

Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen

Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen

Cornelia Frigerio Sayilir | Bern CH

Dans la journée 2010 du Forum FLECH, le groupe de travail pour les langues étrangères de la Société Suisse pour la Formation des Enseignant-e-s (SSFE), traitait la question de la différenciation dans la salle de classe de langues. Suite à ce colloque, un premier article de Dieter Wolff est paru dans une fenêtre du numéro 4/2010 de *Babylonia*. Comme nous l'avions annoncé à cette occasion, nous publions ici la deuxième partie de cette journée. La contribution suivante de Cornelia Frigerio Sayilir aborde la question de la différenciation sous un angle particulier. En tant que pédagogue spécialisée, elle s'interroge sur les difficultés que rencontrent les élèves qui présentent des déficiences dans l'acquisition du langage ou d'autres problèmes de développement. Il s'avère que les avancées de la recherche ne permettent pas d'apporter des solutions définitives. L'auteure propose quant à elle trois éléments importants: (1) du temps, beaucoup de temps pour l'apprentissage, (2) un enseignement des langues de qualité qui intègre diverses formes de différenciation, plutôt qu'une méthode ou une approche particulière pour les apprenant-e-s en difficultés et enfin, (3) une collaboration entre les enseignant-e-s et les pédagogues spécialisé-e-s pour assurer un suivi de l'élève.

In den letzten Jahren können zwei gegenläufige Entwicklungen beobachtet werden. Einerseits wurde Mehrsprachigkeit in Europa wie auch in der Schweiz zu einem erklärten Bildungsziel, wodurch das Lernen von Fremdsprachen grösseres Gewicht erhielt. Ein Ausdruck davon ist die Vorverlegung des Unterrichts von zwei Fremdsprachen in die Primarschule. Gleichzeitig stellt man fest, dass das erstmalige Unterrichten von zwei Fremdsprachen in der Primarschule zu einem markanten Anstieg der Dispensationsgesuche von eben diesem Fremdsprachenunterricht führt (z.B. Kanton Obwalden, 2010). Die genauen Gründe für die Dispensationen liegen nicht vor, aber offensichtlich gelingt es der Schule noch nicht, dem Bildungsrecht aller Kinder bezüglich der Fremdsprachen zu entsprechen. Die Dispensationen deuten darauf hin, dass beim Auftreten von Schwierigkeiten eher die Frage gestellt wird, ob das Kind überhaupt Fremdsprachen lernen kann und soll. In einer integrativen Schule, oder – um den neueren Begriff zu ver-

wenden – in einer inklusiven Schule, muss die Frage aber eher lauten, wie ein gemeinsamer Unterricht gestaltet sein muss, damit jedes Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen für sein Leben etwas mitnehmen kann. Das ist ein Perspektivenwechsel, der in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen ist, und die Schule braucht dabei Unterstützung.

Leider ist die Forschungslage zum Thema „Fremdsprachenlernen von Kindern mit eingeschränkten Lernvoraussetzungen“ prekär. Da die Heilpädagogik/Sonderpädagogik noch nicht lange in dieser Form mit dem Thema Fremdsprachenlernen konfrontiert ist, müssen Zuständigkeiten und Konzepte erst entwickelt werden. Mit den folgenden Überlegungen zu Zusammenhängen von Spracherwerb, Entwicklungsbeeinträchtigung und Fremdsprachenlernen soll ein erster Beitrag dazu geleistet werden.

1. Spracherwerb und Fremdsprachenlernen

Fremdsprachenlernen schöpft, wie der Schriftspracherwerb, aus den Quellen des Erstspracherwerbs. Der Spracherwerb ist dabei nicht als ein isolierter Entwicklungsbereich zu betrachten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Kind auf der Basis seiner biologischen und neurophysiologischen Voraussetzungen in Interaktion mit der Umwelt funktionale Hirnsysteme entwickelt. In diesem interaktiven Prozess wird auch die Entwicklung von Motorik, Sensorik, Kognition, Emotion, Soziabilität und – im vorliegenden Zusammenhang besonders relevant – von Sprache (Grohnfeldt, 1999: 20) angeregt und vorangetrieben. Das bedeutet, dass organische Schädigungen oder funktionale Beeinträchtigungen zwar die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kin-

des verändern oder einschränken können, was sich daraus aber für Einschränkungen oder Behinderungen entwickeln, ist nicht von Anfang an festgelegt, sondern entwickelt sich in Interaktion mit der Umwelt. Je nachdem, welche Art von Stimulanz diese bieten kann, und welche Möglichkeiten sie hat, Einschränkungen auf Seiten des Kindes zu kompensieren, kann dieses trotz primärer Schädigungen reichhaltige funktionale Hirnsysteme aufbauen. Andererseits können Kinder mit an sich günstigen Vorbedingungen aufgrund mangelhafter Umweltstimulanz nur ungenügende funktionale Hirnsysteme aufbauen. Diese Entwicklungszusammenhänge gelten zwar besonders ausgeprägt in den ersten Lebensmonaten und -jahren, aber auch später sind sie noch wirksam. Und so sind für Kindergarten- und Schulkinder der Kindergarten bzw. die Schule und der Unterricht entscheidende Orte der Umweltstimulanz. Es ist deshalb die Aufgabe der Schule, (und nicht nur der einzelnen Lehrperson!), für alle Kinder eine anregende, angepasste Lernumwelt zu schaffen. Dabei sind die engen Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen zu berücksichtigen.

Probleme in der *Wahrnehmung bzw. Sensorik* wirken sich in vielerlei Hinsicht aus. In der sensorischen Auseinandersetzung mit der Umwelt baut das Kind Weltwissen auf, eine wesentliche Grundlage für die Bedeutungsentwicklung. Das Kind muss die sprachlichen Reize, also den es umgebenden Sprachfluss, präzise wahrnehmen, segmentieren, analysieren und abspeichern. Nur so kann es sich die Systematik von Sprachen erschliessen, sei es die erste, eine zweite oder eine Fremdsprache. Ausserdem ist eine gut entwickelte Sensorik auch wichtig für die Sprachproduktion. Das Kind muss die vielfältigen feinmotorischen Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Sprechen und später mit dem Schrei-

ben kontrollieren und steuern können. Kindern mit Wahrnehmungsproblemen fällt dies schwer. Sie sind deshalb darauf angewiesen, einen klaren, vielfältigen und kontrastreichen Input zu bekommen, damit sie Muster herausarbeiten können.

Bestehen Probleme mit der *Motorik*, dann sind Aufbau und Automatisierung von grob- und feinmotorischen Handlungsmustern erschwert. Das belastet die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Aufbau von Weltwissen. Ausserdem benötigt die motorische Steuerung viel Aufmerksamkeit, die für andere Entwicklungsbereiche fehlt. Misserfolge bei motorischen Aktivitäten führen zu Frustration und belasten die emotionale Entwicklung des Kindes. Eine ungeschickte Sprechmotorik beeinträchtigt die Präzision der Ausführung beim Sprechen. Das macht Sprechen anstrengend und mühsam, weil viel Selbstkontrolle nötig ist. Auch eine ungeschickte Schreibmotorik nimmt viel Energie und Aufmerksamkeit in Anspruch, womit andere Verarbeitungsebenen zu kurz kommen. Rechtschreibung, Wortschatzvielfalt und Textqualität können darunter leiden, dass das Kind sich so stark auf die Schreibmotorik konzentrieren muss. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht.

Probleme im *emotionalen Bereich* belasten unter anderem die Fähigkeit des Kindes, Motivation aufzubauen und aufrecht zu erhalten und – damit zusammenhängend – seine Aufmerksamkeit zu steuern. Solche Probleme werden sich auch beim Fremdsprachenlernen zeigen.

Probleme im emotionalen Bereich können mit solchen der *Sozialität* zusammenhängen, und wirken sich auch auf das Verhalten des Kindes in der Klasse aus. Entsprechend ihrer emotional-sozialen Entwicklung bevorzugen die Kinder bestimmte Sozialformen, die ihren Fähigkeiten zur Aufmerksamkeitssteuerung, zur Konzentration oder zur Abstimmung in der Gruppe entsprechen. Während es für viele Kinder eine gute Abwechs-

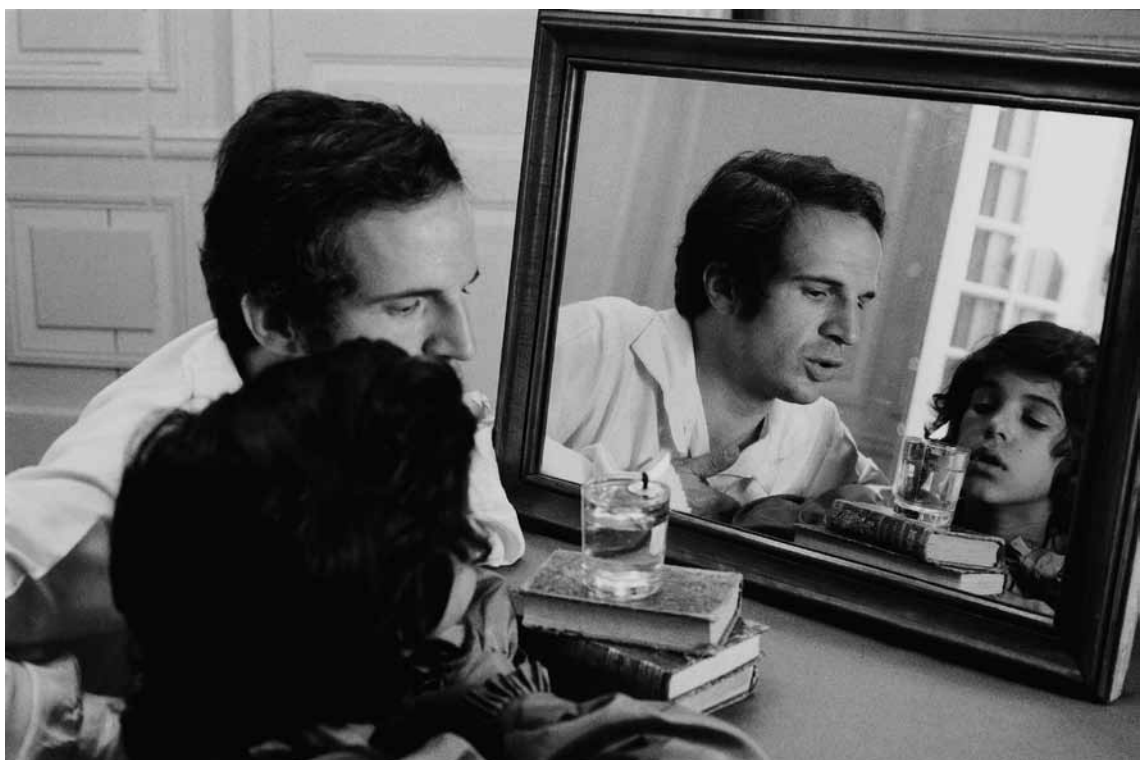
lung und Motivationshilfe ist, ab und zu die Sozialform zu wechseln, sind für andere gerade diese Wechsel schwierig. Sie brauchen länger, bis sie ihren Platz in der Gruppe wieder gefunden haben und arbeiten können. Der diesbezügliche Entwicklungsstand der Kinder kann sehr unterschiedlich sein, sodass es die ideale Arbeitsform für alle Kinder nicht gibt. Wer sich dessen bewusst ist, führt die Kinder, bzw. die Klasse sorgfältig an Formen der Zusammenarbeit heran, wie sie ein moderner Fremdsprachenunterricht verlangt, und begleitet gerade die Wechsel der Sozialform umsichtig.

Ein weiterer Entwicklungsbereich ist die *Kognition*. Probleme in diesem Bereich betreffen vor allem die Qualität und die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung. Alles geht langsamer, braucht Konzentration und Energie. Dadurch wird der Aufbau von Wissen beeinträchtigt, können kognitive Strategien nur langsam verbessert werden und die Entwicklung des Problemlösens dauert länger. Bei entsprechender Interaktion mit der Umwelt kann sich daraus eine Lernschwäche oder Lernbehinderung entwickeln. Bezogen auf die Sprachentwicklung erlaubt die Kognition keine eindeutige Vorhersage. Es gibt Kinder mit stark eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten, die über erstaunliche sprachliche Kompetenzen verfügen und umgekehrt. Der IQ sagt also wenig über die Spracherwerbs- und die Fremdsprachenlernfähigkeit. Er kann deshalb nicht prognostisch verwendet werden (Sparks, 2001: 47) und darf erst recht nicht automatisch dazu führen, dass Kinder vom Fremdsprachenlernen ausgeschlossen werden.

Und schliesslich der für das Fremdsprachenlernen wichtigste Bereich, die *Sprache* selbst. Sie entwickelt sich in enger Interaktion mit den anderen

Entwicklungsbereichen, sodass deren Probleme die Sprachentwicklung mit beeinträchtigen können. Am häufigsten sind jedoch spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Spezifisch nennt man sie deshalb, weil es keine erkennbaren Ursachen dafür gibt, also keine Hörstörung, kognitive Beeinträchtigung oder Schädigung des Zentralnervensystems. Es handelt sich keineswegs um eine seltene Störung, ist doch bei 3-8 % der Kinder eines Jahrgangs die Sprachentwicklung verzögert oder gestört (Schecker, Henninghausen, Christmann u.a., 2007: 191). Spracherwerbsprobleme in der Erstsprache, auch wenn sie überwunden scheinen, zeigen sich häufig später wieder, wenn neue sprachliche Anforderungen an das Kind herangetragen werden, also beim Schriftspracherwerb oder auch beim Lernen einer Fremdsprache. Schriftspracherwerbsstörungen (bzw. Legasthenie) können isoliert oder auch in Kombination mit einer Spracherwerbsstörung vorkommen. Auch die Schriftspracherwerbsstörung ist mit einer Häufigkeit von 3-10 % der Kinder eines Jahrgangs nicht selten (Strehlow & Haffner, 2007: 403).

Schriftspracherwerbsstörungen treten in allen Sprachen auf. Die Art ihrer Ausprägung und der Schweregrad hängen einerseits von der individuellen Problematik des Kindes ab, andererseits vom Verschriftungssystem der jeweiligen Sprache. Gerade Französisch und Englisch, die in der Deutschschweiz üblichen Fremdsprachen auf Primarstufe, sind aufgrund ihrer wenig lautgetreuen orthographischen Struktur für Kinder mit einer Schriftspracherwerbsstörung schwierig. Im Englischen führt lautgetreues Lesen und Schreiben wegen der vielen Homophone nicht zum Ziel. Wenn sie, wie unter gesagt gleich klingen, bedeuten aber etwas völlig anderes und müssen auch anders geschrieben werden. Korrektes Lesen und Schreiben dieser Wörter ist nur über eine ganzheitliche und semantisch abgestützte Erfassung möglich. Auch Französisch ist wenig lautorientiert. Viele Schreibregeln sind nicht hörbar, sondern morphologisch oder etymologisch begründet. Eine korrekte Rechtschreibung verlangt also viel grammatisches und orthographisches Wissen, was gerade für Kinder mit einer Schriftspracherwerbsstörung eine grosse Schwierigkeit darstellt. Schrift ist in diesem Fall nicht mehr eine Hilfe beim Fremdsprachenlernen, sondern eine zusätzliche Herausforderung (Sellin, 2004). Trotzdem hat Schrift ihren Wert im Sinne einer multimodalen Vermittlung der Fremdsprache. Voraussetzung dafür ist aber ein bewusster und differenzierter Umgang mit ihr, z.B. mit den Korrektheitsansprüchen, mit dem Zweck des Schrifteinbezuges und mit der Beurteilung von schriftlichen Leistungen. Ausserdem sollte das Schreiben in der Fremdsprache sorgfältig aufgebaut werden. Die Kinder müssen dabei erkennen, dass für das Lesen und Schreiben von Deutsch und der Fremdsprache unterschiedliche Strategien nötig sind.



Una scena dal film "L'enfant sauvage" di François Truffaut.

Gerade bei Kindern mit einer Spracherwerbs- oder Sprachstörung leidet unter den problematischen Erfahrungen das Selbstwertgefühl und das Bild von sich selbst als erfolgreichem Sprachlernern.

2. Auswirkungen von Entwicklungsstörungen auf das Fremdsprachenlernen

Betrachten wir nun einige Auswirkungen von Entwicklungsproblemen auf das Fremdsprachenlernen, beginnend mit dem *Antrieb zum Sprachenlernen*. Damit sind alle Faktoren gemeint, die das Kind dazu bringen, seine Spracherwerbsfähigkeit auf eine Sprache hin zu aktivieren und aufrecht zu halten (Klein, 1987). Bezüglich der Motivation zum Fremdsprachenlernen unterscheiden sich Kinder mit besonderen Bedürfnissen anfangs nicht von anderen Kindern, auch wenn sie ihre Schwierigkeiten wahrnehmen (Sparks, 2001: 42). Die Kinder wollen sozial integriert sein und das bedeutet, dass sie dasselbe tun wollen wie ihre Klassenkameraden. Sie wollen also auch Französisch oder Englisch lernen, wenn die anderen das tun. Kommunikative Bedürfnisse treiben das Sprachenlernen an, und gerade hier können sich spezifische Entwicklungsprobleme bemerkbar machen. Beispielsweise äußern sich selektiv mutistische Kinder möglicherweise gar nicht mündlich, während sie im Schriftlichen oft recht gute Leistungen erbringen. Redeflussgestörte Kinder (Stottern oder Poltern) sind häufig aufgrund ihres Störungsbewusstseins zurückhaltend in ihren Äußerungen. Kinder mit einer Spracherwerbsstörung getrauen sich aufgrund ihrer kommunikativen Misserfolgserebnisse nicht mehr, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Für alle diese Kinder bietet nur ein möglichst angstfreier Kommunikationsrahmen die Möglichkeit, aus sich herauszukommen. Dafür ist es wichtig, dass Kommunikations-, Produktions- und Korrekturphasen sowie Lern- und Leistungssituationen klar getrennt

werden. Den Kindern muss klar sein, wann im Unterricht bewertet wird. Nur so können sie Mut fassen, sich mündlich zu beteiligen (Sellin, 2004: 81).

Ein wichtiger Antriebsfaktor kann die Einstellung zur Sprache und zu denen, die sie sprechen sein. Hohes Sprachprestige und eine angenommene Nützlichkeit für die Kommunikation sind Faktoren, die Kinder zum Sprachenlernen motivieren. So wenig sich Kinder mit und solche ohne besondere Bedürfnisse in diesem Punkt unterscheiden, so sehr unterscheiden sie sich bei einer anderen Einstellungsfrage, nämlich der Einstellung zu sich selbst. Gerade bei Kindern mit einer Spracherwerbs- oder Sprachstörung leidet unter den problematischen Erfahrungen das Selbstwertgefühl und das Bild von sich selbst als erfolgreichem Sprachlernern. So betrachten diese Kinder zwar den Fremdsprachenunterricht als Chance, mit den Gleichaltrigen gleichzuziehen (Fenk & Leisner, 2004: 176), da alle von vorne anfangen müssen, aber sie sind verletzlich. Misslingendes Fremdsprachenlernen wiederholt frühere Misserfolgserebnisse und kann deshalb Motivation und Selbstwertgefühl zerstören. Ängstlichkeit, die im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen auftreten und das Weiterlernen beeinträchtigen kann, scheint nicht die Ursache der Fremdsprachenlernprobleme zu sein, sondern vielmehr bereits die Folge der erlebten Misserfolge (Ganschow & Sparks, 2000: 93). Ein weiterer Aspekt beim Sprachenlernen ist die Angebotsseite, oder der

Zugang zur Sprache, wie Klein (1987) es nennt. Es geht dabei um Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts wie die Anzahl der Lektionen, aber auch um die konkrete Gestaltung des Unterrichts. Bei Kindern mit Sprach- oder Schriftspracherwerbsstörungen war der implizite Erwerb der Erstsprache erschwert. Da die Ursachen dafür bestehen bleiben, wird in vielen Fällen ein hauptsächlich implizit angelegter kommunikationsorientierter Fremdsprachenunterricht nicht erfolgreich sein. Deshalb fordern beispielsweise Romonath und Wahn (2006: 492-493), dass ein modifizierter Fremdsprachenunterricht die lebensweltliche, kommunikative Bedeutung der Fremdsprache zwar herausstellt, gleichzeitig aber in methodisch angemessener Weise das Regelsystem der zu erlernenden Fremdsprache klar strukturiert und systematisch durch direkte Instruktion vermittelt. Kindern mit Wahrnehmungs- und Verarbeitungsproblemen muss der Zugang zur Fremdsprache erleichtert werden, indem sie nicht nur über den auditiven Kanal angeboten wird. Gerade diese Kinder sind besonders auf visuelle Unterstützung, taktile Erfahrungen und die Einbettung des sprachlichen Inputs in einen verständlichen Kontext angewiesen. Auch der Einsatz von Gesten und Gebärden wird empfohlen (Fenk & Leisner, 2004: 177).

Für Kinder mit Sprachstörungen ist es zudem kaum möglich und sinnvoll, den Fremdsprachenunterricht nur in der Zielsprache abzuhalten. Damit sie Situationen und Aufgaben verstehen und Sicherheit gewinnen können, sind manchmal Rückgriffe auf die Erstsprache bzw. auf die Schulsprache nötig. So können die Kinder all ihre sprachlichen Kompetenzen nutzen und weiter entwickeln. Es ist aber

wichtig, Sprachwechsel deutlich zu machen und bei der Zuordnung der Strukturen zur jeweiligen Sprache zu helfen. Oft erschweren Probleme im phonetisch-phonologischen Bereich den Kindern diese Zuordnungsleistung.

Betrachtet man den *Prozess* des Spracherwerbs und des Fremdsprachenlernens, so beginnt dieser jeweils mit einer Schweigephase, in welcher die Sprache aufgenommen wird. Bei Kindern mit Lern- und Sprachstörungen dauert die Schweigephase meist länger als bei anderen Kindern. Sie brauchen mehr Zeit, um die prosodischen Merkmale der Sprache zu erfassen, Wortgrenzen zu erkennen, einen Grundwortschatz aufzubauen, erste Hypothesen zu den syntaktischen Mustern zu konstruieren und schliesslich den Mut zu fassen, ihre Hypothesen auszuprobieren. Die Schweigephase ist möglichst zu respektieren. Werden die Kinder zu früh zur Produktion gezwungen, dann führt dies zu blockierender Angst. Ausserdem greifen sie dann unnötig häufig auf sprachliche Muster aus früher erworbenen Sprachen zurück, insbesondere auf die Erstsprache (Decke-Cornill, 2007: 1044).

Für die Weiterentwicklung von komplexeren fremdsprachlichen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen ist ein erfolgreicher Wortschatzerwerb in dieser Sprache die Basis (Romonath & Wahn, 2006: 488). Das ist aber gerade für Kinder mit Lern- oder Spracherwerbsstörungen keine einfache Aufgabe, da schon ihr Wortschatz in der Erstsprache oft klein und schlecht organisiert, und deshalb auch nur langsam abrufbar ist. Die Kinder benötigen also Hilfe, um neue Wörter gut vernetzt abzuspeichern und zu automatisieren. Über die Weiterentwicklung im Grammatikbereich gibt es kaum Studien, die sich speziell mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen befassen. Analog zu den Beobachtungen beim gestörten Erstspracherwerb ist aber anzunehmen, dass die Erwerbsschritte ähnlich sind wie beim unbelasteten Fremdsprachenlernen. Die Kinder werden dafür aber länger brauchen und länger unsicher sein in der Anwendung der Strukturen.

Bezüglich des *Tempos* beim Fremdsprachenlernen ist entsprechend davon auszugehen, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen, und ganz besonders Kinder mit Sprach- und Lernstörungen viel Zeit benötigen. Sie brauchen mehr Zeit, um Gehörtes im Unterricht zu verarbeiten und ihre Antworten zu planen. Und sie brauchen mehr Zeit für die Abspeicherung von neuen Inhalten, was bedeutet, dass sie mehr Wiederholungen in verschiedenen Kontexten benötigen. Die Kinder haben also sowohl in den einzelnen Lektionen als auch bezogen auf das Schuljahr einen höheren Zeitbedarf.

Was die Voraussage eines möglichen *Endzustandes* angeht, besteht viel Ungewissheit. Möglicherweise können nicht alle, die eine Erstsprache erworben haben, auch eine Fremdsprache lernen. Das Problem liegt aber darin, dass wir nicht sicher voraussagen können, welche Kinder beim Fremdsprachenlernen wie weit kommen (Sparks, 2001: 48).

3. Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Obwohl Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen, Sprachentwicklungsstörungen oder Lese-Rechtschreibstörungen ein erhebliches Risiko für ein Scheitern in der Fremdsprache aufweisen (Romonath & Wahn, 2006: 486), können wir nicht voraussagen, welches Kind wie viel vom Fremdsprachenunterricht profitieren wird. Da ausser-

dem das Bildungsgut Fremdsprache wichtig ist für die Chancen auf persönliche Entwicklung und berufliche Qualifikation (Gründemann & Welling, 2002: 105), kann und soll kein Kind von vornherein vom Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden. Mit Dispensationen ist also sehr zurückhaltend umzugehen.

Jedes Kind kann aufgrund besonderer Umstände zeitweilig besondere Bedürfnisse haben. Da zudem jedes Kind seine eigenen Voraussetzungen und Erfahrungen mitbringt, ist es unrealistisch zu erwarten, dass eine Klasse beim Fremdsprachenlernen in gleichen Schritten lernt und vorankommt. Individualisierungsmöglichkeiten sind also unumgänglich und zwar auf allen Ebenen, also auch bei den Zielvorstellungen und Beurteilungen. Wichtig ist ein aufmerksamer Blick der Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Lernsituation. So können besondere Bedürfnisse, seien sie nun temporär oder dauerhaft, erkannt und auf sie eingegangen werden. Damit ist nicht gesagt, dass es für Kinder mit besonderen Bedürfnissen eine besondere Fremdsprachendidaktik und Methodik braucht. Was es braucht, ist ein guter Fremdsprachenunterricht, wie er für alle Kinder gut wäre (Gründemann & Welling, 2002: 105) mit Möglichkeiten zur Individualisierung. Einige moderne Fremdsprachenlehrmittel wie zum Beispiel „Mille feuilles“ (Bertschy, Grossenbacher, & Sauer, 2009), die das Sprachenlernen mit Erfahrungen und Handlungen verknüpfen, arbeiten bereits individualisierend und haben den Anspruch aufgegeben, dass alle Kinder zur gleichen Zeit dasselbe tun und lernen. Damit ist der wichtigste Schritt getan, um bei der Individualisierung auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen einzubeziehen, seien dies nun Bedürfnisse in Richtung einer besonderen Begabung oder eines besonderen Unterstützungsbedarfs.

Es bleibt aber nüchtern festzuhalten, dass insbesondere Kinder mit einer Spracherwerbs- oder einer Schriftspracherwerbsstörung auf jeden Fall mehr Arbeit leisten müssen als Nichtbetroffene, um ihre Probleme zu kompensieren und den Fremdspracherwerb zu bewältigen. In diesen Anstrengungen brauchen sie gute Begleiterinnen und Begleiter (Sellin, 2004: 16).

4. Die Rolle der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Zu den Lernbegleiterinnen und -begleitern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gehören oft auch Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das Fremdsprachenlernen hat in deren Ausbildung zur Zeit einen geringen Stellenwert und auch spezifische Weiterbildungsangebote sind rar. Zudem muss man davon ausgehen, dass es kaum Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gibt, die gleichzeitig ausgebildete Fremdsprachenlehrkräfte sind. Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen ist deshalb Kooperation nötig, in die Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Fremdsprachenlehrkräfte ihre jeweiligen Fachkompetenzen einbringen. Die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen stellen ihr Fachwissen beim Beobachten und Erfassen von Lernstand und Verhalten zur Verfügung. So können die Kinder, die besondere Unterstützung benötigen, besser erfasst werden. Gemeinsam werden dann angepasste Lernziele, geeignete Lehr-Lernwege und dafür nötige Unterstützungsangebote erarbeitet. Ausserdem bieten die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Know-How zu Individualisierungsformen und deren Organisation im Unterricht an.

Für die Gestaltung der konkreten Zusammenarbeit gibt es vielfältige Möglichkeiten. Hospitieren, Beobachten und Besprechen von Unterricht; Einholen von Fachwissen im Sinne von Fachberatung; gemeinsames Festlegen von Lernzielen und Vorgehensweisen; gemeinsames Vorbereiten von Unterricht oder auch zeitweiliges Team Teaching sind einige der Möglichkei-

ten (Thommen, Anliker & Lietz, 2008). Damit die Zusammenarbeit über längere Zeit fruchtbar bleibt und Konflikte vermieden werden können, ist es wichtig, die Ziele der Zusammenarbeit abzusprechen, Rollen zu klären und Zeitgefässe festzulegen, die dafür eingesetzt werden können. Gelingende Zusammenarbeit ist auf jeden Fall auch eine Frage der genügenden zeitlichen und personalen Ressourcen.

Wenn es an einer Schule gelingt, Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Lehrpersonen entsprechen, dann sollte es auch möglich sein, für alle Kinder im Fremdsprachenunterricht (und nicht nur dort) eine Lehr-Lernsituation zu schaffen, aus der sie für ihr Leben etwas mitnehmen können.

Literatur

Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E. (2009, Erprobungsmaterial). *Mille feuilles*. Bern: Schulverlag plus AG.

Decke-Cornill, H. (2007). Frühes Fremdsprachenlernen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. (pp. 1035-1047). Göttingen/ Bern/ Wien: Hogrefe.

Fenk, S. & Leisner, A. (2004). Fremdsprachenunterricht mit sprachbehinderten Kindern – eine Herausforderung für Lernende und Lehrende?! *Die Sprachheilarbeit*, 49 (4), 175-181.

Ganschow, L. & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: research, issues and challenges. *Dyslexia*, 6, 87-100.

Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung* (7. Aufl.). Berlin: Marhold.

Gründemann, A. & Welling, A. (2002). Kinder mit sprachlicher Beeinträchtigung lernen Fremdsprachen. In H. Decke-Cornill & M. Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen* (pp. 105-119). Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern: Peter Lang.

Klein, W. (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. (2. durchgesehene Aufl.). Frankfurt a.M.: Athenäum.

Romonath, R. & Wahn, C. (2006). Fremdsprachenlernen mit Legasthenie: Evidenzbasierte Förderung und Therapie. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (pp. 485-494). Idstein: Schulz-Kirchner.

Schecker, M., Henninghausen, K., Christmann, G. u.a. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*, (pp. 190-212). Göttingen/ Bern/ Wien: Hogrefe.

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

Sparks, R. L. (2001). Foreign Language Learning Problems of Students Classified as Learning Disabled and Non-Learning Disabled: Is There a Difference? *Topics in Language Disorders*, 21 (2), 38-54.

Steiner, M. & Häfliger, A. (2010). *Umgang mit Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht (Hintergrund und Praxishilfe für Lehrpersonen)*. Kanton Obwalden: Amt für Volks- und Mittelschulen AVM, Bildungs- und Kulturdepartement.

Strehlow, U. & Haffner, J. (2007). Störungen/Schwierigkeiten des Lesenlernens (Dyslexie - Legasthenie) und des Rechtschreibens aus kinderpsychiatrischer Perspektive. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*, (pp. 396-418). Göttingen/ Bern/ Wien: Hogrefe.

Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern.

Cornelia Frigerio Sayilir

ist Dozentin für die Themen Spracherwerb, Sprachstörungen und Mehrsprachigkeit am Institut für Heilpädagogik der PH Bern.