

# SPRACHFÖRDERUNG

## Sprachstruktur

Die Sprache weist eine Tiefenstruktur und eine Oberflächenstruktur auf. Die sprachliche Einheit ist der Satz. In der Tiefenstruktur ist die Aktion das Zentrale des Satzes. In der Oberflächenstruktur brauche ich Sprechlaute und grafische Zeichen (Buchstaben). In der Oberflächenstruktur wird die Aktion mit einem Verb ausgedrückt.

Die Tiefenstruktur beinhaltet meine Erfahrungen bezogen auf eine Aktion, aber auch das Wissen um die Struktur der Sprache, das Wissen, wie ich einen Satz bilde. Der Satz „die Blumen fressen die Menschen“ ist grammatikalisch richtig, „tönt“ aber nicht richtig. Das Wissen um die Sprachstruktur und die Erfahrungsinhalte sind wichtig.

## Sprachentwicklung des gesunden Kindes als Massstab für die Sprachförderung

Frau Dr. Affolter ist in ihrer Forschung dazu gekommen, dass die Interaktionen zwischen Person und Umwelt und Umwelt und Person die topologischen (räumlichen) Veränderungen - was geschieht und wo bin ich? - für die Sprachentwicklung ausschlaggebend sind. Das Gehirn sucht diese Informationen

Wo bin ich ?

Wo ist die Umwelt ?

Was geschieht ?

ständig. Wir als Gesunde sind uns dessen nicht bewusst..

Das Baby setzt sich ständig mit diesem „wo bin ich und was geschieht?“ auseinander. Es liegt auf der stabilen Unterlage und setzt sich dabei mit der Umwelt auseinander, sammelt ständig Erfahrungen, welche zu verinnerlichtem Wissen führen. Das verinnerlichte Wissen ermöglicht es dem Kind, sich Handlungen vorzustellen.

Alle diese Erfahrungen macht das Baby über das Spüren. Von daher baut sich das Wissen auf: „**Etwas, das ich sehe, kann ich auch berühren. Etwas, das ich berührt habe, kann ich wieder berühren**“. Das gibt Sicherheit, das Gefühl von Verlässlichkeit.

Was ist, wenn die Spüererfahrung mangelhaft ist, kann ich dann ein Bild verstehen, begreifen, was auf dem Bild dargestellt ist? Kann ich einem Kind, welches auf Grund seiner Wahrnehmungsstörung Sprachprobleme hat, helfen, indem ich mit ihm Bilderkärtchen und Wortkärtchen verwende?

Wenn mir in der Tiefenstruktur die Erfahrung fehlt, kann ich dann Sprechlaute richtig bilden, Sätze verstehen und bilden ?

Unsere Schüler haben meistens erst als sie schon laufen konnten, angefangen, sich mit der Umwelt forschend auseinanderzusetzen. Sie taten dies im Stehen, in der Luft. Ihnen fehlt die Erfahrung der stabilen Unterlage, die Erfahrung der Verlässlichkeit, all diese Erfahrungen, die ein gesundes Kind macht.

In unserer Arbeit richten wir uns nach der Entwicklung des gesunden Kindes. Das gesunde Kind lernt im Alltag, im täglichen Tun. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt wird die Tiefenstruktur gebildet, werden immer reichhaltigere Inhalte gesammelt, Inhalte, welche in der Sprache mit einem Verb ausgedrückt werden.

Beispiel einer Interaktion mit der Umwelt: Ich öffne die Flasche. Wie komme ich dazu?

Ich halte die Flasche, ich ergreife und umfasse den Deckel, ich drehe am Deckel, ich spüre die leichte Veränderung, wenn der Deckel abgeschraubt ist, ich nehme den Deckel von der Flasche weg.

Was mache ich bei diesem einfachen Beispiel alles an Veränderungen mit meinem Körper? Ich gehe, ich stehe vor dem Tisch, ich packe die Flasche, ziehe sie zu mir, halte sie mit der einen Hand, mit der anderen öffne ich sie.

An räumlichen Beziehungen habe ich Hand an Flasche, Hand um Flasche, Finger am Deckel, Finger um Deckel. Wie ist es mit den räumlichen Beziehungen meiner Finger untereinander, dem Zusammenspiel, damit ich am Schluss die so einfach erscheinende Aktion öffnen erreicht habe?

Ich weiss, bevor ich den Inhalt der Flasche trinken kann, muss ich sie öffnen.

### **Zwingende und nicht zwingende Reihenfolgen**

Es gibt Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, welche Mühe mit diesen Reihenfolgen haben. Sie haben noch nicht genügend verinnerlichte Geschehnisse, damit sie begreifen: Zuerst muss ich die Flasche öffnen, damit ich trinken kann.

Wie soll dann in der Oberflächenstruktur begriffen werden, dass die geschriebene Sprache, für welche wir grafische Zeichen brauchen, ö f f n e n, eine bestimmte Reihenfolge der Buchstaben braucht, damit das Wort richtig ist?

Es gibt andere Ereignisse, welche keine zwingende Reihenfolge verlangen.

So kann ich einen Brief schreiben und nachher das Kuvert anschreiben. Ich kann auch zuerst das Kuvert anschreiben und nachher den Brief schreiben.

Zwingend ist jedoch, wenn ich den Brief im Kuvert haben will, dass ich ihn zuerst in das Kuvert stecke, bevor ich das Kuvert zuklebe.

Ist der Brief im Kuvert, so sage ich: „Ich bringe den Brief zur Post“. Dabei waren es vorher zwei Dinge: Ein Blatt Papier und ein Kuvert.

Unsere Kinder haben Mühe mit diesen Reihenfolgen in der Tiefenstruktur. So sind sie zum Beispiel fixiert auf gewisse Reihenfolgen, die nicht zwingend sind. Sie können in Panik geraten, wenn etwas in einer anderen Reihenfolge geschieht, wenn etwas Unvorhergesehenes eintritt.

### **Tiefenstruktur im Alltag**

Es stellt sich bei unserer Arbeit immer wieder die Frage: Wie steht es mit der Tiefenstruktur der Sprache des Kindes?

Beispiel: Eltern schildern, ihr Kind sei ein Minimalist.

Hier die Situation: U soll Heftchen versorgen. Es sind bestimmte Heftchen, die an einen bestimmten Platz gehören.

U versorgt sie bei den alten Zeitungen.

Nun stellt sich die Frage: Hat U die alten Zeitungen gesehen und Papier zu Papier gebracht? Hat U verinnerlicht, dass es Hefte gibt, die noch aufbewahrt werden? Und wenn sie aufbewahrt werden, dass sie an einen bestimmten Platz gehören? Und wo ist dieser Platz?

Welche Fülle an Information da zu beachten ist!

Vielleicht hätte es geholfen, wenn der Auftrag klarer formuliert worden wäre: „Versorge die Heftchen, dorthin, wo sie hingehören“.

Nun haben aber unsere Kinder Mühe, mehrere Aufträge miteinander im Kopf zu behalten. Die Eltern schildern oft mit Freude, nun könne das Kind Aufträge mit zwei Informationen ausführen: „Hole deine Jacke in deinem Zimmer“.

Wie viele topologischen Veränderungen da gemacht werden müssen!

Vielleicht die Treppe hinaufgehen, durch den Korridor, die Zimmertüre öffnen, die Jacke aus dem Schrank holen, Schrank schliessen, Zimmertüre schliessen, durch Korridor Treppe hinuntergehen.

Vielleicht braucht das Kind schon sehr viel Kapazität, um den Weg zurückzulegen. Vielleicht weiss es nicht mehr, was es holen soll, wenn es im Zimmer ist. Wo ist das, was es holen soll?

Denken wir dazu noch an die Anpassungen des Körpers beim Zurücklegen des Weges. Auch dies ist für unsere Kinder schwierig. Die Aufforderung beinhaltet auch, dass das Kind wieder zurückkommt. Wie ist es, wenn es auf dem Weg die Katze sieht, der Schwester begegnet und abgelenkt wird?

Erinnern sie sich, welche Arbeit es für ein gesundes Kleinkind ist, die Treppe hinauf zu steigen?

All dies und noch viel mehr beinhaltet das „Hole die Jacke“.

### **Gebrauch von Lehrbüchern**

Manchmal werden wir gefragt, warum wir nicht mit Lehrbüchern arbeiten. Lehrbücher sind für Kinder mit gesunder Wahrnehmung gemacht. Sie bauen auf unzähligen verinnerlichten Geschehnissen auf. Sie setzen voraus, dass die Sprache der Kinder eine reiche Tiefenstruktur hat.

### **Aufbau der Tiefenstruktur**

Die Tiefenstruktur der Sprache bei unseren Kindern ist mangelhaft. Deswegen arbeiten wir an der Erweiterung und Verbesserung der Tiefenstruktur.

U hat Durst. Zusammen öffnen wir die Flasche, ich führe sie dabei. Gelingt es mir, sie gut zu führen, erhält sie dabei gute Information über das Wo? und über das Was?.

Nun schreibe ich auf. Ich öffne die Flasche.

Die topologische Beziehung bezogen auf das Objekt ist hier

1. Zustand: Deckel auf Flasche = Deckel zusammen mit Flasche
2. Zustand: Flasche offen = Deckel getrennt von Flasche.

Der Zustand der Flasche ist beim Beginn: Flasche geschlossen (zu). Nachher ist die Flasche offen. Die Aktion ist „öffnen“.

„Ich öffne die Flasche“ ist die sprachliche Einheit, ein Satz.

Von dieser Einheit, welche das Kind gerade erlebt hat, kann ich nun ausgehen und sprachliche Förderung betreiben. Ich kann schreiben, lesen, rechnen.

Vielleicht war es schwierig, die Flasche zu öffnen, vielleicht sprudelte etwas aus der Flasche, als wir sie öffneten. Andere Kinder wollen auch trinken, U holt Gläser. Wie viele Kinder wollen trinken? Wie viele Gläser? Wie viel giesse ich in die Gläser?

Alle diese zusätzlichen Informationen kann ich aufschreiben.

Ich kann fragen:

Wer? Ich  
Tue was? öffne  
Was? die Flasche  
Warum? weil ich Durst habe.

Nun kann ich ein Wort auf- und abbauen, kann einen kleinen Lückentext machen. Dies alles ist Arbeit an der Oberflächenstruktur.

Unsere Schüler brauchen beides, Arbeit an der Tiefenstruktur und an der Oberflächenstruktur.

Mit gesunden Kindern kann man an der Oberflächenstruktur arbeiten, weil die Tiefenstruktur vorhanden ist, vorausgesetzt wird.

Lehrbücher setzen ein hohes Mass an Tiefenstruktur voraus. Wie können wir Lehrbücher brauchen, wenn die Tiefenstruktur nicht da ist, um die Oberflächenstruktur zu begreifen?

**Lehrbücher werden wir brauchen, wenn das Kind genügend Tiefenstruktur verinnerlicht hat. Dann ist es aber auch Zeit, dass wir das Kind weitergeben, weil unsere Aufgabe erfüllt ist.**

Es muss in unserer Arbeit immer um die Interaktion Kind - Umwelt gehen.

### **Missverständnisse auf Grund mangelnder Erfahrung in der Tiefenstruktur**

#### Aktion: Einkleben

Beispiel von Frau Choudhary.

Der Schüler hat die Aufgabe, etwas auszuschneiden und ins Heft zu kleben. Er tut dies willig und sorgfältig.

Er schneidet aus, klebt ein, schliesst das Heft und versorgt es im Schulranzen.

Der Schüler geht weg vom Tisch.

Die Papierschnitzel liegen noch auf dem Tisch.

Die Mutter sagt: Du musst noch die Papierschnitzel wegräumen.

Davon hat sie (die Lehrerin) nichts gesagt, meint der Schüler.

Eine sogenannte Problemlösung im Alltag wie die hier beschriebene, endet für den Schüler früher als für die Mutter.

Wird die Mutter in einer nächsten ähnlichen Situation das Kind kurz führen, dann wird es über das Begreifen lernen, dass Alltagssituationen oft auch noch viel mehr beinhalten, als

die Lehrerin sagt. Es wird begreifen, dass eine Alltagssituation einen Anfang und ein Ende hat, dass es Regeln gibt, die zu dem Satz „ich schneide aus“ von der Umwelt vorausgesetzt werden.

Wie leicht ist es, Kinder als unordentlich oder faul zu bezeichnen! Dabei hat in dieser Situation der Knabe noch nicht verinnerlicht, dass Ausschneiden und Einkleben in diesem Falle nicht nur das Versorgen des Heftes im Schulsack, sondern auch das Versorgen der Papierschnitzel beinhaltet.

### Aktion: Geben

Geschenk oder Arbeitsmaterial ?

Die Lehrerin gibt der elfjährigen Schülerin ein Arbeitsbüchlein (Sprachheft 2. Kl. Kt. Aargau). Sie sagt: „Hier habe ich dir ein Arbeitsbüchlein. Da steht genau drin, was man machen soll. Es gibt auch viele Dinge zum Malen. Komm, wir schauen es einmal zusammen an“.

Lehrerin und Schülerin blättern im Arbeitsheft. Die Lehrerin will sich vergewissern, ob die Schülerin damit selbständig arbeiten kann. Dies scheint der Fall zu sein.

Die Schülerin ist vom Arbeitsheft sehr angetan. Sie fragt: „Kann ich jetzt gleich anfangen?“. Die Lehrerin sagt: „Ja, klar. Du behältst es bei dir, und immer, wenn du gerade nichts mehr zu tun hast, kannst du darin arbeiten“:

Am nächsten Tag ist das Arbeitsheft nicht da. „Ich habe es zu Hause gelassen“, sagt die Schülerin. „Sie „vergisst“ die ganze Woche, es mitzunehmen. Das meint die Lehrerin.

Es stellt sich jedoch heraus, dass die Schülerin das Arbeitsheft absichtlich zu Hause lässt; denn sie ist überzeugt, dass das Arbeitsheft ein persönliches Geschenk für sie von der Lehrerin ist.

### Aktion: Anschauen

Der Lehrer sagt: „Schaut euch das Geschriebene zu Hause noch einmal an“. Zuhause öffnet der Knabe das Heft, schaut das Geschriebene kurz an und schliesst das Heft.

Dass die Tiefenstruktur des Satzes „ich schaue an“ für den Lehrer viel mehr beinhaltet als für den Schüler, sollte klar sein.

Der Schüler macht genau das, was er begreift, und es ist nicht recht. Ihn als Minimalist zu bezeichnen, wäre falsch.

### Aktion: Verneinen, verbieten

Der Schüler liebt es, sich in Sand und Erdhaufen zu wälzen. Er ist frisch angezogen. Die Familie will am Sonntag einen Besuch machen.

Er fragt: „Darf ich noch hinaus?“. „Ja, aber geh nicht in den Dreckhaufen!“

Kurze Zeit später ruft ihn die Mutter. Der Knabe ist von unten bis oben voll Dreck.

Die Mutter klagt, sie könne ihm sagen, was sie wolle, er mache sich immer schmutzig.

Im Gespräch fanden wir heraus, die Mutter solle sagen, was sie genau wolle. „Ja, du kannst gehen, aber die Kleider sind sauber, wenn du herein kommst!“

Das Wort „nicht“ wird von Kindern mit Wahrnehmungsstörungen oft nicht verstanden.

Häufig werden unsere Kinder als frech, unfolgsam und uneinsichtig geschildert.

### **Beispiel für mangelnde Tiefenstruktur für Raum und Zeit**

Es braucht sehr viel Erfahrung bis Kinder zu abstrakten Begriffen wie Distanz und Zeit kommen. Sie brauchen Worte aus der Oberflächenstruktur, haben aber keinen Begriff davon, d.h. die Tiefenstruktur ist mangelhaft.

Für ihre Umgebung, Eltern oder Lehrer, kann dies überraschend und frustrierend sein, aber auch zum Ueberdenken des eigenen Handelns führen, somit zur Frage, hat das Kind genügend Erfahrungen in der Tiefenstruktur gemacht.

In beiden Beispielen wurden Längenmasse und Zeit im Unterricht vorher behandelt.

Beispiel von Herrn Sonderegger:

Dienstagmorgen, zwischen neun und zehn Uhr: Gemeinsam lesen wir einen Bericht vom Montagnachmittag nochmals durch, den Bericht über die Herstellung von Apfelkrapfen aus Gravensteineräpfeln. Die gleiche Sorte Aepfel trägt „unser“ Baum, der Baum, den wir monatlich besuchen und fotografieren ...

„Wie weit ist unser Baum von hier entfernt?“ Meine Frage ist als kleine Abweichung gedacht, als „Nebengeleise“, das man bald wieder verlässt, um zum eigentlichen Thema der Stunde zurückzukehren.

Die Antworten freilich lassen mich stutzen: Sie reichen von „vier Meter“ bis zu mehreren Kilometern.

„Vier Meter?“ Wir holen den Meterstab und messen aus: Das ist nicht einmal die Länge unseres Schulzimmers - und weit und breit kein Apfelbaum in Sicht!

„Kilometer?“ Die geschätzte Distanz entspräche etwa der Strecke Zwillikon - Luzern.

Aber wie gross ist nun die tatsächliche Distanz ?

Unversehens wird die Nebenfrage zum Thema, das „Nebengeleise“ zum Hauptgeleise der Stunde. Also: Leseübung abbrechen, 10-Meterband aus dem Werkraum holen und messen: Zehner um Zehner; und immer aufschreiben, wie weit wir aktuell gerade sind.

Auch das Messen will gelernt sein: Einer hält den Anfang des Messbands fest am Boden verankert, ein anderer nimmt die Rolle und schreitet den Weg ab. Als wir den Baum erreichen, sind wir bei 176 Metern angelangt.

Zeit zur Pause. Im Laufschrift eilen die Schüler zurück.

Mir bleibt Zeit, über das Erfahrene nachzudenken.

Die einfache Messübung hat sich als komplexer Lerngegenstand erwiesen: Schulung der Vorstellung von Längenmassen, Ablesen und Aufschreiben von Zahlen, Zehnerreihe, Handhabung des Messgerätes. Und ausserdem war das abwechselnde Einnehmen verschiedener Funktionen ein soziales Uebungsfeld: Wer hält das Messband? Wer geht mit der Rolle voran? Wer schreibt auf?

Es hat sich gelohnt, „vom Thema abzuweichen“!

Beispiel von Frau Choudhary.

Zeitbegriff

Wochenende. Am Samstagmorgen will die Familie ins Ski-Wochenende fahren. Am Freitagabend sagt die Mutter zu ihrem zehnjährigen Sohn: „Es ist 20 Uhr. Du gehst jetzt schlafen, damit wir Morgen um 7 Uhr losfahren können. Sonst magst du nicht aufstehen ...“

Das Kind liegt wach im Bett. Es meint: „Gut, dann warte ich hier noch ein bisschen, bis wir gehen“.

Ich wünsche mir, dass die Umwelt „ein bisschen wartet“, an die Tiefenstruktur der Sprache denkt, bevor sie das Verhalten wahrnehmungsgestörter Kinder als faul, unmotiviert oder aggressiv interpretiert.