkonzepte nennen. Dies unterstreicht wie wichtig es im Lehrberuf ist, auf wissenschaftlich fundiertes und reflektiertes Wissen zurückgreifen zu können. Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund sollten in der Aus- und Weiterbildung durch die Auseinandersetzung mit den Debatten rund um Interkulturelle Kompetenz die Chance erhalten, eine wissenschaftlich-reflexive Haltung zu erwerben, die sie zu professionellem Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Heterogenität befähigt. Lehrkräfte können so im Interesse der Bildungschancen aller Schülerinnen und Schülern lernen, die eigenen selbstverständlichen Vorannahmen und Einordnungen zu hinterfragen, welche mit der jeweiligen sozialen Zugehörigkeit verbunden sind. Denn sie formen Wahrnehmen, Denken, Sprechen und schliesslich berufliches Handeln. Eine reflexive und selbstkritische Haltung kann der Anfang eines notwendigen Umdenkens und schlussendlich Grundlage einer Umstrukturierung des institutionellen Systems hinsichtlich Diversität als Normalfall des Schulalltags sein.

Literatur

- Dahinden, Janine & Bischoff, Alexander (2010): *Integration unter den Bedingungen gesellschaftlicher Vielfalt und Transnationalität – einige Reflexionen*. In: Dahinden, Janine & Bischoff, Alexander (Hrsg.): *Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten – Integration der Diversität?* (S. 7-34). Zürich: Seismo.
- Fürstenau, Sara (2009): *Lernen und Lehrern in heterogenen Gruppen*. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 61-84). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kemper, Thomas (2010): *Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! Die deutsche Schule* 102 (4), S. 315-326.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): *Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten*. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Biligualism Controversy* (S. 233-247). Wiesbaden: VS Verlag.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mecheril, Paul (2002): *Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Au-erheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-34). Opladen: Leseke + Budrich.

- Oester, Kathrin et al. (2008): *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.
- Piguet, Etienne (2004): *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen*. Bern: Haupt.
- Rüesch, Peter (1999): *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Orell Füssli.
- Rüesch, Peter (2000): *Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler, Stefan: Schulerfolg: kein Zufall* (S. 11-18). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2000): *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht*. Biel: Schüler.
- Treichel, Dietmar & Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.) (2011): *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*. Münster: Waxmann.

Celestina Porta, Wissenschaftliche Assistentin Professur für Sozialisationsprozesse und Interkulturalität am Institut Primarstufe



Autismus. Wege in die Sprache – eine Buchrezension

Sprache und Verständigung, Sprache als Mittel zur Verständigung, Verständigung suchen oder vermeiden....Wege in die Sprache, Wege in der Sprache, Wege mit der Sprache.... Diese Assoziationskette drängte sich mir beim Entwerfen einer Rezension für diese Ausgabe der Zeitschrift «inklusive.» auf. Im Kontakt mit Kindern, Eltern, Studierenden und Fachleuten war ich lange Zeit auf der Suche nach einem Buch, das einen Einstieg und einen Überblick über das Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) bietet. Bei einem Seitengespräch an einer Tagung im letzten Frühling kündigte mir Frau Snippe die Publikation ihres Buches an. Im Bereich der Logopädie ist es meines Wissens nun das erste Buch, das auf die verschiedenen Bereiche des Spracherwerbs und des Sprach- und Kommunikationsverhaltens bei ASS eingeht und Therapieempfehlungen ableitet.

Das Buch umfasst die Bereiche der Diagnostik bei ASS im Allgemeinen sowie der Sprachdiagnostik bei ASS im Besonderen, Besonderheiten der Sprachentwicklung bei ASS im Vergleich zu der Sprachentwicklung im Allgemeinen. Es gibt einen Überblick über Methoden der verbalen Sprachanbahnung, führt in die Unterstützte Kommunikation ein, geht auf die Therapie sprachlicher Symptome wie z.B. Echolalien ein und behandelt die für die Sprachtherapie bei Autismus besonders relevanten Sprachebenen.

Die verschiedenen Kapitel und Sichtweisen machen das Buch zu einer «runden Sache», auch wenn jede Profession und jede Berufsperson je nach bisheriger Erfahrung mit unterschiedlichen Aspekten einen unterschiedlichen Erkenntnisgewinn haben wird. Das Buch und seine praxisbezogenen Ableitungen rufen nach einer interdisziplinären Umsetzung. Das Buch ist allgemeinverständlich, praxisnah und nachvollziehbar geschrieben; allerdings musste die Rezensentin als Nichtlogopädin verschiedene Fachtermini googeln.

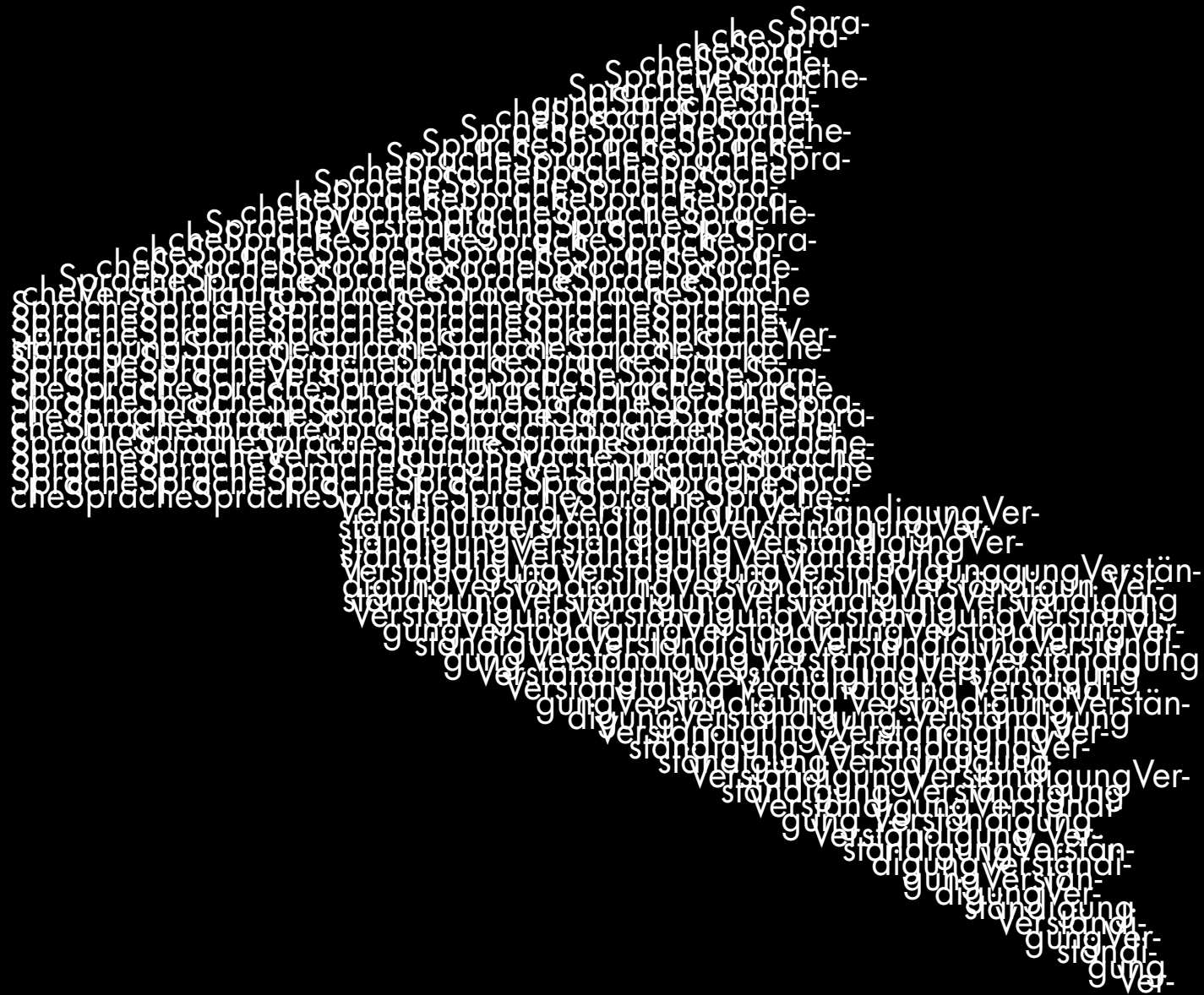
Frau Snippe trägt einerseits relevante Forschungsergebnisse zusammen und leitet dann den Praxisbezug ab; andererseits sucht sie – teilweise allerdings leider noch vergeblich – nach praxisbezogener Forschung und stellt Vorhandenes (und Fehlendes) dar.

LeserInnenfreundlich wird das Buch durch Praxisbeispiele, tabellarische Übersichten und wiederkehrende kurze Zusammenfassungen. Das Buch ist auch für die Lehre nützlich. Hier kann exemplarisch gezeigt werden, wie verschiedene Theorien auf einen

Sachverhalt hin angewendet und unterschiedliche, sich ergänzende Schlussfolgerungen gezogen werden können. So wird z.B. beim Spracherwerb bei Autismus auf interaktiv-kommunikative und kognitive Theorien zurückgegriffen. Die Autorin führt aus: «Die frühe Diagnostik gestörter Sprachentwicklung, die Hypothesenbildung möglicher Gründe für diese Störung sowie der Aufbau individueller Massnahmen setzen ein Wissen um die spezifischen Bedingungen des Spracherwerbs bei Autismus voraus» (Snippe 2013, S. 27).

In Snippes Beschreibung der frühen Sprachentwicklung zeigt sich die Bedeutung früher Förderung bei Kindern mit ASS. Für die Möglichkeit des sozialen Kontakts und Austauschs mit anderen ist es ein erster grosser Lernschritt, die Aufmerksamkeit mit einer anderen Person im Hinblick auf ein Geschehen oder einen Gegenstand zu teilen. Auch die Gesichtererkennung erfordert Übung, damit es Kindern mit ASS gelingt unterschiedliche Gesichter und Gesichtsausdrücke zu erkennen. Dank der Berücksichtigung dieser frühen Lernthemen wird eine inklusive, auf Kompetenzen aufbauende Kultur des Sprechens und Denkens möglich.

Erstmalig in einem deutschsprachigen Buch zum Autismus wird hier auf das eingegangen, was Snippe symptombezogene Therapie nennt. Sie geht ein auf Echolalien, semantisch-lexikalische Störungen, morpho-syntaktische Störungen, Erzählen und Dialog sowie Metaphorik, Ironie und Witz. Aus diesem Kapitel lassen sich nicht nur aus logopädischer sondern auch aus Sicht anderer



Professionsgruppen Unterstützungen und Förderungen ableiten. Snippe fordert eine stärkere Kooperation zwischen den Fachpersonen unterschiedlicher Disziplinen ein, insbesondere wenn es um die Analyse und Therapie der Konversationskompetenz von Kindern mit ASS geht. Aus Sicht der Rezensentin kann das vorliegende Buch als Orientierungspunkt für die gemeinsame Arbeit dienen.

Die oben angesprochenen Zusammenfassungen helfen Leserinnen und Lesern, das Wissen zu strukturieren und machen – beim flüchtigen Durchschauen des Buches – neugierig auf die vertiefenden Darstellungen. Hier sei kurz exemplarisch eine Zusammenfassung zum Thema Metaphorik, Ironie und Witz inhaltlich wiedergegeben:

Snippe beschreibt, dass Kinder mit ASS wie andere Kinder auch das gemeinsame Lachen genießen. Worüber sie lachen können oder womit sie willentlich andere zum Lachen bringen können, ist von ihren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten beeinflusst. Ironie können sie zwar verstehen, sie verwenden aber gehäuft andere Strategien zum Ironieverständnis als andere Personen. Sie verstehen die Grundaussage der ironischen Aussage, aber nicht die weiteren sozialen Aspekte, die häufig mit der Ironie verbunden sind. Für das Verständnis von Ironie braucht es andere Strategien als für das Verständnis von Metaphern. Snippe fordert in der Logopädie mit Kindern mit ASS stärker als bisher auf die kommunikativen Aspekte als die der formalen Sprache zu achten (Snippe 2013, S. 118).

Dieser kurze Einblick in einen der zahlreichen Lern- und Entwicklungsaspekte dürfte wie so viele andere Personen, die noch wenig mit Menschen mit ASS zu tun hatten, erstaunen und Perspektiven eröffnen auf hilfreiche Interventionen zur Förderung der Kommunikation im mündlichen wie schriftlichen Bereich. Auf die verschiedenen Ausführungen zum Erwerb der Schriftsprache sei nur hingewiesen; dort wird zum Beispiel ausgeführt, dass für SchülerInnen mit ASS das Sprechen beim Lesen hilfreich ist. Dies ist wichtig zu wissen im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht und einen allfälligen Nachteilsausgleich. Farbige Folien können SchülerInnen mit ASS das Lesen erleichtern und es werden verschiedene Techniken geschildert, wie das Leseverständnis kontrolliert und gefördert werden kann. Dazu muss man wissen (und erfährt hier auch alles Wichtige dazu), dass SchülerInnen mit ASS häufig Mühe mit dem Leseverständnis haben. Auf diese Schwierigkeiten wird man meist aber nur aufmerksam, wenn man um die Hintergründe weiss.

In diesem Sinne finden sich auch für erfahrene Förderpersonen zahlreiche konkrete Hinweise, wie Kommunikation und Sprache bei ASS unterstützt und gefördert werden kann. Diesem Buch sind viele Leser und Leserinnen und noch mehr Anwender und

Anwenderinnen zu wünschen. Bei einer erneuten Drucklegung des Buches wäre zu wünschen, dass jetzt ebenfalls neu veröffentlichte Elterntrainings zum Sprachlernen bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen aufgenommen würden (Fröhlich, Joos & Buschmann 2013) sowie möglicherweise auch auf Essstörungen hingewiesen würde, die mit Autismus-Spektrum-Störungen einhergehen können. Leider ist uns zu diesem Thema noch kein deutschsprachiges, sondern nur ein englischsprachiges Buch von Flanagan (2008) bekannt.

Literatur

Flanagan, Maureen A. (2008). *Improving Speech and Eating Skills in Children with Autism Spectrum Disorders: An Oral-Motor Program for Home and School*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger Publishing Company.

Fröhlich, Ute; Joos, Bettina & Buschmann, Anke (2013). *Elterntraining zur Anbahnung sozialer Kommunikation bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen: Training Autismus Sprache Kommunikation*. München: Verlag Urban & Fischer.

Snippe, Kristin (2013). *Autismus. Wege in die Sprache*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Claudia Ermert Kaufmann, Dozentin Professur für Soziales Lernen unter erschwerten Bedingungen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



Bilderbücher im inklusiven Unterricht

Literarische Erfahrungen bilden eine wichtige Voraussetzung für das Lesen. Wenn im Vorschulalter Eltern ihren Kindern vorlesen und mit ihnen über Bilderbücher sprechen, erleben Kinder intensive Momente voller Spannung, Miterleben und Vergnügen – literarische Primärerfahrungen, die auf dem Weg zur Teilhabe an der literalen Gesellschaft, zur Teilhabe an Schriftkultur einen wesentlichen Beitrag leisten. Im Primarschulalter erleben viele Kinder in ihrer Privatlektüre solche intensiven Lesezeiten, versunken in ihren Lieblingsbüchern.

Literarische Erfahrungen sind auch für schulische Kontexte wichtig, sei es in Phasen der freien Lesezeiten, sei es bei der gemeinsamen Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur. Sie bilden die Basis für den Erwerb von Lesemotivation, für die Ausbildung eines Habitus als LeserIn und für den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz. Literarische Erfahrung meint aber nicht nur den Prozess, sondern auch das Produkt. Literarische Erfahrung heisst in diesem Sinne auch «erfahren sein» im Lesen von (Kinder-)Literatur, wissen, wie man mit Literatur und ihren Sinnangeboten umgeht oder umgehen kann (vgl. Rank & Bräuer 2008, S. 68ff). Als drittes schliesslich können literarische Erfahrungen auch im Sinne von Erfahrungen durch Literatur betrachtet werden. Literatur stellt wichtige, exklusive Erfahrungsräume zur Verfügung, um für die Identitätsentwicklung das Eigene und das Fremde in Beziehung zu setzen, um über mögliche vs. wirkliche Welten zu reflektieren oder um über menschliche Grunderfahrungen sprechen zu können. Zudem lässt sich an Literatur erfahren, wie diese menschlichen Grunderfahrungen, Zustände, Wünsche und Bedürfnisse kulturell unterschiedlich konturiert und bearbeitet werden. Literatur kann so kulturelle Kohärenz stiften, im Hinblick auf die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft eine wichtige Funktion. Literarische Erfahrungen innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers befriedigen zudem das Bedürfnis nach Erzählungen, nach Geschichten, das über alle Kulturen und Zeiten hinweg als menschliches Grundbedürfnis erfahren wird, weil es hilft, Räume, Zeiten und Erleben zu strukturieren.

Anspruchsvolle zeitgenössische Bilderbücher sind nicht mehr ausschliesslich an Vorschulkinder adressiert und eignen sich gut als Gegenstand literarischer Erfahrungen. Das gemeinsame Betrachten und Zuhören beim Bilderbuchvorlesen stiftet gerade in inklusiven Klassen ein Moment der Gemeinschaft, ermöglicht gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit und Erfahrung. Gleichzeitig er-

möglichen solche Bilderbücher verschiedene Zugänge. Sie zeichnen sich nämlich dadurch aus, dass sie zunehmend offene Erzähl- und Darstellungsformen nutzen. Das Erzählen aus mehreren Perspektiven, das Zitieren anderer Texte oder Bilder, die Auflösung des linearen Erzählens und die inhaltlichen, bildnerischen und typographischen Grenzüberschreitungen führen dazu, dass unterschiedliche Lesarten auf unterschiedlichen Niveaus nicht nur möglich, sondern sogar notwendig sind. Leser und Betrachter sind gezwungen, einen eigenen Weg durch Text und Bild zu finden. Zudem spielt in vielen Werken ein spielerischer Umgang mit Bildern und Texten eine Rolle. Neue Welten werden erschaffen, Bestehendes wird zerlegt und lustvoll neu kombiniert, ähnlich wie Kinder in Rollenspielen immer wieder neue Welten generieren.

Im Folgenden soll bei einigen Bilderbüchern kurz vorgestellt werden, welche zentralen Erfahrungen Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht (aber nicht nur dort) mit und an den Bilderbüchern machen können. Im Zentrum sollen dabei diejenigen Aspekte eines Buchs sein, die als «gemeinsamer Gegenstand» betrachtet werden können. Wie zu diesen «gemeinsamen Gegenständen» Zugänge eröffnet werden können, muss jede Lehrperson in Bezug auf eine konkrete Klasse vor Ort entscheiden. Wenn immer möglich, werden im Folgenden kurze allgemeine Hinweise dazu gegeben.

Anaïs Vaugelade:
Steinsuppe. Weinheim: Beltz und Gelberg, 72012

«Es ist Nacht. Es herrscht Winter. Ein alter Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere» so beginnt das Buch von Anaïs Vaugelade. Was genau der Wolf im Dorf der Tiere will, ist das grosse Rätsel dieses Buchs. Will er tatsächlich Steinsuppe kochen, als er kurz danach bei der Henne um Einlass bittet? Rechnet er damit, dass kurz darauf alle Nachbarn vorbei kommen, um nach dem

Rechten zu schauen, und anbieten, Gemüse für die Steinsuppe mitzubringen? Oder wollte er eigentlich doch das Huhn fressen? Über diese Fragen lässt sich wunderbar diskutieren, schreiben und spielen. Das Buch ermöglicht Kindern prototypisch die Erfahrung zu machen, dass literarische Texte mehrdeutig sind. Das ist auch der gemeinsame Gegenstand, an dem in einem inklusiven Literaturunterricht gearbeitet werden kann. Je nach Voraussetzungen und Lerninteressen können Schülerinnen und Schüler den Handlungsablauf erarbeiten, Tiere auf den Seiten zeigen, den Handlungsverlauf mit (Stab-)Puppen nachspielen oder sich mündlich oder schriftlich Gedanken zum Wolf machen: Denkblasen zu den einzelnen Seiten erstellen, den Handlungsverlauf verändern und nachspielen, den Wolf einen Rückblick halten lassen, wenn er das Haus verlässt usw. Die Argumentation für oder wider eine dieser Lesarten soll zu einer intensiven Bild- und Textwahrnehmung führen. (geeignet für die 1.–4. Klasse)

Shaun Tan:

Die Fundsache. Hamburg: Aladin, 2013 (Neuausgabe)

Shaun Tans Buch heisst im Original «The Lost Thing» und dieser Titel passt auch viel besser. Denn es geht nicht so sehr um das Finden (eines roten, grossen Dings), sondern eher um das Verloren sein. Verloren in einer durchgeplanten Welt aus alten Ingenieurslehrbüchern, in der es ein Bundesamt für Krimskrams gibt, das für alles eine Schublade hat. Der Ich-Erzähler, der das heimatlose rote Ding, das an eine überdimensionale Kaffeekanne erinnert, findet, hat dann aber doch Bedenken, das Ding diesem Amt zu übergeben, wo es «vergessen, zurückgelassen, glattgebügelt» würde. Vielmehr entdeckt er plötzlich mitten in der Stadt einen kleinen Spalt, ein Tor zu einer Welt, in der alle einen Platz finden, so wie sie sind. Dieses Buch bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für literarische Erfahrungen und literarisches Lernen. Eine Möglichkeit ist es, Gefühle wie verloren zu sein, nirgendwo dazu zu gehören oder dazu zu passen und einen Ort zu finden, an dem man so sein darf, wie man ist, in den Mittelpunkt zu stellen. Das Buch bietet die Möglichkeit, solche eigenen Gefühle im Schutz der Fiktion zu thematisieren. Man kann über die Figuren im Buch sprechen und sich selbst meinen. Hier ist ein sensibles Agieren der Lehrperson gefragt, keinesfalls sollte das Buch nur als Einstieg eingesetzt werden, um über Probleme in der Klasse zu sprechen. (geeignet für die 1.–6. Klasse)

Stefanie Harjes und Karla Schneider:

Wenn ich das 7. Geisslein wär'. Köln: Boje, 2009

Die prinzipielle Veränderbarkeit von Texten kann bei diesem Buch im Mittelpunkt stehen. Auf den Bildern sind zwei Kinder zu sehen, die vermutlich in einem Krankenhaus sind. Sie

unterhalten sich über Grimms Märchen und überlegen, was da eigentlich alles auch ganz anders hätte passieren können. «Wenn ich der Jäger wär» beginnt der Junge und gibt dem Märchen «Rotkäppchen» eine ganz andere Wendung. Das Mädchen macht kritische Einwände, gemeinsam entwickeln sie die Geschichte weiter, landen schliesslich beim Märchen «Der Wolf und die sieben Geisslein». Das Buch fordert dazu auf, selbst bekannten Texten (etwa Märchen) neue Wendungen zu geben, am besten in kooperativen Settings, die das Spiel der beiden Kinder im Buch aufnehmen. Bei solchen Transformationen werden Textmuster neu ausgeformt, neu komponiert, das kann in unterschiedlichen Medien geschehen, mündlich, diktierend, selbst schreibend oder spielend. Das Buch hat einen drastischen Schluss, den man nicht in jedem Fall für alle zugänglich machen muss. (geeignet ab der 4. Klasse)

Literatur

Rank, Bernhard & Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hg): «Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.» Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht (S. 63-87). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maja Wiprächtiger-Geppert, Leiterin Professur für Deutschdidaktik und ihre Disziplinen am Institut Primarstufe



Verständigung im Denkkollektiv – das Unübersichtliche gemeinsam erkunden (ein Erfahrungsbericht)

Erfahrungen in Gruppen prägen unser Leben und unsere Innerlichkeit von frühester Kindheit an. Erste innere Figuren bilden sich bereits durch die Erfahrungen mit der Gruppe der Familie. Auch Institutionen, in denen wir sozialisiert werden und uns beruflich betätigen, gehen durch uns vielfältig formatierend hindurch. Alle diese Konstellationen von «inneren Gruppen» bilden den Stoff, aus dem wir unsere Welt konstruieren und sozial erschliessen. Ein Reflexionsseminar bietet deshalb einen guten Rahmen, mit Pädagoginnen, die in Institutionen arbeiten und mit familialen oder schulischen Gruppen gemeinsame Aufgaben lösen, zu untersuchen, was im Prozess einer Gruppe passiert und welche Erkenntnisse darin kollektiv produziert werden.

Unsere Erfahrung bezieht sich auf ein Seminar, das 13 Sitzungen zu 90 Minuten umfasst. Zu Beginn einer Sitzung gibt eine Studentin jeweils eine Information aus der Praxis oder eine Information ausgehend von theoretischen Texten. Die Gruppe der Studentinnen beschäftigt sich anschliessend assoziativ mit dieser Information. Wir gehen davon aus, dass alle Informationen etwas auslösen und emotional gebunden werden; zudem sind in jeder Teilnehmerin gegenwärtige und vergangene Ansammlungen von «inneren Gruppen» «abgelagert», diese wirken als horizontale und vertikale Bezüge latent mit und tragen zum Erkenntnisprozess bei. Das Vorgehen und das Verständnis der Gruppenleitung orientieren sich u.a. an der Technik der «operativen Gruppe», und beziehen Elemente der «dynamischen Urteilsbildung» ein. Das heisst dass die Leitung davon ausgeht, dass sie nicht über ein Wissensmonopol verfügt – sie sorgt für die Einhaltung der Vorgaben, wirkt beobachtend und koordinierend. Ihr Blick richtet sich auf den gruppalen Erkenntnisprozess und dessen Interpretation. Mit ihren Beobachtungsnotizen, die zu Protokollen mit interpretativen Aspekten verarbeitet werden, hält sie die Flüchtigkeit der assoziativen Beiträge auf. An der jeweils nächsten Sitzung werden sie präsentiert im Sinne einer Anschlussmöglichkeit für die Gruppe. So entsteht eine Art «nachträgliche Didaktik», in der die Erkenntnisproduktion gespiegelt, verdeutlicht, interpretiert wird – dies auch unter Einbezug nonverbaler Äusserungen (Abwesenheiten, Redefluss, Stimme, Schweigen, Lacher etc.).

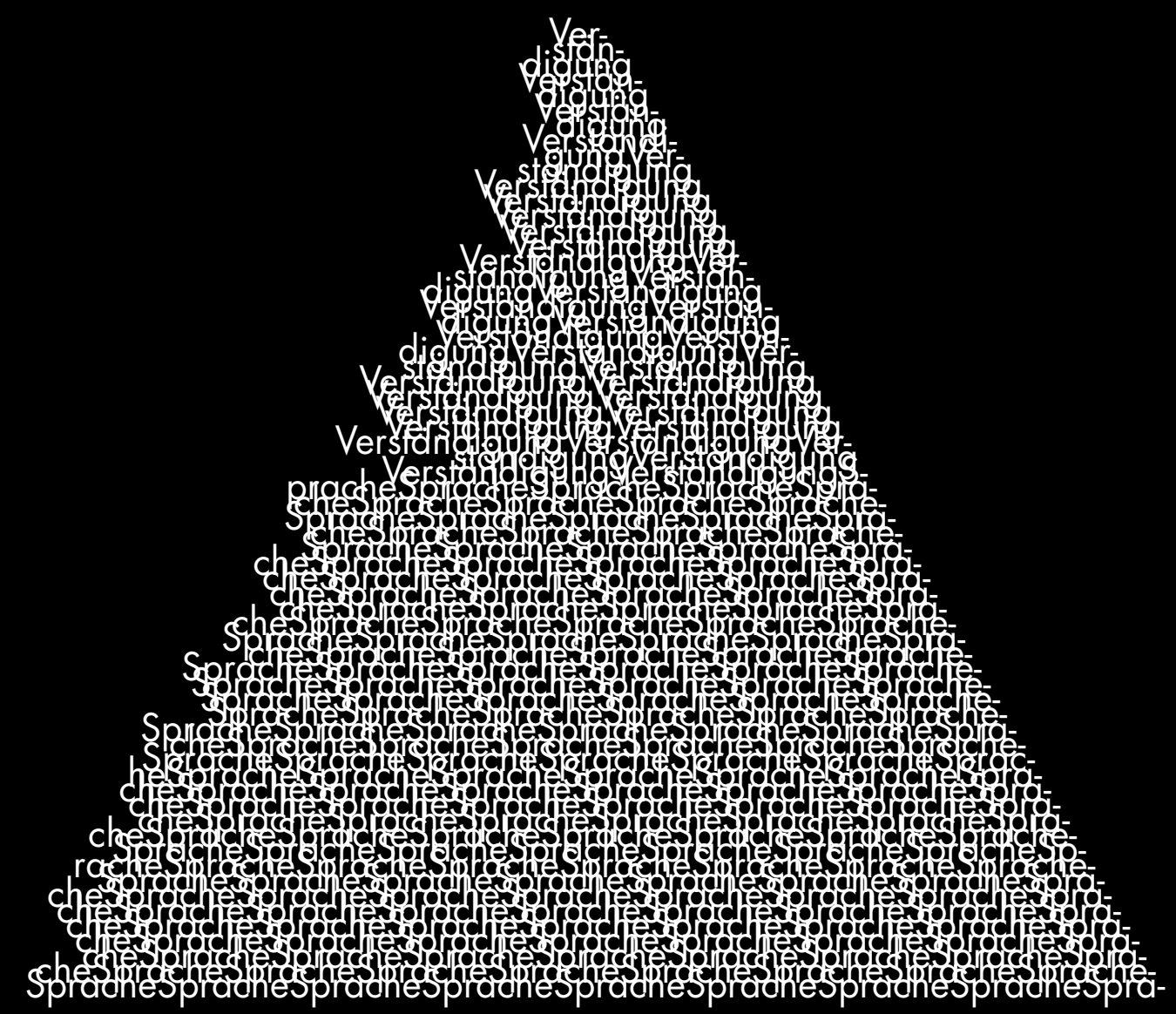
«Kooperation in komplexen Systemen» lautet die thematische Vorgabe für dieses Seminar. Wie hat sich nun diese konkrete Gruppe als Denkkollektiv mit der manifesten Aufgabe auseinandergesetzt? Aufgrund der Protokolle erfolgt eine erste Rekonstruktion des Prozesses. Daraus geht hervor, dass die Gruppe auf eine gegebene Information oft erzählend reagiert – dass ein Austausch von Erinnerungen an eigene Erfahrungen entsteht: Wie wurde Ähnliches schon erlebt, was wird wiedererkannt, was ist vergleichbar oder was wurde ganz anders erlebt? Auch Fragen zu historischen Situierungen kommen auf. An den Protokollen interessiert nun weiter die Frage nach Wendepunkten im Prozess des Denkkollektivs und die Frage nach dem, was sich aus der Latenz herauskristallisiert. Auf darin verwendete bildhafte Beiträge, die – Affektives wie Kognitives transportierend – im Prozess der Gruppe zu Denkfiguren werden und einen Mehrwert im Verstehen erzeugen, wird speziell geachtet. Wir präsentieren im Folgenden ein Arrangement, das im Sinne eines Stromes von miteinander verbundenen Vignetten Diskussionsauschnitte zusammenfassend zugänglich macht:

..... Bald nach Beginn des Seminars stellt sich die Frage, wie man sich behaupten und kooperieren kann in Feldern, in denen laufend ein Wandel von Ausschlussmechanismen aber auch Reintegrationsprozesse zu beobachten sind. Die einen Teilnehmerinnen arbeiten mit Kindern, die aus integrativen Settings «rausgeflogen» sind – die andern wiederum haben den Auftrag,

Kinder zu inkludieren. Alle sind sie konfrontiert mit institutionellen Veränderungen auf strukturellen und instrumentellen Ebenen. Dazu geäußerte Irritationen beziehen sich zuerst vor allem auf die Art und Weise, wie Beschlüsse von oberen Instanzen via E-Mail kommuniziert werden. Nach dem Ärger über Top-Down-Vorgehensweisen kommt die Frage nach noch möglichen Gestaltungsräumen. Anschliessend an einen Text über die Schule als Dampfkochtopf wird diese Metapher zur Beschreibung institutioneller Spannungszustände immer wieder aufgegriffen, verbunden mit der Frage, ob und wie die Sonderpädagogin zuständig sei, solche Spannungen zu reduzieren. In der beunruhigten Gruppe fällt der Begriff des «Reformwahns» – «diese Reformen machen wahnsinnig», heisst es – man könne sich nicht mehr orientieren, «ich weiss nicht mehr genau, was gilt». Dem gegenüber steht die Tätigkeit in einer anthroposophischen und separativen Einrichtung für behinderte Kinder; es entstehen Bilder, welche die Sehnsucht nach dem kleinen und übersichtlichen Dorf verdeutlichen, in dem eine Heilpädagogin früher etwas bewirken können. Es sind utopische Bilder, die Vorstellungen von archaischen, angeblich harmonischen Gesellschaften transportieren. Diese lassen sich aber schwerlich mit dem Wandel im Bereich der öffentlichen Bildung in einer komplexen und globalisierten Gesellschaft verbinden. «Und trotzdem, wäre so was für die Kinder nicht besser?», fragt sich die Gruppe. Auch die Geschichte mit dem Bus-Chauffeur, der für eine Einrichtung mit behinderten Kindern tätig ist, geht in diese Richtung: Er ist zu beneiden, da er sozusagen sein eigener Chef ist, er bildet mit seiner Arbeit auf Rädern und am Steuer das Scharnier zwischen der Familie und der Institution; er stellt für die Kinder eine konstante Bezugsperson dar. Die Frage nach Führung und Leitung beschäftigt die Gruppe immer wieder: Was können wir verlangen, was sollten Vorgesetzte wissen? Wer steuert in dieser Reflexionsgruppe, wer steuert an den institutionellen Arbeitsplätzen, wie steuern wir uns selbst? Früher haben Lehrer von «meiner» Klasse, «meinen» Kindern gesprochen – sie definierten sich als Vaterfiguren. «Das war doch gar nicht nur schlecht!» Jetzt sei die Zeit des Einzelkämpfertums klar vorbei, Kooperationen seien angesagt. Es wird bemängelt, dass von Seite der Schulleitungen keine Kooperationskonzepte zur Verfügung stünden. «Wie können wir ihnen trauen, wenn Kooperation nicht als Teil der beruflichen Arbeit anerkannt wird?» In Erweiterung der herkömmlich väterlich definierten Lehrerbilder könnte man sich kooperierende Pädagogen vorstellen, welche vielfältig versehen sind mit Eigenschaften von Müttern, Tanten, Onkels. Dieser Gedanke verunsichert aber auch. Kann mit Begriffen der «familiären Logik» Kooperation in einer Schule/einem Kindergarten heute sinnvoll beschrieben und konzipiert werden? Die heile und heilige Familie als Modell der Kooperation und als Weiterentwicklung des

paternalistischen Lehrertypus? Der darin transportierte Wunsch nach einer bruchlosen, kontinuierlichen Geschichte des Fortschritts wird an einer nächsten Sitzung erschüttert. Die historische Auseinandersetzung mit der Tötung behinderter Kinder im Faschismus, mit der damaligen Kooperation der Fachleute in Spitälern und Heimen, wird als wichtig gewertet, macht aber auch sprachlos. Auch wird von einer Teilnehmerin die Frage gestellt, ob sich der heutige sogenannte Förderwahn immer noch aus den gleichen Wurzeln speise, und es fällt das Statement «Wir als Deutsche müssen wegen dieser Geschichte alles übermässig gut machen». Die Gruppe weiss nicht mehr, welchen Autoren und Fachautoritäten sie trauen kann, sie ist verwirrt. Sie fokussiert nun auf die Bedürfnisse der Mütter mit behinderten Kindern; sie kritisiert, dass Eltern durch Fachleute oft unter Druck kämen, dass elterliche Expertise nicht gefragt sei. Schon wenn Eltern ihrem Kind keine Zahnsperre ermöglichen, würden sie schlecht dastehen. Ist mit Zahnsperre die Sonderpädagogik gemeint? Die Gruppe verfängt sich in Idealisierungen und Mystifikationen bezogen auf das Leiden und die Aufopferung der Mütter. Bedeutet dies, dass sich die Gruppenmitglieder in diesem Moment gar als Trümmerfrauen¹ wie auch als Opfer von institutionellen Veränderungen erleben? Nach dieser aufwühlenden Sequenz kommen an der nächsten Sitzung Gefühle von Ärger hoch. Die Gruppe beklagt sich, ausbildungsmässig zu kurz zu kommen und über mangelnde Transparenz in der PH, sie stellt Fragen nach ihren Rechten punkto Mitwirkung bei Anstellungen. Der Groll kann auch als Ausdruck von Bedauern interpretiert werden, dass zeitlich nie alles Platz hat im Leben, dass Gefühle des Mangels und immer wieder ein Nichtwissen ausgehalten werden müssen. Und tatsächlich ist es so, dass zu diesem Zeitpunkt die Hälfte des Seminars vorbei ist.

In der Folge befasst sich die Gruppe mit kind- und familienorientierten Fragen aus ihrer Berufspraxis in Kindergärten. Sie arbeitet produktiv und generiert differenzierte Hypothesen zum Verstehen der jeweiligen Entwicklung und Situation. Diese Aufgaben werden als klar und lösbar wahrgenommen. Die Lektüre von Texten zur Entstehung von Stagnation in psychosozialen Teams und zum Unbewussten in Organisationen aktivieren in der Gruppe erneut Bilder der Kooperation, die der familiären Beziehungslogik entstammen – dieses Mal zur Familie als Hort von Gewalt und Wahnsinn. Eine Teilnehmerin berichtet von einer Institution, die sich durch Anforderungen an Veränderungen so bedroht fühlte, dass unter den Mitarbeiterinnen Spannungen und Aggressionen in einem so hohen Mass entstanden, dass keine Entwicklung mehr möglich gewesen sei. Die Metapher eines Löwen, der neu als Chef in ein Rudel komme und die Löwenbabys fresse, kommt auf, um die Dramatik der Situation zu umschreiben – auch Menschen würden



grausam werden, wenn sie der Angst vor Veränderung nicht standhalten könnten. In einer weiteren Sequenz, in der von Sündenbockdynamiken und Fremdenhass in einem integrativen Setting die Rede ist, wird auf Krokodile verwiesen, die in einem Artikel zum Spiel in einer inklusiven Kita auftauchen. Was tun, wenn aus Kindern, die wilde Krokodile spielen, solche werden, die ihre Aggressionen nicht mehr im Spielmodus bearbeiten? Die Bedrohungslage äussert sich, indem die Gruppe in verschiedene Richtungen panikartig assoziiert, was es denn geben könnte, um Veränderungsprozesse in Institutionen stimmiger zu bewältigen. Fliehen oder kämpfen? Es bestehen Unsicherheiten, wie Unterschiede zwischen «privat» und «öffentlich» sowie zwischen «Familie» und «Organisation» auszumachen seien, und was Aufgabe des Staates in einer demokratischen Gesellschaft sei. Die aktuellen Erfahrungen in sozialen und pädagogischen Institutionen seien schwierig aushaltbar, aber noch viel rücksichtsloser gehe es in der Privatwirtschaft zu. Wer nicht «gut» sei, werde dort schnell entlassen; Aufstieg und Beförderung seien dort die primären Themen.

So können die erschütterten Idealisierungen sozialer und pädagogischer Einrichtungen kurz abgewehrt werden. Doch es kommen Zweifel auf, ob wir in den pädagogischen und sozialen Institutionen verweichlicht seien und zu hohe Ansprüche hätten? Das Verhältnis zur Wirtschaft wird zu einem ambivalenten. Es wird erwähnt, dass dort ein Know-How punkto Changemanagement vorhanden sei, das allgemein für Institutionen in Veränderung nützlich wäre; die Schule ignoriere aber solche Möglichkeiten, die doch eine Hoffnung darstellten. Wo gibt es in einem Übermass an Veränderung einen «sicheren» Ort? Kann die Religion helfen, oder eher die Paarbeziehung? War es früher besser? Reflexionsansätze bezogen auf Ängste und Kooperation am eigenen Arbeitsplatz können in dem Moment nicht bearbeitet werden. Erwähnt werden zwar bilaterale Kooperations-Momente zwischen Tür und Angel, aber jede müsse letztlich selbst schauen – je nach dem, ob wir uns am Rand oder im Zentrum einer Institution befänden, sei es verschieden. Eine Beschreibung von zunehmender Vereinzelung und Erschöpfung entsteht. Diese resignative Fixierung wird später relativiert. Die Gruppe kommt zur Erkenntnis, dass der «sichere Ort» nicht ausserhalb der Institution gefunden werden kann, dass die Institution unausweichlich ist und dass Ängste als etwas Institutionelles verstanden werden können. Gleichzeitig machen alle die Erfahrung, dass die Institutionen selbst davon nichts wissen bzw. Ängste als individuelle Probleme taxieren und zur Seite schieben. «In keiner Schule ist die Rede von Angst – die Fachleute wissen zwar vieles über Mütter, die Ängste auf Kinder übertragen, aber im institutionellen Kontext gibt es keine Reflexion dieser Übertragungen, in keinem Konzept steht was davon – aber ich spüre diese Ängste, beson-

ders wenn wir neu in einer Institution arbeiten, nehmen wir sie wahr». Wie werden solche Ängste, die im gleichen Satz sowohl aus einem «ich» wie aus einem «wir» sprechen, verstehbar und aushaltbar? Welche Art von Aufklärung benötigen wir?..... Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Ängste in sich verändernden Institutionen sowie Wünsche nach Wirksamkeit und Übersichtlichkeit immer wieder thematisiert und bearbeitet wurden. Es ist normal, dass Veränderungen in Institutionen Ängste mobilisieren; sie können den Kontakt mit der Realität, das Denken und die institutionelle Handlungsfähigkeit einschränken. Aus der Bearbeitung der manifesten Aufgaben heraus ermöglichen Gefäss und Setting dieser Gruppe, Spuren des unterschweligen Geschehens sichtbar werden zu lassen. Über die nachträglich mündlich präsentierten Berichte wurden solche Spuren rekonstruiert. Seit der ersten Sitzung konnten – zuerst tastend, später dezidierter – Zugänge zu auftauchenden Verlust- und Angriffsängsten in Situationen der institutionellen Veränderung angeboten werden. Auch damit verknüpfte Trauermomente, die mit Abschied- und innerem Abstandnehmen zu tun haben, kristallisierten sich heraus und wurden angesprochen. Damit verringerten sich in einem zwar affektiv schwankenden Prozess Befürchtungen sowie die Angst vor dem Denken und der eigenen Veränderung. Das Verstehen und Anerkennen der aus der Latenz aufgenommenen Momente reicherte die Erkenntnisproduktion in der Gruppe an. Mit körperbezogenen Wendungen wie «selbst was in die Hand nehmen» oder «sich mit der eigenen Stimme in der Institution einbringen» wurden Geschichten eingeleitet, die vom Ausloten von Gestaltungsräumen erzählten. Dabei deuteten sich Momente von Vertrauen in das eigene Denken, Neugierde und Wagnisbereitschaft an.

¹ Als Trümmerfrauen werden Frauen bezeichnet, die nach dem 2. Weltkrieg in zerbombten deutschen und österreichischen Städten an der Trümmerbeseitigung beteiligt waren.

Literatur

- Aly, Götz (2013): *Die Belasteten. „Euthanasie“ 1939-1945. Eine Gesellschaftsgeschichte.* Frankfurt am Main: S.Fischer.
- Bächtold, Susanne & Supersaxo, Katja (Hrsg.) (2006): *Dynamische Urteilsbildung. Urteilen und Handeln mit der Lemniskate.* Bern: Haupt.
- Barth, Daniel (2013): *Die Schule als Dampfkochtopf.* In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 19, S. 41-48.
- Bion, R. Wilfred (2001): *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Borst, Ulrike; von Schlippe, Arist & Fischer, Hans Rudi (2011): *Wie geraten psychosoziale Teams in Stagnation?* In: *Familiendynamik* 36 (4), S. 358-361.
- Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999): *Kooperation fällt nicht vom Himmel.* In: *Behindertenpädagogik* 38 (1), S. 2-31.
- Niedergesäss, Bernd (2000): *Von Krokodilen und Krankewagenfahrern.* In: *Werkstattgruppe familienorientierte Frühförderung* (Hrsg): *Das behinderte Kind und seine Eltern* (S. 135-146). Heidelberg: Asanger Verlag.
- Obholzer, Anton (1997): *Das Unbewusste bei der Arbeit.* In: *Eisenbach-Stangl, Elisabeth und Ertl, Michael* (Hrsg): *Unbewusstes in Organisationen* (S.17-38). Wien: Facultas-Universitätsverlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation.* Wien: Turia & Kant.
- Graf, Erich Otto & von Salis, Elisabeth (Hrsg.): *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe.* Zürich: Seismo.

Franziska Grob, Dozentin Professur für Integrative Didaktik und Heterogenität am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



Leichte Sprache in mündlichen und schriftlichen Partizipationsprozessen

Das Modell Multimodale Leichte Kommunikation (MLK) verbindet das Konzept Multimodale Kommunikation mit dem Konzept Leichte Sprache. Es beruht auf einem Verständnis von alltäglichem Sprachhandeln und erweitert die Multimodale Kommunikation im Hinblick auf schriftliche Partizipationsprozesse.

Bezugsrahmen

In der AAC (Augmentative and Alternative Communication) werden für die Unterstützung oder Ersetzung von Lautsprache Gebärden und Symbole eingesetzt. Die damit zusammenhängenden Prinzipien werden in der Multimodalen Kommunikation zusammengefasst und richten sich v.a. auf eine Verbesserung und Erweiterung mündlicher Kommunikation. Leichte Sprache – ursprünglich ein Konzept verschiedener Selbstvertretungsorganisationen – verbessert und erweitert hingegen eher die Verständlichkeit der schriftlichen, textgebundenen Kommunikation. Die damit verbundenen Prinzipien werden in ständigem Austausch der Nutzer konkretisiert.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Dimensionen von Sprachhandeln (Landert & Waibel 2010) werden durch rezeptive und produktive Kompetenzen bestimmt. Verknüpft man die Dimensionen mit den Kompetenzen entstehen vier Domänen des Sprachhandelns: Die Dimension Schriftlichkeit mit den Domänen Lesen und Schreiben sowie die Dimension Mündlichkeit mit Domänen Zuhören und Sprechen.

Diese vier Domänen müssen für Partizipation konkretisiert werden, um Sprachhandeln zu ermöglichen (Blechschmidt et al. 2013). Kommunikation und Partizipation sind zwei Seiten einer Medaille, da «communicare» teilnehmen (lassen) sowie gemeinsam machen bedeutet (Ling 2011) und im Partizipationsbegriff Teilhabe, Selbstbestimmung und Informiertheit in Zusammenhang mit gemeinschaftlichen Interessen gefasst werden. Damit ist einerseits die Anforderung an das Individuum verbunden, sich aktiv zu beteiligen und andererseits die Anforderungen an die soziale Umwelt, Partizipationsräume zur Verfügung zu stellen (Niediek 2008). Das wird z.B. in der UN-Behindertenrechtskonvention deutlich, die in Art. 9 ein Recht auf verständliche Information – sowohl schriftlich wie mündlich – formuliert (Inclusion Europe 2009).

Mündlichkeit und Multimodale Leichte Kommunikation

Mündliche Kommunikation findet immer kontext- bzw. situationsgebunden statt. Sie ist dialogisch, interaktiv und prozesshaft. Erfolgreicher Kommunikation liegen produktive und rezeptive Verarbeitungsprozesse sowie Kommunikationsstrategien, die Wechselseitigkeit und damit Partizipation sichern zugrunde. Diese können verbal wie non-verbal sein und in Verbindung mit Symbolen, sog. Talkern mit Sprachausgabe und Techniken auch unterstützt Kommunizierenden ermöglichen, ein Gespräch zu initiieren und selbstbestimmt Einfluss auf dessen Inhalt und Dauer zu nehmen (Lage 1995). Ebenso zentral sind Prinzipien der Partnerorientierung, z. B. im Sinne von angemessenen Erwartungen, Zeit für Aussagen lassen oder das Modelling (beispielsweise durch Strukturierungshilfen) und eine eventuelle Anpassung des Sprachniveaus (Braun 2006). Sowohl die individuellen Strategien als auch die Prinzipien der Partnerorientierung werden in der Multimodalen Kommunikation zusammengefasst.

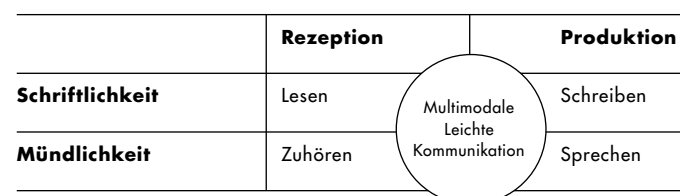


Abb. 1: Domänen des Sprachhandelns (Landert & Waibel 2010) ergänzt mit Multimodaler Leichter Kommunikation MLK

Schriftlichkeit und Multimodale Leichte Kommunikation

Schriftliche Kommunikation ist nicht zwingend an einen kommunikativen Kontext oder eine Sprachhandlungssituationen gebunden. Nonverbale Anteile von Kommunikation fallen weg. Sie müssen in den Text eingebunden werden, um das Verständnis und damit die Interaktion mit dem Leser zu sichern (Pohl 2010). Ein zu publizierender Text wird gemeinsam im Austausch mit Menschen mit Lernschwierigkeiten erstellt. Diese Prinzipien erleichtern die Rezeption und damit Information und Partizipation, wobei das Dialogische der Mündlichkeit mit entsprechenden Prinzipien (Verständnissicherung und Modelling) hervorgehoben werden. Daraus ergeben sich Prinzipien für Produktion und Rezeption von Texten. Im Konzept Leichte Sprache werden diese mit dem Ziel der Barrierefreiheit angepasst und präzisiert: Vereinfachung der Begriffsverwendung, der Satzstruktur und des Layouts sowie die Beachtung des Alltags- und Lebensweltbezugs (Inclusion Europe 2009).

Konkretisierung für die Praxis

In der Skizzierung zentraler Prinzipien Multimodaler Kommunikation und Leichter Sprache wird deutlich, dass eine gleichzeitige Beachtung zu einer engen Verknüpfung der Mündlichkeit und Schriftlichkeit führt und das Sprachhandeln in allen Domänen erweitert. Das Modell kann beispielhaft an inklusiven Unterrichtsprozessen unter Berücksichtigung von Kindern, die unterstützt kommunizieren, verdeutlicht werden: Inklusiver Unterrichtsprozesse bieten ein gleichberechtigtes Angebot von Schriftsprache und symbolischen Abbildungen für alle Kinder, wobei der Einsatz situationsadäquat erfolgen kann (Just 2013). Dies bezieht sich sowohl auf die rezeptive Ebene, z. B. bei der Gestaltung von Texten, Arbeitsaufträgen etc. als auch auf die produktive Ebene, in der Symbole und Wörter je nach Schreibfertigkeiten individuell verwendet werden können. Insbesondere der Einsatz von Symbolen und ikonischen Darstellungen verstärkt die Verbindung zur Mündlichkeit, da diese auch zur Unterstützung und Ersetzung von mündlichen Prozessen einsetzbar sind. Das Modell Multimodale Leichte Kommunikation eignet sich als analytischer Rahmen für konkrete Umsetzungsprojekte in Schule und Informationsgesellschaft.

Literatur

- Blechschmidt, Anja; Allemann, David & Bossard, Marianne (2013): *Zugang zur Lebensqualität bei mehrfacher Beeinträchtigung durch Beobachtung intentional-interaktional-kommunikativen Handelns*. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 19 (10), S. 6-10.
- Braun, Ursula (2006): «Bin ich ein guter UK-Gesprächspartner?» *Über die Notwendigkeit der Selbstreflexion*. Unterstützte Kommunikation 1, S. 5-9.
- Lage, Dorothea (1995): *Unterstützte Kommunikation*. Neu im deutschen Sprachraum. In: *Soziale Medizin* 22 (5), 25-31.
- Landert, Karin & Waibel, Saskia (2010): *Sprachhandeln: Wie hängen Sprache und Handeln zusammen und wie kann Sprachhandeln im Unterricht umgesetzt werden?* In: *einblick*. Das Kundenmagazin des Lehrmittelverlages Zürich Nr. 6, S. 4-9.
- Just, Marie (2013): *Gemeinsamer Unterricht und unterrichtsimmanente Kommunikationsförderung. Es geht – und es geht richtig gut!* In: *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag, 08.018.041-047.
- Ling, Karen (2011): *Nutzerkontrolle bei eingeschränkter verbaler Kommunikation*. In: Beck, Iris & Greiving, Heinrich (Hrsg.): *Gemeindeorientierte Pädagogische Dienstleistungen* (S. 187-191). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niediek, Imke (2008): *Ist dabei sein wirklich alles? – Konzeptionelle Anregungen zur Gestaltung von Partizipationsprozessen*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59 (8), S. 293-298
- Inclusion Europe (2009): *Schreiben sie nichts ohne uns. Wie man Menschen mit Lernschwierigkeiten einbezieht, wenn man leicht verständliche Texte schreibt*. [<http://inclusion-europe.org/en/projects/past-projects/pathways-i>] [20.01.2014]
- Pohl, Thorsten 2010: *Schreibentwicklung – das Schreiben entwickeln*. In: Hanke, Petra et al. (Hrsg.): *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule* (S. 139-146). Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

Anja Blechschmidt, Leiterin Professur für Logopädie am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
 Karen Ling, Dozentin Professur für Integrative Didaktik und Heterogenität am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie



Herkunft, Sprache, Bildung: Neue Blicke auf einen alten Text

Die Erkenntnis, dass Bildungserfolge ebenso wie -misserfolge eng mit sozialer Herkunft verknüpft sind, ist inzwischen fast schon zum Gemeinplatz geworden. Ebenso, dass dabei Sprache eine Rolle spielt. Doch gerade die Offensichtlichkeit des Befundes lässt die Frage vergessen: Warum eigentlich? Wie genau? Anlass zum Griff ins Büchergestell, nach einem Text, der vor bald 50 Jahren publiziert wurde: «Schichtungsspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse». Ulrich Oevermann hat Ende der 1960er-Jahre die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Herkunft und Bildungschancen erforscht. Daraus ist u. a. dieser Text hervorgegangen, der noch immer lesenswert ist und aus dem sämtliche hier verwendeten Zitate stammen, ausser dem letzten, das ein Unbekannter beigesteuert hat.

Neu gelesen I: Sprache und Herkunft

Belegt ist schon damals, «dass die Kinder der Unterschicht im Vergleich zur Mittelschicht in der verbalen Intelligenz schlechter abschneiden als in der nicht-verbalen Intelligenz». Inzwischen ist der Begriff «Unterschicht» weniger geläufig, wird evtl. gar als diskriminierende Zuschreibung wahrgenommen. Und tatsächlich ist inzwischen die Sozialstruktur komplexer geworden und dies wird auf unterschiedliche Weise erfasst. Tatsache bleibt: Es gibt besser und schlechter Verdienende, mehr und weniger angesehene Berufe, prekärere und privilegiere Arbeits- und Lebensbedingungen, unterschiedliche Milieus. Und all das wirkt sich aus auf die Entwicklungschancen der Kinder. Und die Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle. Sie wird verstanden als ein «Vermittlungsmechanismus zwischen Sozialstruktur und Persönlichkeit». Aus diesem Verständnis heraus werden «die mit der Stellung im Produktionsprozess verbundenen konkreten Lebensbedingungen» der Menschen als Grundlage typischer Strukturen in den Sozialbeziehungen gesehen und Oevermann fragt, wie diese Strukturen im unterschiedlichen Sprachgebrauch zum Ausdruck kommen. So trifft etwa der typische damalige Angehörige der Unterschicht «am Arbeitsplatz auf ein streng vorgegebenes, quasi ritualisiertes Beziehungsmuster, das ihm keinen Spielraum und nur wenig Handlungsalternativen belässt.» Man denke etwa an Fabrikarbeiter, an Heimarbeiterinnen oder Hilfspersonal in Büros. Ähnlich ist das Privatleben schichtspezifisch strukturiert; Sozialbeziehungen in der Unterschicht ergeben sich «aus der gemeinsamen relativen Ohnmacht, Hilflosigkeit und Unsicherheit gegenüber der <Aussenwelt>», die dadurch wenig Gestaltungsspielräume

eröffnen: Man hilft sich solidarisch, ist aber auch durch wenig variable interne Regeln aneinander gebunden. Was zu tun und zu lassen ist – und hier wird die Bedeutung der Sprache klar – weiss man auch ohne grosse Worte. Die in tendenziell enge soziale Verhältnisse Eingebundenen müssen sich nicht wie dies in höheren Schichten üblich ist «durch stetige Diskussion und Interpretation vergewissern», dass und wie sie zusammen leben und arbeiten. So liegt es «auf der Hand, dass die Struktur von Sozialbeziehungen von grosser Konsequenz für die personale Organisation und die kommunikative Geschicklichkeit ist.» Das zeigt sich nicht nur in der Komplexität der Sprache höherer Schichten, sondern auch im Ausmass der «autonomen Ausgestaltung und Interpretation der Verhaltensnormen» infolge eines Lebens in differenzierten Rollensystemen höherer Schichten. Demgegenüber sind Kinder der Unterschicht viel stärker an die «unumschränkte Einhaltung nicht mehr diskutierbarer Regeln gebunden». Hier zeigt sich die Untrennbarkeit von Sprache und Entwicklungspotential: je komplexer und mit Wahlfreiheiten ausgestattet das soziale Leben ist, desto mehr sprachliche Differenzierung ergibt sich daraus, die ihrerseits Denk- und Handlungsoptionen eröffnet. Davon ist diejenige Intelligenz nicht zu trennen, die über die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten gemessen wird.

Neu gelesen II: Kompetenz und Performanz

Hier kommt ein weiterer Begriff ins Spiel, der heute meist anders verwendet wird als damals zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Herkunft: Die Kompetenz. Um genauer zu klären, wie es zu einer schichtspezifisch unterschiedlichen

Entwicklung der verbalen Intelligenz bei gleichem Potential kommt, stützt Oevermann sich auf Noam Chomskys damals neue linguistische Theorie, in der er unterscheidet zwischen «der linguistischen Kompetenz einerseits und dem aktuellen Sprachgebrauch im Verhalten andererseits». Die «grammatical competence» ist dabei das abstrakte linguistische Regelsystem, das den Sprechenden als endogenes Programm zur Verfügung steht, das «gleichsam die Bedingung der Möglichkeit des Sprachverständnisses bildet». Dieser Kompetenzbegriff ist also weit entfernt von den heute verwendeten, oft unklaren Anwendungen von «Kompetenzen», die unzählige Fähigkeiten von Kindern und Erwachsenen definieren, einfordern, beurteilen und zu messen versuchen, dabei aber nicht differenzieren zwischen dem, was als Potential vorhanden ist und dem, was davon faktisch realisiert wird. Letzteres wäre dann die «grammatical performance», gemäss Oevermann «der beobachtbare, konkrete Sprachgebrauch». Die Kompetenz von Einzelnen wird unmittelbar also gar nicht sichtbar und damit auch nicht beurteilbar; dies im Gegensatz zur Performanz, die gerade auch in ihrer englischen Form «performance» im heutigen Sprachgebrauch viel präziser auf konkrete Leistungen zu beziehen ist, weil der Begriff auch auf Aspekte der Selbstdarstellung verweist, die ihrerseits je nach Herkunft mehr oder weniger zur Entfaltung kommt. Oevermann verbindet die Chomsky-Theorie mit den von Basil Bernstein geprägten Begriffen des «elaborierten Codes», den obere Schichten sprechen und damit objektiv mehr Denk- und Handlungsalternativen eröffnen als die im «restringierten Code» sprechenden Angehörigen unterer Schichten.

Neu gelesen III: Alte und neue Restriktionen

Nun ist heute weder die klassische bildungsbürgerliche Sprache noch diejenige der traditionellen Arbeiterkultur mehr in Reinkultur vorhanden. Und trotzdem existiert Ungleichheit, trotzdem bleiben Sprache und Herkunft eng miteinander verschränkt. Es bleibt die Frage: Wo erzeugt Sprache zusätzlich zu den Herkunftseffekten Zukunftsoffenheit und Autonomie, wo schränkt sie ein? Sprachliche Restriktionen sind auch im Bildungswesen am Werk, z. B. als Folge der Orientierung an Planbarkeit und Messbarkeit sowie – vermuteter – Nützlichkeit von Bildung, und sie behindern nicht nur die Entfaltung von Kindern, sondern auch die Entfaltung von Professionalität bei Lehrpersonen, die sich an bürokratische Vorgaben zu halten haben, eingeschränkt sind durch Routinen des standardisierten Zergliederns, Testens und Evaluierens – ironischerweise auch anhand von Kompetenztests, die sich an einer vermuteten wirtschaftlichen Nützlichkeit orientieren. Doch so neu ist auch diese Tendenz nicht, denn Oevermann sah bereits 1970 die «funktionalistische Begründung von Bildungsreformen» kritisch, da diese «sich ausschliesslich am gesellschaftlichen <Nachwuchsbedarf> von Fachkräften»

orientiere. Daher sieht er «das alte Erziehungsziel, individuelle Fähigkeiten ohne eine unmittelbare Kopplung an Kriterien der Effizienz für die Berufsausbildung zu fördern und zur Entfaltung zu bringen, als eine moderne Forderung».

Neu zugehört IV: Voll effizient kommuniziert

Kürzlich im Bus aufgeschnappt aus dem Gespräch zweier Jugendlicher: «Hey, voll behindert vorhin der Test». War das wohl die Kurzform (restringierter Code) dessen, was ich hier ausführlich herzuleiten versucht habe (elaborierter Code)? Weil ich etwas anders *performe*?

Literatur

Oevermann, Ulrich (1970): *Schichtungsspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse*. In: Bernstein, Basil; Oevermann, Ulrich; Reichwein, Regine & Roth, Heinrich: *Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965-1970* (S. 138-197). *Schwarze Reihe Nr. 9: Verlag de Munter Amsterdam N.V.*

Marianne Rychner, Dozentin Professur für Bildungssoziologie am Institut Sekundarstufe I und II



Impressum

inklusive.

Zeitschrift aus dem Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie ISP
der Pädagogischen Hochschule FHNW

Herausgegeben von der Institutsleitung ISP

Verantwortlicher Redaktor der vierten Ausgabe:

Jan Weisser

Adresse: inklusive. Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

PH FHNW, Steinentorstrasse 30, 4051 Basel

Gestaltungskonzept und Gestaltung:

Büro für Kommunikationsdesign FHNW

Mitarbeit an dieser Ausgabe: Andrea Bertschi-Kaufmann, Anja Blechschmidt,

Claudia Ermert Kaufmann, Ursina Frauchiger, Franziska Grob,

Simone Kannengieser, Karen Ling, Celestina Porta, Marianne Rycher,

Katrin Tovote, Maja Wiprächtiger-Geppert

Homepage und Personenprofile: www.fhnw.ch/ph/isp

Druck: Steudler Press AG Basel

Auflage dieser Ausgabe: 2500 Exemplare

Alle Rechte vorbehalten; Nachdruck nur mit Genehmigung

der Herausgeberin

ISSN 2235-1787

