

Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung

von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule



Materialien und Links der Handreichung können auch abgerufen werden unter:
→ www.sprache-im-anfangsunterricht.de

Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung

von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule

Christian W. Glück & Markus Spreer

unter Mitarbeit von

Henrike Petzold, Agnes Groba, Nils Cramer, Christiane Hilz, Hannah Wirths, Katharina Kluge & Ulrike Kurzawe

Inhalt

1	Vorwort	5
2	Einführung in die Thematik und das Präventionsmodell	6
3	Spracherwerb: Entwicklung und Diagnostik in der Schuleingangsphase	9
3.1	Sprachliches Handeln: Kommunikation-Pragmatik	10
3.2	Wortschatz: Semantik-Lexikon	14
3.3	Aussprache und Lautwahrnehmung: Phonetik-Phonologie	17
3.4	Wort- und Satzgrammatik: Morphologie-Syntax	20
3.5	Weiterführende (sonder-)pädagogische Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten	22
4	Sprachliche Förderung und Schriftspracherwerb	24
4.1	Ausgangslage bei Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb	24
4.2	Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Anfangsunterricht	27
4.3	Hinweise zur Unterrichtsgestaltung im Fach Deutsch: Schriftspracherwerb	30
5	Präventive Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung	36
5.1	Sprachsensibler und sprachfördernder Unterricht als universell-präventives Rahmenkonzept	36
5.2	Sprachliche Förderziele im Lehrplan	37
5.3	Sprachbarrieren im Unterricht	39
5.4	Unterricht sprachsensibel und sprachfördernd gestalten	40
5.5	Selektive und indizierte Förderung – die fokussierte Sprachförderung	55
5.6	Sprachsensibler und sprachfördernder Fachunterricht	65
6	Kurzvorstellung ausgewählter Störungsbilder im Bereich Sprache, Sprechen und Kommunikation und ihre schulischen Auswirkungen	80
7	Kooperation und Beratung im Anfangsunterricht in der Grundschule	85
7.1	Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften	85
7.2	Kooperation mit DaZ-Lehrkräften	86
7.3	Kooperation mit pädagogischen Fachkräften des Elementarbereiches	87
7.4	Kooperation mit Sprachtherapeuten	87
7.5	Zusammenarbeit mit Eltern	88
8	Anhang	91
8.1	Beobachtungsbogen Sprachliches Handeln	91
8.2	Beobachtungsbogen Wortschatz	92
8.3	Beobachtungsbogen Aussprache	93
8.4	Beobachtungsbogen Grammatik	94
8.5	Ergänzungen zum Beobachtungsbogen „Grammatik“ zur Durchführung und Einordnung der Beobachtung	96
8.6	Beobachtungsbogen Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb	98
8.7	Beobachtungsbogen Einstieg in die Schriftsprachentwicklung	100
8.8	Checkliste Sprachliche Barrieren im Unterricht	102
8.9	Checkliste Sprachliche Hürden im Mathematikunterricht	103
9	Literaturverzeichnis	104
	Impressum	110

1 Vorwort

Die sprachliche Entwicklung ist einer der vier Entwicklungsbereiche, der für die Gestaltung des Anfangsunterrichts maßgeblich ist. Im Kontext der Handreichung wird die sprachliche und kommunikative Entwicklung betrachtet. Diese Handreichung richtet sich an Lehrkräfte¹, die in den Grundschulen den Anfangsunterricht verantworten. So sind in dieser Handreichung sowohl systematisches Fachwissen zu sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen als auch eine Fülle praktischer Anregungen mit Hinweisen zu Materialien, Informationsangeboten und praktikablen Checklisten zu finden.

Damit wird es möglich, den Unterricht noch stärker im Sinne universeller Prävention so zu gestalten, dass in einem sprachlich-kommunikativ anregenden Milieu sprachliche Bildung für alle gelingt. Da Sprache gleichzeitig Gegenstand und Hauptinstrument im Unterricht ist, können alle Schülerinnen und Schüler² von allgemeinen Maßnahmen der Förderung von Sprache im Unterricht profitieren.

Mit Blick auf die hohen Anteile von sprachlich auffälligen Kindern in den Schuleingangsuntersuchungen muss davon ausgegangen werden, dass SuS mit Förderbedarfen im sprachlich-kommunikativen Bereich in den Eingangsklassen sehr häufig anzutreffen sind. Diese Auffälligkeiten entstehen dann, wenn für die Kinder unzureichende Möglichkeiten bestehen, sich Deutsch als Alltagssprache und vor allem als Bildungssprache anzueignen. Viele dieser Auffälligkeiten greifen dann als allgemein ungünstige Lernvoraussetzungen für den Unterricht oder auch gezielt in den Erwerb bestimmter Kompetenzen, etwa dem Erlernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, ein. Mit dieser Handreichung werden Hinweise und Materialien für die Unterstützung der Gestaltung des Unterrichts für SuS mit sprachlich-kommunikativen Förderbedarfen dargestellt. Mit ihrer Hilfe sollen die aus der Sprache resultierenden Lernbarrieren überwunden und die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der SuS so gestärkt werden, dass diese die Bildungsangebote erfolgreich aufnehmen können.

Bei einigen wenigen Kindern sind die Förderbedarfe von Art und Umfang so groß, dass pädagogische Maßnahmen alleine nicht ausreichen. Sonderpädagogen³ unterstützen in der Feststellung des Förderbedarfs, in der Planung und Umsetzung von unterrichtlichen Maßnahmen oder führen in eigener Verantwortung diagnostische oder Fördermaßnahmen durch. Diese sonderpädagogischen Maßnahmen werden in dieser Handreichung nur insoweit thematisiert, als für die Kooperation der KlassenLK und der sonderpädagogischen LK Impulse gegeben werden, die dann in gemeinsamen Gesprächen und koordinierten Maßnahmen münden können. Da diese Stichworte und Hinweise für die Kooperation natürlich auch für die Sonderpädagogen wichtig sind, richtet sich die Handreichung in zweiter Linie auch an diese.

¹ Lehrkräfte im Weiteren abgekürzt – LK

² Schülerinnen und Schüler im Weiteren abgekürzt – SuS

³ Grundsätzlich wurde sich um gendergerechte Sprache bemüht. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde an einigen Stellen auf die Nutzung der weiblichen und männlichen Form verzichtet. Das generische Maskulinum steht hier für alle Personen.

2 Einführung in die Thematik und das Präventionsmodell

Sprache als Instrument der Kooperation in der Menschwerdung

Sprachentwicklung zu Schulbeginn ist fortgeschritten aber nicht abgeschlossen

Alltagssprache und Bildungssprache unterscheiden sich in Wortschatz sowie formaler Komplexität und Korrektheit.

Pädagogisches Handeln = Herstellung der entwicklungsförderlichen Passung von Angebot und individuellen Fähigkeiten

In der Forschung zur Mensch-Werdung und zum Mensch-Sein wird der spezifisch menschlichen Fähigkeit zur flexiblen und effizienten Kommunikation eine herausragende Rolle zugeordnet. Sprache hat sich als Instrument der Kooperation der Menschheit entwickelt. In der Entwicklung des einzelnen Menschen ist seine kooperative Orientierung im Erwerb von Sprache und sein Gebrauch von Sprache um kooperative Ziele zu erreichen, eine wesentliche Triebfeder seiner geistigen und sozialen Entwicklung (Tomasello & Schröder, 2020). Damit kommt der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten für jeden Einzelnen und auch für die Gesellschaft eine zentrale Bedeutung zu.

Die Sprachentwicklung hat es für Kinder schon bis zum Schulbeginn in sich. Unauffällig, monolingual entwickelte Kinder haben zur Einschulung bereits ein aktives/expressives Lexikon von 3.500 bis 5.000 Wörtern zur Verfügung. Für die meisten Situationen der Alltagskommunikation würde das schon ausreichen. Aber in der Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten, den schulischen Arbeitsmethoden und in der Gestaltung der sozialen Schulgemeinschaft werden noch mehrere tausend Wörter zusätzlich benötigt. Und dabei ist das Wortschatz-Lernen nur ein Aspekt des weiteren Spracherwerbs im Schulalter. So bilden sich ganze Sprachregister der Bildungssprache und der Fachsprachen heraus. Die Fremdsprachen eröffnen Kommunikations- und Kulturräume und der Erwerb der Schriftsprache erschließt den Kindern wiederum ganz neue Möglichkeiten der Analyse, Gestaltung und Nutzung ihrer sprachlichen, geistigen und sozialen Möglichkeiten.

Die Entwicklung dieser Möglichkeiten entsteht in enger Koppelung der gegenwärtigen Fähigkeiten des Kindes und dem an diese Fähigkeiten angepassten Angebot des Umfeldes – zu dem die LK und der von ihr gestaltete Unterricht gehören. Im sozial-kulturellen Ansatz der Entwicklung wird dabei mit Vygotski von Angeboten gesprochen, die „in der nächsten Zone der Entwicklung des Kindes“ liegen sollten, weil diese Angebote vom Kind selbst oder mit fremden Hilfestellungen aufnehmen- und verarbeitbar sind und das Kind daran wachsen kann. Dabei ist es pädagogische Arbeit, diese Passung zwischen Angebot und Kind immer wieder neu herzustellen, z. B. beim sog. „Scaffolding“ („Gerüstbau“).

Manche Kinder können vom sprachlichen Angebot, das die LK an alle SuS einer Gruppe oder Klasse richtet, nicht oder nicht optimal profitieren. Ihre sprachlichen oder kommunikativen Lernvoraussetzungen entsprechen nicht den von der LK aus ihren Erfahrungen oder aus normativen Vorgaben (Bildungsstandards, Lehrpläne) abgeleiteten Erwartungen. Das kann daran liegen, dass die Sprachkompetenz der Kinder zwar ausreichend entwickelt ist, aber diese Sprache des Kindes in der Schule keine oder nur geringe Rolle spielt – wie wir es bei vielen Kindern erleben, die mehrsprachig aufwachsen. Das kann jedoch auch daran liegen, dass aufgrund von Entwicklungsbesonderheiten des Kindes seine generellen Sprachfähigkeiten im Deutschen eingeschränkt sind.

Wie diese Lernvoraussetzungen und Leistungsentwicklungen beobachtet und beurteilt werden können, ist eine pädagogisch-diagnostische Frage. Die Ermittlung der Lernausgangslage (vgl. [Kapitel 3](#)) nimmt in der Handreichung breiten Raum ein. Es werden differenzierte Hinweise zu Beobachtung und für Screenings gegeben. Checklisten zur Einschätzung der Sprachausgangslage auf allen Sprachebenen sind im Anhang angefügt. Verfahren sonderpädagogischer Diagnostik werden als Themen der Kooperation angerissen. Noch stärker allerdings wird es um die Frage gehen, wie dann der Anschluss an die individuellen Lernvoraussetzungen erreicht werden kann und die möglichen Unterstützungen aussehen können. Daher werden im Sinne der universellen Prävention ausgehend vom Rahmenkonzept eines sprachsensiblen Unterrichts mit fächerintegrierter Sprachförderung einerseits die möglichen sprachlichen Barrieren und andererseits die vielfältigen Möglichkeiten vorgestellt, den Unterricht für alle SuS sprachsensibel zu gestalten (vgl. [Kapitel 5](#)). Für die Umsetzung im Mathematik-, Kunst-, Deutsch- und Sachunterricht werden jeweils konkrete Beispiele und Hinweise gegeben (vgl. [Kapitel 5.6](#)). Allerdings bedürfen im Einzelfall die in der Feststellung der Ausgangslage grundlegenden Sprachebenen einer gesonderten Beachtung. Daher werden im Sinne der selektiven und indizierten Prävention Hinweise für eine fokussierte Förderung auf den Sprachebenen gegeben. Die hier dargestellten Maßnahmen bedürfen meist der Absprache mit der sonderpädagogischen LK, sind aber auch im Rahmen pädagogischer Förderung durchführbar.

Eine Kurzdarstellung von im Anfangsunterricht häufiger anzutreffenden Störungsbildern aus dem Bereich der sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen dient der Orientierung der LK (vgl. [Kapitel 6](#)) und kann zum Ausgangspunkt werden für die verschiedenen Bezüge von Beratung und Kooperation (vgl. [Kapitel 7](#)).

Der Anhang ist als Fundgrube konzipiert. Hier sind einige der in der Handreichung erwähnten Beobachtungsbögen versammelt. Dort, wo eine Replikation aus Urheberrechtsgründen nicht möglich ist, werden im Text Quellen-Hinweise und Internet-Links angegeben, um eine Zugänglichkeit zu erreichen.

WICHTIG



Die im Text erwähnten Links (soweit sie in der schnelllebigsten Welt des Internets noch funktionieren) und die Materialien werden zur leichteren Zugänglichkeit auch auf der Projekt-Homepage angeboten: → www.sprache-im-anfangsunterricht.de

Der Konzeption der Handreichung liegt ein Mehrebenen-Modell der Prävention zugrunde. Ein solcher Präventionsbegriff wurde Mitte des vorigen Jahrhunderts in der Medizin in der Abkehr von einer Fixierung auf den Krankheitsbegriff und zur Bezeichnung von Maßnahmen entwickelt, die das Auftreten von Gesundheitsproblemen, das Ausmaß oder ihre Verschlimmerung verhindern sollen. Dabei werden in unterschiedlichen Akzentsetzungen die Zielgruppen und die (noch nicht) eingetretenen Risiken zur Einteilung genutzt. So werden heute verschiedene Einteilungen diskutiert wie etwa die Unterscheidung in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention, die sich eher auf die Beeinträchtigungen bezieht, oder die Einteilung in universelle, selektive und indizierte Prävention, die auf die jeweiligen Zielgruppen abhebt und der hier gefolgt wird (SMK, 2019a).

Präventionsbegriff

Mit Blick auf SuS, deren Lernvoraussetzungen Besonderheiten aufweisen, weil sie etwa mit einer Sprachentwicklungsstörung von dem „normalen“ Unterrichtsangebot nicht entsprechend profitieren können, eröffnet der Präventionsbegriff Chancen, weil er in der Umsetzung von Maßnahmen verschiedener Präventionsebenen einer Aussonderung „von vornherein“ entgegentritt und den Blick auf die Aufgabenteilung von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften schärft. Dem soll in der Handreichung nachgegangen werden.

So richten sich Maßnahmen der universellen Prävention an alle Kinder, unabhängig davon, ob sie konkret von sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen bedroht oder betroffen sind. Solche breiten Maßnahmen können etwa durch eine generelle Anlage des Unterrichts als sprachsensibler Unterricht der Entstehung von sprachlich-kommunikativen Lernbarrieren entgegenwirken und durch die Verwendung passender didaktischer Konzeptionen und Medien „didaktogenen“, also durch ungünstige Didaktik entstehende Lernschwierigkeiten, etwa in der Schriftsprache, vorbeugen.

universelle Prävention

Maßnahmen der selektiven Prävention richten sich an Gruppen von SuS mit erkennbaren Risiken. Da die Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch als Prädiktor für den Schulerfolg gelten, kommt ihnen die Funktion eines Risikoindiktors zu. Mit Maßnahmen wie Vorbereitungsklassen zum Erlernen von Deutsch als Zweitsprache oder dem Angebot von additivem Unterricht Deutsch als Zweitsprache wird diese Gruppe von Kindern gezielt in ihren sprachlichen Fähigkeiten unterstützt, um den Bildungserfolg zu sichern. Auch Kinder, deren Sprachentwicklung in der Beobachtung oder in Screenings Auffälligkeiten aufweist, können durch Maßnahmen der pädagogischen Sprachförderung im Unterricht und gezielte zusätzliche Förderangebote unterstützt werden.

selektive Prävention

Für SuS, bei denen Störungen der Entwicklung von Sprache und Kommunikation manifest sind, werden diese Maßnahmen in der Regel nicht ausreichen, sondern brauchen Ergänzung. Maßnahmen der indizierten Prävention beziehen sich auf diese Zielgruppe. Hier kommen auf den Einzelfall abgestimmte und aus einer Feindiagnostik abgeleitete Maßnahmen zum Tragen, die meist ein spezifisches Professionswissen voraussetzen.

indizierte Prävention

Die in der Handreichung vorgelegten Empfehlungen und Maßnahmen werden dort, wo es deutlich erkennbar ist, diesen drei Präventionsebenen zugeordnet. Dabei ist zu bedenken, dass viele Maßnahmen und Aktivitäten sich nicht per se einer der Ebenen zuordnen lassen, sondern sich erst durch den Grad der Individualisierung bzw. durch die konkrete Ausgestaltung die Zielebene präventiven Handelns bestimmen lässt.



ÜBERSICHT

Tabelle 1: Modell der Prävention im Anfangsunterricht mit Fokus Sprache und Kommunikation
(modifiziert nach SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019a, S. 14)

Übersicht der Präventionsebenen im Anfangsunterricht in Bezug auf den Entwicklungsbereich Sprache			
Präventionsebene	1	2	3
Zielgruppe	Alle SuS der Klasse bzw. Schülergemeinschaft	Ausgewählte SuS bzw. Schülergruppen mit Besonderheiten im Zugang zu Deutsch als Alltags- und als Bildungssprache, z.B. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erst seit kurzer Zeit lernen, Kinder aus bildungsfernen Familien	Einzelne SuS mit manifesten, sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen, z.B. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen
Förderziele/ Anpassung	- Allgemeine Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, insbesondere der Bildungssprache einschließlich Förderung grundlegender Kompetenzen für den Schriftspracherwerb - Barrierearmes, sprachsensibles Unterrichten und mathematisches Lernen - Sprach- und kommunikationsentwicklungsförderliches Milieu	- Zielgerichtete Förderung entsprechend dem individuellen und gruppenbezogenen Förderbedarf - Sicherung von Lernvoraussetzungen sowie Förderung sprachbasaler Fähigkeitsbereiche, z.B. Schulung von Wahrnehmungs- und Gedächtnisfähigkeiten - Förderung der Deutsch-Kenntnisse für SuS mit DaZ - Beachtung von räumlich-akustischen und organisatorischen Vorkehrungen bei SuS mit auditiven Wahrnehmungs- und Sprachverständnisproblemen	- Aus einer Feindiagnostik abgeleitete, zielgerichtete und individualisierte Förderung - Vermeidung von Folgeerscheinungen in anderen Entwicklungs- und Leistungsbereichen - Nachteilsausgleich
Formen der Differenzierung	Förderung durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb des Klassenunterrichts	Förderung weitestgehend durch spezifische Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts	Förderung durch individualisierte Maßnahmen der Binnendifferenzierung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts, ergänzt durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung
Organisatorische Umsetzung	Allgemeines Bildungsangebot der Grundschul-LK	Besondere pädagogische Förderung durch die GrundschulLK, ggf. mit Unterstützung durch spezialisierte LK (Betreuungslehrkräfte, DaZ, LRS, Sonderpädagogin)	Sonderpädagogische Förderung in Verantwortung der Sonderpädagogin Sprache, häufig in Kooperation mit der GrundschulLK; ggf. außerschulische Sprachtherapie

So können z.B. die Verwendung von Lautgebärden als eine universelle Lernunterstützung im Erwerb der Buchstaben-Laut-Zuordnung eingesetzt werden, zur selektiven Prävention bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, können diese zur Verdeutlichung von Lautunterscheidungen im Deutschen eingesetzt werden (z.B. /r/ vs. /l/) und bei einzelnen Kindern mit einer Aussprachestörung kann die Verwendung bestimmter Lautgebärden (z.B. zur Kontrastierung eines von einem phonologischen Prozess betroffenen Artikulationsortes) indiziert – also sonderpädagogisch-therapeutisch angezeigt sein.

Prävention als Grundprinzip in der Förderung von Sprache und Kommunikation

Da Sprache in jedem Unterricht ein wesentliches Mittel der Bildung und Erziehung ist, wirken Maßnahmen und Anpassungen, die auf die Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der SuS abzielen, per se immer auch präventiv und beugen weiteren Entwicklungsbeeinträchtigungen und Einschränkungen des Schulerfolgs vor. Daher ist eine frühzeitige Identifikation sprachlich-kommunikativer Schwierigkeiten und gegebenenfalls die Einleitung von (sonder-)pädagogischen Maßnahmen von enormer Bedeutung.

3 Spracherwerb: Entwicklung und Diagnostik in der Schuleingangsphase

Im Vorschulalter verfügen Kinder bereits über ein umfangreiches Repertoire sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, welches sie mit Schuleintritt um die Register der Bildungssprache und der Fachsprachen verstärkt weiterentwickeln. Zudem steigen sie in den Schriftspracherwerb ein und vertiefen ihr anfängliches, metasprachliches Wissen (Sprachbewusstheit). Die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch bilden die sprachlichen Herausforderungen, die an Schulanfängerinnen und Schulanfänger gestellt werden, entsprechend ab: Sie sollen ihre Fähigkeiten im Sprechen und Zuhören verfeinern, Lesen und Schreiben lernen und Sprache sowie deren Gebrauch analysieren und reflektieren lernen.

Diese sprachlichen Fähigkeiten sind komplexe Leistungen, in die Fähigkeiten auf den verschiedenen, sprachlichen Ebenen eingehen. So gestaltet sich die sprachliche Ausgangslage der Schulanfängerinnen und Schulanfänger nicht nur interindividuell vielfältig, sondern kann zusätzlich auch im Hinblick auf die sprachlichen Ebenen innerhalb des einzelnen Kindes variieren. Sowohl in der Beobachtung und Diagnostik als auch in der Förderung kann durch eine differenzierte Betrachtung der Sprachebenen gezielter vorgegangen werden. Auf allen Sprachebenen lassen sich Laut- und Schriftsprache entsprechend der Modalitäten beschreiben.

ÜBERSICHT

Sprachebenen:			
1. Aussprache (Phonetik-Phonologie)			
2. Wortschatz (Lexikon-Semantik)			
3. Grammatik (Morphologie-Syntax)			
4. sprachliches Handeln (Kommunikation-Pragmatik).			
Performanzmodalitäten			
gesprochener (Lautsprache) und geschriebener Sprache (Schriftsprache)			
rezeptiv (Hören, Lesen, Verstehen, auch: perzeptiv = Wahrnehmung)	expressiv (auch: produktiv, Sprechen, Schreiben)	reproduktiv (nachvollziehen: nachsprechen, abschreiben)	reflexiv (Metasprache: über Form, Inhalt, Gebrauch von Sprache nachdenken)



Diese Sprachebenen sind auch zentrale Gliederungsmerkmale in dieser Handreichung und tauchen in den Unterrichtsbeispielen immer wieder auf.

MEHRSPRACHIGKEIT

Je nachdem, wie lange ein Kind Kontakt zur deutschen Sprache hat, variieren die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, die das Kind bis zur Schuleingangsphase entwickelt haben kann. Mehrsprachige Kinder, die beispielsweise im Kindergarten mit etwa drei Jahren mit dem Deutschenerwerb begonnen haben, können daher nicht mit einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern verglichen werden.

In den einzelnen Kapiteln wird der zu erwartende Sprachentwicklungsstand daher jeweils für deutsch-einsprachige Kinder und Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen (d.h. sukzessiv mehrsprachige Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache von Geburt an und Deutsch als Zweitsprache) separat angegeben.

Zusätzlich variieren die sprachlichen Fähigkeiten sukzessiv mehrsprachiger Kinder in Abhängigkeit einer Vielzahl an weiteren Faktoren, wie z. B. Intensität des Deutschkontakts, Bildungsgrad der Eltern etc. (Paradis, 2016).



simultan = gleichzeitig
(Geburt bis 2. Lebensjahr)

sukzessiv = nacheinander
(ab 2. Lebensjahr)

Wächst ein Kind im Sinne eines doppelten Erstspracherwerbs von Geburt an mit Deutsch und einer weiteren Familiensprache auf, so gilt es als simultan mehrsprachig. Wenn das Deutsche seine stärkere Sprache ist oder es beide Sprachen etwa gleich gut beherrscht, können seine Leistungen im Deutschen vergleichbar zu jenen einsprachiger Kinder ausfallen (De Houwer, 2009). Zur Einschätzung der Lernausgangslage muss ermittelt werden, wie die SuS aufgewachsen sind: einsprachig mit Deutsch, einsprachig mit einer anderen Sprache, simultan oder sukzessiv mehrsprachig. Dafür gibt es Anamnesebögen auch in anderen Sprachen. Mögliche Besonderheiten, die es bei der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten simultan mehrsprachiger Kinder zu berücksichtigen gilt, werden auf den einzelnen Sprachebenen kurz angesprochen.

Viele Schulanfängerinnen und Schulanfänger zeigen auf allen Sprachebenen das erwartete sprachliche Profil, einige verfügen auf allen oder einzelnen Ebenen über ausgereifere Fähigkeiten und andere erfüllen die erwarteten Kompetenzen auf einer oder mehreren Ebenen noch nicht. Letztere gehören zu den Kindern mit einem (sonder-)pädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Sprache/Kommunikation oder sie sind in Gefahr diesen Unterstützungsbedarf zu entwickeln und bedürfen daher selektiver oder indizierter sprachförderlicher Maßnahmen.

Feststellung Sprachausgangslage:
gezielte Beobachtung ggf. in besonders
hergestellten Situationen und Screenings

Um individuelle Unterstützungsbedarfe in den verschiedenen Teilbereichen leichter erkennen zu können, wird zusätzlich angeführt, welche Aspekte anfällig für Schwierigkeiten im Spracherwerb sind. Diese Aspekte sollten eine besondere Berücksichtigung bei der Feststellung der Sprachausgangslage finden und sind daher auch in den vorgeschlagenen Beobachtungsbögen im Anhang enthalten. Passend zu den in den Bögen erfragten Teilbereichen werden jeweils beispielhafte Situationen angegeben, die sich für eine Beobachtung eignen.

Weiterhin werden Screeningverfahren aufgelistet, anhand derer sich die verschiedenen Teilfähigkeiten zeitökonomisch im Gruppen- oder Einzelsetting überprüfen lassen. An dieser Stelle bietet sich eine Kooperation mit Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache an. Letztere sind auch dazu ausgebildet, die abschließend aufgelisteten, vertiefenden Testverfahren zur Erhebung des grammatischen Entwicklungsstandes durchzuführen.

3.1 Sprachliches Handeln: Kommunikation-Pragmatik

Kompetentes Sprachhandeln basiert auf unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kompetenzen, die neben sprachlichen Kompetenzen, auch soziale, kognitive, kulturelle und emotionale Aspekte beinhalten. Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten beschreiben dabei ein dem jeweiligen Kontext angemessenes Verstehen und Produzieren (nicht)sprachlicher Mittel.

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten beinhalten:

Implikatur: Implikaturen beschreiben Information, die nicht explizit geäußert werden, jedoch intendiert sind, sodass der Hörer aus dem Gesagten Rückschlüsse ziehen muss.

Metapher: Metaphern sind bildhafte Ausdrücke, die die Eigenschaften von Dingen neu beschreiben

- eine sozial angemessene Kommunikation
- eine gelingende Kommunikation, unabhängig von der Anzahl und der Vertrautheit der Kommunikationspartner
- die Berücksichtigung des Vorwissens des Gesprächspartners (u. a. zum Gesprächsthema und zum Kontext)
- das Verstehen impliziter Inhalte (Metaphern, Implikaturen)
- die Strukturierung eigener Äußerungen (u. a. Kohärenz, Kohäsion)
- die Beachtung kultureller Konventionen (u. a. Blickkontakt, Lautstärke, Mimik, Gestik)
- Themenbezug (Wortwahl, Perspektivübernahme)
- Reparaturen eigener Äußerungen bei Missverstehen des Gesprächspartners.

Schule stellt bestimmte Anforderungen an entsprechende Kompetenzen und bietet ihrerseits starke Ressourcen für den Auf- und Ausbau der Sprachhandlungskompetenz. So können in Schule und Unterricht vielfältige Möglichkeiten genutzt werden, um die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von SuS einschätzen und auch fördern zu können. Ausgehend von den curricularen Anforderungen gilt es dabei, für eine ggf. notwendige individuelle Unterstützung von SuS im Bereich Kommunikation-Pragmatik differenzierte Ansatzpunkte zu ermitteln. Um gezielt und individuell an einzelnen Aspekten der großen Bandbreite pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen arbeiten zu können, bedarf es allerdings eines strukturierten Vorgehens auf der Grundlage einer differenzierten diagnostischen Erfassung.

Sprachausgangslage: Sprachliches Handeln

Die nonverbalen, paraverbalen sowie sprachlichen Fähigkeiten, die der Kommunikation-Pragmatik zugeordnet werden, lassen sich nach Achhammer et al. (2016) in drei große Bereiche strukturieren: das Kommunikationsverhalten/die Gesprächsführung, die Textverarbeitung/Textproduktion sowie das Situations- und Kontextverhalten. Für alle drei Bereiche lassen sich jeweils Kompetenzen für das Verstehen/Erkennen und das Produzieren/Anwenden unterscheiden:

- **Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung:** Hier steht das korrekte Sprachhandeln in Bezug auf Sprechakte, Dialoge und Diskurse im Fokus, wobei es schwerpunktmäßig um die Organisation und Strukturierung von Äußerungen in sprachlicher Kommunikation und Interaktion geht (u. a. Gesprächs- und Diskursregeln, Zuhörverhalten).
- **Textverarbeitung/Textverständnis und -produktion:** Hier steht die Rezeption und Produktion von Texten (auch: mündlich) und somit das Textverständnis und die Förderung mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeit im Vordergrund. Hierzu ist es u. a. notwendig, den Informationsgehalt an den Kommunikationspartner anzupassen, Folgerungen zu erkennen oder den Einsatz von Kohärenz/Kohäsion zu beachten.
- **Situations- und Kontextverhalten:** Hierbei steht die soziale Interpretation von Kommunikation im Mittelpunkt, das Verstehen nonverbaler Mittel, das Verständnis für Kontexthinweise (sozialer Kontext z. B. sozialer Status, Erwartungen; Sachkontext z. B. Raum, Zeit, Thema), das Verstehen von Gedanken und Intentionen anderer (Perspektivenübernahme) oder das Verstehen von sozialen Rollen und Beziehungen (z. B. Freundschaften, Gruppen). Für das Produzieren/Anwenden wird der Einsatz nonverbaler Mittel, die Verbesserung der Flexibilität in der Kommunikation durch Strategien, eine angemessene Wortschatzverwendung, Höflichkeit, Rücksichtnahme, Wertschätzung und Interaktion in Gruppen und Beziehungen fokussiert.

Im Bereich der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten verfügen Kinder zum Schuleintritt bereits über folgende Kompetenzen, wobei insgesamt von einer großen Varianz auch in der typischen Entwicklung auszugehen ist:

Theory of Mind: Verständnis für Bewusstseinsvorgänge (Gefühle, Bedürfnisse, Ideen, Absichten, Erwartungen und Meinungen) in anderen Personen oder der eigenen Person.

ÜBERSICHT

Typischer Entwicklungsstand im Bereich des Sprachhandelns 6-Jähriger



- Erwerb einer Theory of Mind als Voraussetzung für das Erschließen von Folgerungen
- Unabhängigkeit der Kommunikation von der gegenwärtigen Situation/Handlung
- spezifischere Reaktionen auf „Reparaturen“ der Gesprächspartner in Form der Modifikation eigener Äußerungen
- Führung längerer Konversation zu unterschiedlichen Themen
- beginnende Instruktion Gleichaltriger
- beginnende Modifizierung des Ausdrucks von Intentionen abhängig vom jeweiligen Hörer (ab ca. vier Jahren)
- Zugänglichkeit komplexer Sprechakte wie etwas „Versprechen“ oder „Lügen“ am Ende des Vorschulalters



Auffälligkeiten im Bereich des Sprachhandelns (Kommunikation/Pragmatik) ab dem Schuleintritt



- eine unangemessene Sprachverwendung, wobei die Kinder Informationen aus dem Kontext und bzgl. sozialer Normen nicht verwenden, um sprachliche Äußerungen adäquat zu interpretieren und selbst zu produzieren
- Probleme beim Turn-Taking (Sprecherwechsel)
- Schwierigkeiten im Themenmanagement (Bedürfnisse des Gesprächspartners bleiben unberücksichtigt)
- Hintergrundwissen des Gesprächspartners wird nicht berücksichtigt bzw. falsch eingeschätzt (z. B. Vorwissen zum Thema)
- Probleme im Erzählverhalten („Roter Faden“ beim Erzählen von Geschichten fehlt; für Zuhörer nicht nachvollziehbar)
- deutliche Schwierigkeiten im Verstehen nicht explizit genannter Inhalte
- Beeinträchtigung des Verständnisses von Witzen, Ironie, Metaphern
- Emotionsdeutung fällt schwer

Durch neu zu erwerbende Fachbegriffe und bildhafte Sprache wird es dem Kind ab dem Grundschulalter möglich, mit Wortformen und Wortbedeutungen auch bewusst manipulativ umzugehen. So sehen Lehrpläne vor, dass SuS in der Lage sein sollen, Wortbedeutungen im sprachlichen Kontext als zutreffend oder nicht-wahrheitsgemäß (z. B. ironisch), als überdehnt (z. B. als Metapher), als unterdehnt (z. B. in einer Fachterminologie) oder auch als mehrdeutig aufzufassen bzw. zu verwenden (vgl. Glück & Spreer 2015, S. 83).

Neben den stark kontextgebundenen sprachlichen Fähigkeiten der Alltagskommunikation, stehen die Kinder somit spätestens jetzt, im schulischen Kontext, (schrift-)sprachlichen Anforderungen gegenüber, die über die Alltagssprache hinausreichen. Diese sprachlichen Anforderungen im schulischen Kontext entstehen durch die lexikalischen, syntaktischen und diskursiven Spezifika von „Bildungssprache“, wie sie in der Bandbreite der Unterrichtsfächer zu finden ist.

Somit ändern sich mit dem Eintritt in die Schule die pragmatisch-kommunikativen Anforderungen wesentlich. Ganz eng damit verbunden ist der Erwerb der Schriftsprache als „pragmatischer Meilenstein“.

Im Bereich der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten können weiterhin die folgenden Erwerbsprozesse beobachtet werden:

- Beherrschung von Gesprächskonventionen (Sprecherwechsel, Initiieren, Aufrechterhalten und Beenden von Gesprächen)
- gezielte Umsetzung eigeninitiiertter Reparaturen, die die Bedürfnisse des Kommunikationspartners berücksichtigen (ab 7 Jahre)
- gelingende Umsetzung von sprachlichen Handlungsanweisungen und Kommentaren, von Hinweisen und Reparaturen
- Erwerb von Fähigkeiten um zu debattieren/argumentieren (ab 7 Jahre)
- adäquater Einsatz von Anrede- und Höflichkeitsformeln (Sprachgebrauch des Duzens/Siezens werden erlernt, wenn das Verständnis für soziale Rollen vorliegt)
- Berücksichtigung individueller kommunikativer Bedürfnisse verschiedener Kommunikationspartner
- Unterscheidung von wörtlicher und nicht-wörtlicher Bedeutung (Metaphern sind auch expliziter Inhalt der Lehrpläne des Faches Deutsch)
- adäquate Reaktion Sprache mit Redewendungen
- Entwicklung eines Verständnisses für Ironie
- Erzählen von Witzen mit Pointen (im Verlauf der Grundschulzeit)
- Entwicklung einer empathischen Gesprächsführung
- Umsetzung sozial angepasster Ausdrucksfähigkeiten von Emotionen bereitet auch Schulkindern noch Schwierigkeiten.



MEHRSPRACHIGKEIT

Kinder, die simultan mehrsprachig aufwachsen, sind von Geburt an durch mindestens eine Person mit den verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft vertraut und sollten zu Schulbeginn ein vergleichbares kommunikativ-pragmatisches Verhalten aufweisen wie einsprachige Kinder. Bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern, die ggf. erst relativ kurz in einem intensiven Kontakt zur deutschsprachigen Umgebung stehen, kann das kommunikativ-pragmatische Verhalten im Deutschen noch stärker von Konventionen ihrer Herkunftssprache geprägt sein. Solche kulturell-geprägten Verhaltensweisen (Scharff Rethfeldt 2013, S. 102), die ggf. als „ungewöhnlich“ empfunden werden, sollten entsprechend kultursensibel interpretiert und ggf. mit den Eltern rückbesprochen werden.

Das mehrsprachige Aufwachsen kann die Entwicklung grundlegender kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten begünstigen, wie mehrere Studien im Vergleich zu einsprachigen Kindern zeigen konnten (z. B. *Theory of Mind*, Kovács 2009; Verständnis referenzieller Gestik, Groba et al. 2018; Berücksichtigung der Bedürfnisse des Gesprächspartners, Gampe et al. 2019).

Unterstützte Kommunikation

SuS, die in ihren Kommunikationsmöglichkeiten aufgrund eingeschränkter lautsprachlicher Fähigkeiten eingeschränkt sind (z. B. kaum verständlich aufgrund von Aussprachestörungen oder zentralen Sprechstörungen), können erfolgreich mit Methoden der Unterstützten Kommunikation kommunizieren und teilhaben.



Unterstützte Kommunikation (UK)

Unter dem Begriff UK werden alle therapeutischen und pädagogischen Hilfen und Maßnahmen zusammengefasst, die Menschen mit einer fehlenden oder eingeschränkten Lautsprache bei der Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenz helfen. Dies können ergänzende oder ersetzende körpereigene Kommunikationsmittel sein (z. B. Gebärden), nichtelektronische und/oder elektronische Kommunikationsmethoden/-hilfen (Kommunikationstafeln und -bücher; Kommunikationsgeräte – sog. „Talker“ mit Sprachausgabe).

Feststellung Sprachausgangslage: Sprachliches Handeln

Die Einschätzung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten erfolgt i.d.R. über Beobachtungen, da erst hier der bedeutsame Kontextbezug gut beurteilt werden kann.

Möglichkeiten der diagnostischen Erfassung sind:

- Befragung von Bezugspersonen
- Analyse von Interaktionen des Kindes mit verschiedenen Kommunikationspartnern und in unterschiedlichen Alltagssituationen (auf der Basis von Beobachtungen)
- Beobachtungen von kommunikativen Handlungen des Kindes in bestimmten, vorstrukturierten Situationen

Zur Einschätzung der Fähigkeiten im Sprachhandeln liegen unterschiedliche Diagnostikmaterialien vor, über die entsprechende Beobachtungen eingeschätzt werden können. Dabei ist es wichtig, dass die Aussagen zu den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten auf einer breiten Erfahrung mit der (sprachlichen) Interaktion des Kindes beruhen sollten und nicht aufgrund einmaliger Beobachtungen. Es ist weiterhin notwendig, die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozialen und kognitiven Entwicklungsprozessen zu sehen.

LITERATUR



Beobachtungsmaterialien, die im Anfangsunterricht zum Einsatz kommen können:

- „Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter“ (1. bis 4. Klasse) (Selsa), Mayr, Hofbauer, Simic und Ulich (2012)
- „Differenzierter Fragebogen zur Kommunikation“ (pragmatisch-kommunikative Ebene), Mahlau und Herse (2017)
- „Beobachtungsbogen für Pragmatische Fähigkeiten“ (BFP), Schelten-Cornish, Hofbauer und Wirts (2012)

Für die Einschätzung der Erzählfähigkeit liegen separate Überprüfungsverfahren vor, bei denen die vom Kind verwendete narrative Struktur und der Einsatz kohäsiver Mittel im Fokus steht:

- Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) (Quasthoff et al., 2013)
- Informeller Screeningbogen der Erzählfähigkeit (Schelten-Cornish, 2015)

Curriculumbasierte Beobachtungskriterien, wie von Sallat & Spreer (2014) vorgelegt, lassen sich auch für die Klassenstufen 1 und 2 des sächsischen Lehrplans für das Fach Deutsch beschreiben. Für alle Lernbereiche wurden diejenigen Kompetenzen ausgewählt, die zu den pragmatisch-kommunikativen gehören (vgl. auch Tabelle 2).

Ziel der curriculumbasierten Beobachtungskriterien ist es, den Ist-Stand des Kompetenzerwerbs in den Lernbereichen zu erfassen und bei wiederholtem Einsatz auch den Entwicklungsfortschritt zu überprüfen.

Ausgewählte Kompetenzen		Einschätzungen der Lehrperson
Lernbereich Sprechen und Zuhören		
Gespräche führen	z. B. sich an Gesprächen beteiligen, gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln einhalten	
Zu anderen sprechen	z. B. Sprechbeiträge und Gespräche situationsangemessen planen	
Verstehend zuhören	z. B. gezielt nachfragen	
Szenisch spielen	z. B. sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten	
Über Lernen sprechen	z. B. über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihren Lernprozessen unterstützen	

Tabelle 2: Auszug aus: Curriculumbasierte Beobachtungskriterien für pragmatisch-kommunikative Kompetenzen (Lehrplan GS Deutsch, Sachsen, Klassenstufe 1/2, Sallat & Spreer, 2014)

Mögliche Unterstützungsbedarfe im Bereich Kommunikation-Pragmatik werden auf ganz unterschiedliche Weise sichtbar, sind äußerst heterogen und können unterschiedliche Bereiche der Kommunikation betreffen. So kann einerseits die Rolle als Zuhörer nicht angemessen ausgeübt werden, andererseits kann die adäquate Verwendung von Sprache in Gesprächen und Geschichten betroffen sein.

3.2 Wortschatz: Semantik-Lexikon

In der Beschreibung von Wortschatzfähigkeiten sind verschiedene Vorstellungen grundlegend (etwas vereinfachend nach: Levelt, 1998, Dell & O'Seaghdha, 1992).



LITERATUREMPFEHLUNGEN

Eine sehr lesenswerte, populärwissenschaftliche Darstellung findet sich bei Jean Aitchison: „Wörter im Kopf“ (1997).

- Die Wortform bezeichnet die phonologischen, lautlichen Eigenschaften des Wortes („wie klingt das Wort, wie wird es gesprochen“).
- Die Wortbedeutung erfasst die Bedeutungsmerkmale und die semantischen Verbindungen, die das Wort zu anderen Worten hat.
- Das mentale Lexikon gilt als geistige Repräsentation oder Codierung von Wortform und Wortbedeutung im Gehirn.
- Der Abruf ist als Auswahl eines Eintrages im mentalen Lexikon im Ergebnis von Aktivierungen und Hemmungen dieser Repräsentationen.
- Die Zusammensetzung des Wortschatzes lässt sich nach inhaltlichen Kriterien (z. B. semantisches Wortfeld „gehen“) oder formalen Kriterien (z. B. Wortfamilie mit dem Wortstamm „-kauf-“) oder auch nach Wortarten beschreiben.
- Die Ordnung der Einträge des mentalen Lexikons folgt den für das Kind verfügbaren Kriterien der Wortform oder der Wortbedeutung.
- Der rezeptive Wortschatz (umgangssprachlich: passiver Wortschatz) ist etwa 3- bis 4-mal umfangreicher als der expressive Wortschatz (umgangssprachlich: aktiver Wortschatz).

Sprachausgangslage: Wortschatz

Kinder ohne Beeinträchtigungen im Spracherwerb erwerben bereits im Elementaralter in jedem Lebensjahr ca. 1.000 Wörter für ihren expressiven (=aktiven) Wortschatz hinzu. Dieses enorme Erwerbstempo beruht einerseits auf den inneren, linguistischen Fähigkeiten des Kindes zur Aufnahme und Speicherung von Wörtern und auf den kognitiven Fähigkeiten zum Erwerb von Wortbedeutungen sowie andererseits auf dem Angebot an Sprache und emotionaler und geistiger Anregung aus dem sozialen Umfeld und der Umwelt der Kinder.

Der Wortschatz von etwa 3.000 bis 5.000 Wörtern im expressiven Wortschatz, der bei 6-Jährigen zu beobachten ist (Clark, 2011), ist daher in seiner inhaltlichen Zusammensetzung sehr stark von dem abhängig, was Kinder in ihrem Umfeld erleben, welche Interessen sie selbst und ihr Umfeld haben, welche Medien und Medieninhalte sie aufnehmen können.

MEHRSPRACHIGKEIT

Sowohl bei simultan als auch sukzessiv mehrsprachigen Kinder bedeutet das, dass die Entwicklung des Lexikons auch stark vom Gewicht der Inputsprachen beeinflusst wird: Je mehr und je länger das Kind Deutsch hört, desto umfangreicher kann sich sein deutscher Wortschatz entwickeln. Bei einem simultan mehrsprachigen Kind mit kontinuierlich reichhaltigen Inputbedingungen im Deutschen kann der Wortschatzumfang auch vergleichbar zu deutsch-einsprachigen Kinder ausfallen. Die Abhängigkeit vom Erwerbskontext zeigt sich auch in der inhaltlichen Zusammensetzung (De Houwer, 2009): Bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern können beispielsweise Wörter für z.B. Familienbeziehungen oder Einrichtungsgegenstände in der Familiensprache besser ausgeprägt sein, wohingegen institutionsbezogene Alltagsbegriffe – wie z.B. Schulmaterialien – eher auf Deutsch gelernt werden können (Chilla, 2020).

Sukzessiv-mehrsprachige Kinder haben zu Schulbeginn in der Regel einen geringeren Wortschatzumfang im Deutschen als deutsch-einsprachige Kinder (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). Reichhaltiger Input und vielfältige Wiederholungen können dessen Weiterentwicklung aber effizient unterstützen. Eine institutionelle Förderung in Form des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) kann außerdem wesentlich zu einer Wortschatzerweiterung auch in der/den anderen Sprache/n beitragen.



Wörter sind die Bausteine der Sprache.

Bereits bei Kindern im Elementaralter genügen wenige Präsentationen eines neuen Wortes, um dieses später mit seiner Wortform und Bedeutung wiedererkennen zu können (sog. fast mapping). Dabei entwickeln sich im Elementaralter für den Wortschatzerwerb bedeutsame Fähigkeiten der Analyse der klanglichen Wortform (vgl. Kapitel 4.1) und des Bedeutungserwerbs, insbesondere der Kategorisierungsfähigkeit (sog. taxonomic constraint). Beide Fähigkeitsbereiche werden dann durch das Bildungsangebot im Grundschulalter noch wesentlich weiterentwickelt.

Dies geht mit einer Umorganisation des inneren, sog. mentalen Lexikons einher. Die SuS beginnen, die Wörter mit ihren Bedeutungen nach übergeordneten Logiken zu ordnen (Oberbegriff, unter-/neben-geordneter Begriff, Gegenteilbegriff, etc.). Und auch die zunehmenden Fähigkeiten in der Analyse der Wortform (Bestimmung von Anlauten, Gliederung in Silbenanfang und -reim) ermöglichen den SuS differenziertere, phonemgenaue mentale Repräsentationen und neue Ordnungsmöglichkeiten der Wortformen. Diese geistige Revolution wird die Grundlage für das Lernen abstrakter Begriffe und für das zunehmend abstrakte Denken im Verlauf der Schuljahre.

Dabei entwickelt sich die Fähigkeit, rasch und gezielt die treffenden Wörter im mentalen Lexikon für die Sprachverwendung abzurufen, im Verlaufe der Kindheit bis hin ins junge Erwachsenenalter weiter. Die Anzeichen für langsamen, inkorrekten oder misslingenden Wortabruf werden im Einschulungsalter seltener. Ungenaue Wortverwendungen, lange Suchpausen nach den richtigen Wörtern, Satz- und Themenabbrüche, weil dem Kind für sein Sprechen die richtigen Wörter nicht einfallen wollen oder Metakommentare („Wie heißt das gleich wieder.“) kommen nur noch ab und zu vor. Das Sprechen wirkt insgesamt meist flüssig.

Das mentale Lexikon ist die geistige Repräsentation von Wortform und Wortbedeutung.



ÜBERSICHT

Typischer Entwicklungsstand zu Schulbeginn im Bereich Wortschatz

- + Umfang des Wortschatzes**
3.000 bis 5.000 Wörter expressiv, 10.000 bis 15.000 Wörter rezeptiv
- + Verwendung des Wortschatzes**
die Bewältigung der Alltagskommunikation erfolgt weitgehend flüssig und treffend
- ~ Zusammensetzung des Wortschatzes**
Bei den Wortarten sind Substantive einschl. Ober-/Unterbegriffe und Verben
z.T. schon sehr differenziert, während Adjektive, Adverbien und Präpositionen häufig
noch ausdifferenziert werden müssen
- ~ Ordnung im mentalen Lexikon**
Ordnungskriterien nach Wortbedeutung und Wortform müssen noch ausdifferenziert werden,
bei der Wortbedeutung hin zu abstrakteren Logiken, bei der Wortform hin zur phonemischen
Durchgliederung
- ~ Verwendung von Strategien**
Sichere Verwendung von einfachen Informations- und Bewältigungsstrategien (Fragestrategie)
bei Wortschatzlücken, weitere Strategien werden noch entwickelt:
zum verbesserten Abspeichern (Vernetzungs-, Durchgliederungsstrategie) und zum
verbesserten Abruf (Häufigkeitsstrategien)

SuS erweitern ihr expressives Lexikon jedes Jahr
um ca. 1.000 neue Wörter – viele davon
stammen aus dem schulischen Kontext.

Der kulturelle Einfluss der Schule auf den Spracherwerb ist gerade im Wortschatz gut sichtbar, denn das Tempo beim Wortschatzerwerb bleibt mit etwa 1000 Wörtern pro Jahr im expressiven Lexikon hoch. Neue Themenbereiche mit ihrem spezifischen Wortschatz (z.B. Fachwortschatz Mathematik), bildungssprachliche Ausdrücke mit ihrer spezifischen Verwendung (z.B. „nachschlagen“) sowie Wörter und Phrasen aus der Begegnung mit Fremdsprachen liefern unermüdlich den Stoff für das Lernen neuer Wörter. Die neuen, schriftsprachlichen Fähigkeiten zusammen mit dem bereits aufgebauten Wortschatz-Vorwissen sind für diese enorme Aufgabe eine bedeutsame Grundlage.

In Abhängigkeit von den Fähigkeiten des Kindes und dem Input ist die Varianz des typischen Erwerbs auch schon sehr groß. Manche SuS jedoch haben einen stark eingeschränkten Wortschatz oder sehr starke Schwierigkeiten mit dem Abruf von Wörtern. Dem Förderbedarf dieser SuS kann im Unterricht durch verschiedene, universelle und selektive Maßnahmen gut begegnet werden. Diese Maßnahmen stützen auch SuS, die wortschatzschwach aber nicht beeinträchtigt sind. Darauf ist deshalb besonders zu achten, weil der Wortschatzerwerb jeweils auf dem Vorwissen aufbaut.

Feststellung Sprachausgangslage: Wortschatz

Die Sprachausgangslage im Bereich des expressiven (aktiven) Wortschatzes lässt sich praktisch in jeder Sprechsituation im Unterricht nebenher beobachten. Für eine forcierte Beobachtung des Wortbedeutungserwerbs kann man SuS die Wortbedeutung in eigenen Worten inhaltlich umschreiben lassen oder man lässt sich Situationen oder Zusammenhänge nennen, wo man ein bestimmtes Wort benutzen kann. Für eine vertiefte Beobachtung des Wortformerwerbs lässt man das Wort langsam und gedehnt sprechen und nach phonemischen Aspekten gliedern: Silbenzahl, Anlaut, Reimwort finden, Anzahl der Laute, Laute einzeln nennen, ggf. unter Einbezug von Schriftsprache.

Ob SuS Wortschatz korrekt verstehen
(rezeptiver Wortschatz), kann nur über
Reaktionen erfasst werden
(→ Aufgabenverständnis).

Deutlich größere Probleme bereitet es, den rezeptiven Wortschatz (passiven) der SuS festzustellen. Hier bedarf es einer sehr sorgfältigen Beobachtung, welche SuS bestimmte Wörter nicht oder nicht ganz richtig verstehen. Oder man verwendet strukturierte Aufgaben, z.B. in einem Wimmelbild bestimmte Gegenstände oder Aktionen mit bestimmten Farbstiften einzukreisen.

In Anbetracht der Vielfalt der Wörter und ihres schrittweisen Erwerbs lassen sich keine einzelnen eindeutigen Beobachtungsmarker identifizieren, die eine auffällige oder beeinträchtigte Entwicklung anzeigen. Allerdings lässt im Vergleich zu den altersgleichen SuS recht gut einschätzen, ob bestimmte Fähigkeitsbereiche im Wortschatz auffällig sind.

Ein ausführlicher Beobachtungsbogen zu semantisch-lexikalischen Fähigkeiten findet sich im Anhang. Er ist in drei Abschnitte gegliedert, die jeweils bestimmte Auffälligkeiten erfassen. Angegeben ist auch ein Kriterium, das als „Daumenregel“ zu betrachten ist und eine differenzierte Feindiagnostik durch die sonderpädagogische LK auslösen sollte.



Beobachtungs-kriterien	Wortschatz-Auffälligkeiten bei einsprachigen 6-Jährigen, die Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung anzeigen können
Umfang/Verwendung des Wortschatzes	Kind kennt häufig Bezeichnungen aus dem Alltagswortschatz nicht oder sie fallen ihm nicht ein. Es verwendet häufig Vielzweckwörter (Dings, tun) oder Wortneuschöpfungen.
Ausdifferenzierung des Wortschatzes nach Wortarten, Bedeutungsnuancen	Kind verwendet Wörter, die in Wortbedeutung oder Wortform leicht „daneben“ liegen; kennt Oberbegriffe aus dem Alltag nicht oder kategorisiert nicht korrekt.
Flüssigkeit des Wortabrufes	Wenn das Kind erzählt, kommt es zu häufigen Wortsuchpausen, Umformulierungen oder Satzabbrüchen wegen fehlendem Wort und häufigen Metakomentaren.
Umgang mit Wortschatzlücken oder Wortschatz-problemen	Kind hat keine Informationsstrategie, nutzt keine Umschreibungen.
Wortlernen	Kind braucht auffällig mehr Lerngelegenheiten, um sich neue Wörter aus dem Unterricht zu merken, es zeigt eine auffällig hohe Vergessensquote bei neu eingeführten Wörtern.

3.3 Aussprache und Lautwahrnehmung: Phonetik-Phonologie

„Blaukraut bleibt Blaukraut und Brautkleid bleibt Brautkleid“ – bleibt selbst für Erwachsene ein Zungenbrecher. Kinder im Grundschulalter besitzen bereits ausgefeilte Aussprachekompetenzen. Abweichungen von der zielsprachlichen Realisation sind jedoch nicht nur bei Zungenbrechern verbreitet, sie kommen auch in der Entwicklung der Aussprachefähigkeiten von Kindern typischerweise vor. Im Folgenden wird dabei ausschließlich auf Ausspracheveränderungen eingegangen, für die nicht vordergründig organische Ursachen erkennbar sind. Solche organischen Ursachen könnten z. B. in einer Hörstörung, einer myofunktionellen Störung, einer Sprechstörung oder in einer Wahrnehmungsstörung begründet sein. Bei dem Verdacht auf eine Aussprachestörung ist eine differentialdiagnostische Abklärung daher unerlässlich.

Bei Abweichungen der Aussprache ist es wichtig, dass im Zuge der Feindiagnostik unterschieden wird:

- Auffälligkeiten der Artikulation – betreffen die mundmotorische Realisierung der Laute (sog. phonetische Prozesse)
- Ausspracheveränderungen, welche die bedeutungsunterscheidende Funktion der Laute im Sprachsystem betreffen (sog. phonologische Prozesse).

Wie auch in Wörterbüchern üblich, wird die Aussprache mit Zeichen des IPA angegeben.

Phonetische Prozesse betreffen in der deutschen Sprache fast ausschließlich die Zischlaute [s], [z] („z“ und „s“, Sigmatismus) und [ʃ] („sch“, Schetismus). Diese werden auch im Grundschulalter noch von vielen Kindern abweichend gebildet. Besonders häufig kommt es vor, dass von [s] und [z] die Zunge bei der Lautbildung zwischen die obere und untere Zahnreihe kommt.

Im Rahmen der Ausspracheentwicklung kommt es jedoch zu vielen weiteren Modifikationen der Zielwörter durch Kinder. Jüngere, typisch entwickelte Kinder sprechen etwa vom [sa:f], wenn sie ihr Kuschelschaf bei sich haben wollen oder verlangen nach der [akə], wenn sie ihre Jacke anziehen möchten. Diese Veränderungen nennt man phonologische Prozesse. Phonologische Prozesse sind typisch für die Ausspracheentwicklung. Kinder erwerben im Laufe ihrer Sprachentwicklung nicht nur das Lautmaterial

IPA = Internationales Phonetisches Alphabet
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/ipa

ihrer Umgebungssprache, sondern sie erlernen implizit auch die Regeln des Sprachsystems, das sie umgibt, und sie verstehen, dass Laute Bedeutungen unterscheiden können. Im Deutschen verändert sich, je nachdem, ob man den Laut /s/ („s“) und /ʃ/ („sch“) produziert, die Bedeutung eines Wortes: [tasə] („Tasse“) und [taʃə] („Tasche“). Wenn ein Kind also das Wort [sa:f] statt [ʃa:f] produziert, dann spricht man daher in diesem Fall von einem phonologischen Prozess.

Sprachausgangslage: Aussprache und Lautwahrnehmung

Im Grundschulalter treten bestimmte, phonetische Prozesse verbreitet auf (v.a. Sigmatismus interdentalis). In der Regel stellen diese Lautfehlbildungen keine Hindernisse im Bildungsprozess dar. Phonologische Prozesse dagegen können nur noch in Einzelfällen bei Kindern beobachtet werden. Typischerweise treten phonologische Prozesse etwa ab einem Alter von fünf Jahren nicht mehr auf (Fox-Boyer, 2016).



MEHRSPRACHIGKEIT

Für simultan mehrsprachige Kinder wird berichtet, dass es in frühkindlichen Phasen des Phonetik-Phonologieerwerbs gleichermaßen zu Verzögerungen und Beschleunigungen gegenüber dem monolingualen Erwerb kommen kann, die sich aber in der Variationsbreite des monolingualen Erwerbs befinden (vgl. für einen Überblick Chilla 2020, S. 120). Entsprechend können simultan-bilinguale Kinder unter Berücksichtigung ihrer konkreten Erwerbsbedingungen orientierend mit den Angaben für deutsch-einsprachige Kinder verglichen werden. Ein möglicher „Akzent“ im Hinblick auf die Prosodie (Betonungsmuster/Sprachmelodie) oder die Aussprache einzelner Laute (z. B. rollendes Zungenspitzen-R bei einem Kind mit z. B. Spanisch oder Russisch als weiterer Sprache) kann vereinzelt auftreten (Chilla 2020, S. 120; s. auch Fox-Boyer Salgert 2014, S. 110–112), ist aber unbedenklich.

Sukzessiv mehrsprachige Kinder, können solch einen „Akzent“, der dann auch mehrere Laute und Lautabfolgen betreffen kann, insbesondere zu Beginn des Zweitspracherwerbs verstärkt zeigen (Chilla et al. 2013, S. 83). Bereits in den ersten zwei Erwerbsjahren entwickelt sich die Phonologie-Phonetik in der Zweitsprache aber zügig weiter, sodass die meisten deutschen Vokale und Konsonanten zu Schulbeginn korrekt genutzt werden sollten, wenn ein Kind das Deutsche beispielsweise schon seit drei Jahren lernt. Natürlich ist dies nicht zu erwarten, wenn ein Kind erst vor einem halben Jahr begonnen hat, Deutsch zu lernen.

Metaphonologie = Teilaspekt der Metasprache, also der Fähigkeit, über Sprache nachzudenken und zu kommunizieren

Die Fähigkeiten der Sprechwahrnehmung (Perzeption) sind grundlegend für die Entwicklung von phonetischen, phonologischen und metaphonologischen Kompetenzen (Fox-Boyer und Schäfer 2015). Kinder erlernen dabei, die Laute ihrer Umgebungssprache zu erkennen und voneinander zu unterscheiden (Lautdifferenzierung). Somit sind sie in der Lage, phonologische Repräsentationen von Wörtern exakter abzuspeichern (Schäfer 2014). Diese genauer werdenden Wortformspeicherungen gehen mit höheren Kompetenzen der Phonologischen Bewusstheit einher (Überblick über die Entwicklung dieser metalinguistischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten).

Gerade bei ähnlich klingenden Lauten (wie z. B. /p/-/b/, /t/-/k/, /m/-/n/) kann die Ausbildung der differenzierten Lautwahrnehmung eine herausfordernde Aufgabe darstellen. SuS im Alter von sechs Jahren können solche feinen Lautkontraste im Durchschnitt meistens (80 Prozent) korrekt unterscheiden, eine fehlerfreie Leistung ist zu Schulbeginn aber entsprechend nicht zu erwarten (vgl. auch Brunner, Troost, Pfeiffer, Henrich & Pröschel, 2001).



Typischer Entwicklungsstand der Aussprache von Grundschulkindern (Fox-Boyer 2016)

- ~ Phonetische Prozesse: **s/z, ts**
stattdessen abweichende Realisation des Lautes, dies erfolgt sehr häufig interdental], d.h. der Laut wird mit der Zunge zwischen den Zähnen gebildet und die Zungenspitze ist bei der Produktion sichtbar
Rund 35 Prozent aller Kinder im Vorschulalter weisen einen Sigmatismus (interdentale s-Bildung) auf, im Laufe der Grundschulzeit sinkt dieser Wert leicht ab, ein Sigmatismus wird aber noch immer bei mehr als einem Viertel aller 8-Jährigen beobachtet.
Übrigens: Mundmotorische Übungen haben i.d.R. keinen positiven Effekt auf phonetische und auf phonologische Prozesse, können jedoch Teil einer komplexen Sprachtherapie sein. Auch der Zahnstatus ist bei der Beurteilung mit einzubeziehen (z. B. bei vorübergehend fehlenden Schneidezähnen).
- + Alle anderen Laute des Deutschen werden fast immer korrekt produziert.
- + Alle Laute des Deutschen werden korrekt in ihrer Bedeutungsunterscheidung verwendet (keine phonologischen Prozesse mehr).
- ~/+ Wahrnehmung feiner Lautkontraste wie /p/-/b/, /t/-/k/, /m/-/n/ erfolgt häufig korrekt.

Aussprache-Auffälligkeiten, die Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung anzeigen können:



- Phonologische Prozesse (→ Phonologische Störung): z. B.
- wenn Kinder in Wörtern mit Konsonantenhäufung einzelne Konsonanten auslassen (z. B. [fu:t] statt [flu:t], „Flut“)
 - oder aus langen Wörtern unbetonte Silben auslassen
 - wenn Kinder einzelne Laute durch andere ersetzen (z. B. eine Ersetzung von [k] mit [t] – [tofe] statt [kofe], „Koffer“) oder andersherum, sie sagen [kɔpf] und meinen „Topf“.
- Es gibt sehr viele dieser phonologischen Prozesse. Typischerweise zeigen Schulanfänger keine solchen Auffälligkeiten.

Kinder mit phonologischen Prozessen können in ihrer Verständlichkeit stark eingeschränkt sein. Außerdem ist durch die fehlende Bedeutungsunterscheidung der Erwerb der GPK-Regeln (Graphen-Phonem-Korrespondenz) erschwert. Da bei vielen Betroffenen auch die differenzierte Lautwahrnehmung und die phonologische Bewusstheit eingeschränkt ist, können solche Aussprachefehler Anzeiger für bedeutsame Lernbarrieren im Schriftspracherwerb darstellen.

MEHRSPRACHIGKEIT



Wenn mehrsprachige Kinder (simultan und sukzessiv) Lautbildungsarten aus ihrer Herkunftssprache nutzen (z. B. ein rollendes Zungenspitzen-R), ist dies gemäß der Toleranz von Transferphänomenen („Akzent“; s. oben) kein Indiz für eine Störung der phonetischen Entwicklung.

Auch können mehrsprachige Kinder (insbesondere Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen) ggf. Schwierigkeiten mit bestimmten Aspekten der Phonologie aufweisen, die in ihrer Herkunftssprache anders geregelt sind als im Deutschen (Transferphänomene): So treten beispielsweise bei türkisch-deutsch-sprachigen Kindern Vokalersetzungen (z. B. Flasche → Flaschä) oder Vokaleinschübe in Konsonantenverbindungen (z. B. Straße → Schitraße) auf (Fox-Boyer & Salgert, 2014, Chilla, 2014). Solche Veränderungen, die sich durch die andere Sprache erklären lassen, sind keine Anzeichen für eine phonologische Auffälligkeit. Um dies besser einschätzen zu können, bedarf es ggf. der Rücksprache mit einer DaZ-LK, einer herkunftssprachlichen LK oder mit dem Sonderpädagogen Sprache.

Feststellung Sprachausgangslage: Aussprache und Lautwahrnehmung

Für die Feststellung der phonetisch-phonologischen Sprachausgangslage eignen sich insbesondere Unterrichtsmomente, in denen das Kind in Ruhe in spontansprachlichen Situationen beobachtet werden kann. Die Beobachtungen können über den Beobachtungsbogen zur Einschätzung phonetisch-phonologischer Fähigkeiten (vgl. [Anhang](#)) dokumentiert und orientierend eingeschätzt werden. Auch dialektale Einflüsse müssen etwa in der Einschätzung der Aussprachefähigkeiten beachtet und bei der Deutung berücksichtigt werden. Äußerungen des Kindes und Kommentare der LK können ebenso im Beobachtungsbogen eingetragen werden.

Wenn die Beobachtungen auf Einschränkungen der Aussprachekompetenzen hindeuten oder andere Ausspracheveränderungen wahrgenommen werden (z. B. verwaschene Aussprache, Vokalveränderungen, Suchbewegungen, etc.), dann ist eine differenzierte Diagnostik durch Fachpersonen (Sonderpädagoge Sprache, Sprachtherapeut) angezeigt. Auch die spezifische Förderung bei Aussprachestörungen liegt in der Verantwortung der sonderpädagogischen oder sprachtherapeutischen Fachkräfte.

Übrigens: Explizites Hinweisen auf Aussprachefehler, Korrekturen oder gar Aufforderungen zum Nachsprechen erzeugen Frust und keine Lust aufs Sprechen.

Im Unterrichtsgeschehen der Grundschule steht das kommunikative Anliegen des Kindes im Zentrum und nicht die äußere Form der kindlichen Äußerung. Ein sensibler Umgang durch die LK in Verbindung mit einer wertschätzenden und vertrauensvollen Kommunikation sind hier die Mittel der Wahl. Wichtig ist, dem Kind zu signalisieren, dass es verstanden worden ist und dass sein Anliegen ernst genommen wird. Die Sprache und Sprechweise der LK wird im Unterrichtsgeschehen zum sprachlichen Vorbild, indem auf eine deutliche, nicht zu schnelle und natürliche Aussprache geachtet wird. Außerdem ist für SuS wichtig, dass sie das Mundbild der LK gut sehen können. Daher ist auf Blickkontakt zu den SuS und den Einsatz von Mimik und Gestik zur visuellen Unterstützung der Äußerungen zu achten (vgl. Professionelle Kommunikation von LK).

3.4 Wort- und Satzgrammatik: Morphologie-Syntax

Unter Grammatik werden im allgemeinen Regelmäßigkeiten und formale Merkmale in der Sprache bezeichnet, die sich beziehen auf:

- die korrekte Reihung und Stellung von Elementen (Wörtern, Satzgliedern) in einer Äußerung (Satz-Grammatik = Syntax)
- die korrekte Bildung von Wörtern, u. a. mit Vorsilben, Endungen, Zusammensetzungen, um die korrekte Wortbedeutung und die Funktion des Wortes im Satz auszudrücken (Wort-Grammatik = Morphologie).

Sprachausgangslage: Grammatik

Zu Schulbeginn sind Kinder sowohl in der Entwicklung der Wortgrammatik als auch in der Satzgrammatik schon weit vorangeschritten. Sie haben somit Wissen über den inneren Aufbau von Wörtern (Morphologie) und über Regeln zur Verknüpfung von Wörtern im Satz (Syntax) aufgebaut, jedoch ist der Grammatikerwerb im Vorschulalter noch nicht vollkommen abgeschlossen (Motsch & Rietz, 2016).

Der Grammatik-Erwerb ist auch bei einsprachigen SuS zu Schulbeginn noch nicht abgeschlossen.

Bei einsprachigen SuS zu Schulbeginn typischerweise bzw. oft noch unvollständig erworben:

- in der Wortgrammatik:
 - korrekte Verwendung des Dativs und Genitivs.
 - korrekte regelhafte Bildung von Perfekt und Präteritum (z.B. ich habe das gemalt, er malte), aber Fehler bei unregelmäßigen Verben, z.B. in Form von Übergeneralisierungen (z.B. er werf-te), falschen Stammvokaländerungen (z.B. er wurf) oder einer fehlerhaften Nachsilbe (z.B. er ist gefall-t; Bittner, 2013; Szagun, 2019).
- in der Satzgrammatik:
 - Passivkonstruktionen auch von 7-Jährigen manchmal noch falsch verstanden und häufig fehlerhaft gebildet.
 - fast immer korrekt: Verbzweitstellung im Hauptsatz und Verbletzstellung im Nebensatz.

Bei Sprachentwicklungsstörungen gelten als Leitsymptome auf der grammatischen Sprachebene insbesondere eine fehlerhafte Subjekt-Verb-Kongruenz und Schwierigkeiten mit der Verbstellung im Hauptsatz (Thelen, 2014). Eine starre Hauptsatzstruktur mit fast ausschließlich Subjekten (nicht aber Objekten oder adverbialen Bestimmungen) am Satzanfang (SPO) kann in verdeckter Form auf eine grammatische Störung hinweisen (Sieg Müller, 2013). Das Ausbleiben von Nebensätzen und Schwierigkeiten mit der Verbendstellung in Nebensätzen können ebenfalls Unterstützungsbedarf in der Grammatik-Entwicklung anzeigen (Sieg Müller, 2013). Diese Bereiche sollten daher bei der Feststellung der grammatischen Sprachausgangslage besondere Berücksichtigung finden. Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sind dieselben Bereiche von besonderer Relevanz, wobei Schwierigkeiten in der Nebensatzbildung zu Schulbeginn noch auftreten können, aber hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung beobachtet werden sollten.



Auffälligkeiten einsprachiger 6-Jähriger, die Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung anzeigen können (vgl. Thelen, 2014 und Siegmüller, 2013)



Wortgrammatik:

- fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz (insb. Schwierigkeiten mit 2. Person Singular, z.B. du lachst)
- Schwierigkeiten mit der Genuszuweisung (z.B. **die** Huhn)
- fehlerhafte Markierung des Akkusativs (z.B. Ich sehe **ein** Hund.)
- fehlerhafte Pluralmarkierung: keine oder falsche Endung, Überanwendung von -(e)n (z.B. viele Tiger-**n**)

Satzgrammatik:

- fehlende Verbzweitstellung im Hauptsatz (z.B. Lina ein Fahrrad hat.)
- starre Hauptsatzstruktur, insb. SPO-Sätze mit Subjekt am Anfang des Satzes (z.B. Mia holt Brot.); wenig/keine Sätze mit Objekten (z.B. Brot holt Mia.) oder adverbialen Bestimmungen (z.B. Jetzt holt Mia Brot.) am Satzanfang
- Ausbleiben von Nebensätzen oder Schwierigkeiten mit Konjunktionen und Verbstellung in Nebensätzen (z.B. Wenn ich gehe heute nach Hause, dann ...)
- nur sehr kurze Äußerungen
- eingeschränktes Verstehen und Produzieren von W-Fragen (z.B. Wie bist du heute in die Schule gekommen? → Ja, ich bin hergekommen!)
- übermäßig häufig Modalverb-Infinitiv-Konstruktionen statt einfache Vollverb-Strukturen (z.B. Hubschrauber will nicht da landen. statt: Der Hubschrauber landet da nicht.)
- Auslassungen von obligatorischen Satzgliedern und Funktionswörtern, wie z.B. Artikeln (z.B. Kind ein Geschenk geben.)
- fehlende Trennung von zusammengesetzten Verben und Präfixverben (z.B. Ich anrufe dich später.)

MEHRSPRACHIGKEIT



Fehler bei unregelmäßigen Verben sind auch für Lernende von Deutsch als Zweitsprache typisch, da sie weniger das Lernen einer grammatischen Regel erfordern als ein Wort-für-Wort-basiertes Auswendiglernen. Da die sprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes von der Länge des Deutschkontaktes abhängig sind, können nur diejenigen SuS, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zu Schulbeginn mit den in der Übersicht angegebenen Werten verglichen werden, die zwischen dem 2. und 4. Geburtstag mit dem Deutscherwerb begonnen haben und somit seit mindestens 2 Jahren intensiven Kontakt mit dem Deutschen haben.

Für simultan mehrsprachige Kinder gilt, dass ihre morphologisch-syntaktische Entwicklung in ihren beiden Einzelsprachen mit einsprachigen Kindern vergleichbar verläuft (De Houwer, 2009). Wenn diese Kinder gute Input-Bedingungen im Deutschen haben, können die Angaben zu einsprachigen Kindern daher zum orientierenden Vergleich herangezogen werden.

Auffälligkeiten 6-Jähriger Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, die Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung anzeigen können (vgl. Chilla, 2014; Grimm & Müller, 2019; Schulz & Tracy, 2011)



Wortgrammatik:

- Fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz nach > 20 Kontaktmonaten mit dem Deutschen
- Fehler in Markierung von Genus, Plural, Kasus und unregelmäßigen Verben **nicht überbewerten**, da sie auch bei typisch entwickelten Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, häufig auftreten!

Satzgrammatik:

- Fehlende Verbzweitstellung in Hauptsätzen nach > 20 Kontaktmonaten
- Fehlende Verbendstellung in Nebensätzen nach > 20 maximal 30 Kontaktmonaten

Bei grammatischen Auffälligkeiten klärt die sonderpädagogische Feindiagnostik, ob eine Entwicklungsstörung vorliegt und an welchem Störungsschwerpunkt die Förderung ansetzen sollte.

Feststellung Sprachausgangslage: Grammatik

Für die Feststellung der Sprachausgangslage eignen sich verschiedenste Situationen im Unterricht, in welchen die beschriebenen morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten beobachtet werden können. Die Beobachtungen lassen sich über den entsprechenden Beobachtungsbogen (vgl. [Anhang](#)) festhalten und im Vergleich zum typischen Grammatikentwicklungsstand einschätzen. In einer Spalte können beobachtete Äußerungen notiert werden. Zusätzlich sind in der ersten Spalte auch Fragen für vertiefende Beobachtungen formuliert, die in der letzten Spalte kommentiert werden können. Im Anhang Ergänzungen zur Durchführung und Einordnung der Beobachtungen sind außerdem exemplarische Situationen angegeben, die gezielt Äußerungen mit den ausgewählten grammatischen Aspekten herbeiführen. Hier finden sich auch weiterführende Erklärungen, was es bei den Beobachtungen noch zu berücksichtigen gilt und wie sie einzuordnen sind. Deuten die Beobachtungen auf Verzögerungen in der Grammatikentwicklung hin, so muss eine differenzierte Diagnostik durch Sonderpädagogen Sprache oder Sprachtherapeuten veranlasst werden. Parallel können im Unterricht sprachförderliche Maßnahmen zur Verbesserung der Grammatik eingesetzt werden.

3.5 Weiterführende (sonder-)pädagogische Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten

Für die ggf. notwendige weiterführende Diagnostik im Entwicklungsbereich Sprache über sonderpädagogische Fachkräfte des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) stellen die Beobachtungen und informellen Überprüfungen der Grundschullehrkräfte zu den sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes eine wichtige Grundlage dar. Hierfür werden im Kapitel 3 grundlegende Hintergrundinformationen und diagnostische Kriterien vorgestellt, die durch die unterschiedlichen Beobachtungsbögen im Anhang ergänzt werden. Neben diesen Zusammenstellungen stehen beispielsweise auch die Frage- bzw. Beobachtungsbögen „Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter“ (1. bis 4. Klasse) (selsa), Mayr et al. (2012) oder der „Allgemeine Fragebogen zur Sprachentwicklung für Grundschulkinder Klasse 1 bis 4“ von Mahlau und Herse (2017) zur Verfügung. Weitere Möglichkeiten für eine informelle Prüfung der sprachlichen Fähigkeiten stellen die hier empfohlenen Quellen dar.



LITERATUREMPFEHLUNGEN

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik bietet in einer Broschüre einen sehr guten Einblick über mögliche diagnostische Vorgehensweisen zur differenzierten Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten in ihrer Bandbreite. Diese richtet sich explizit an Grundschullehrkräfte und Sonderpädagoginnen mit dem Schwerpunkt Sprache (dgs 2021: Sprachliche Diagnostik in der Primarstufe)
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/dgs-broschuere

Weiterhin existiert aus der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ eine Datenbank zu Diagnostik-Tools, die aus wissenschaftlicher Sicht als empfehlenswert für eine Individualdiagnose identifiziert wurden, weil sie wissenschaftlichen Minimalstandards genügen, die für die Diagnose des Sprach- oder Lesestandes einzelner Kinder zu fordern sind. Die vorgestellten Verfahren beziehen sich jedoch auf alle Altersgruppen – nicht nur auf den Anfangsunterricht.
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/biss-diagnostiktools

Mit der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ liegt ein Diagnostik-Tool vor, das die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen ermöglicht, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Das Material orientiert sich allerdings an den Klassenstufen 3 und 4: --> Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019a). Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe (2. Aufl.). Radebeul: LSB.
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/niveau-daz

Kompetenzprofile
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/kompetenzprofile

Einsatz von Kompetenzprofilen

Anhand der Beobachtungen zu den sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Kinder, die beispielsweise mit den Beobachtungsbögen im Anhang dokumentiert werden können, lassen sich sprachliche Profile der Kinder zusammenstellen. Hierfür liegen systematisierend entsprechend publizierte Kompetenzprofile vor (Reber, K. & Schönauer-Schneider, 2018).

Das Kompetenzprofil 1 kann dabei als Überblick genutzt werden um bisherige Beobachtungen systematisch zu strukturieren und einen gesamten Überblick über die Klasse zu bekommen. Eine zweite Variante stellt das Übersichts raster (Kompetenzprofil 2) dar, in dem ein noch allgemeinerer Klassenüberblick über sprachliche Stärken, Unsicherheiten und sprachliche Schwächen ermöglicht wird.

Sonderpädagogische Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten

Im Rahmen einer spezifischen, sonderpädagogischen hypothesengeleiteten Diagnostik werden die informellen Daten, die durch die Grundschullehrkräfte zusammengestellt wurden, durch den Einsatz spezifischer Testverfahren und weiterer Beobachtungen sowie Befragungen von Bezugspersonen und der Kinder selbst ergänzt.

Grundlage eines solchen Vorgehens ist zunächst stets die Überprüfung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten als wichtige Grundlage für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Neben der anschließenden Erfassung der sprachlichen Kompetenzen sind dabei auch die weiteren Entwicklungsbereiche für die Beschreibung eines ggf. vorliegenden Interventionsbedarfs einzubeziehen. Dies kann häufig ein interdisziplinäres kollaboratives Arbeiten mit z. B. Phoniater, Kinderärzten, Psychologen und weiteren Therapiedisziplinen notwendig machen. Weiterhin ist dies zu ergänzen durch die gezielte Analyse von Ressourcen und Beschränkungen in den Bereichen Kommunikation und soziale Interaktion (Aktivität), die Analyse von Aspekten der Partizipation/Teilhabe (z. B. in der Klasse) und die Erfassung umwelt- und personenbezogener Faktoren.

Für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache wurde durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus in Zusammenarbeit mit der Universität Leipzig eine Zusammenstellung empfohlener Diagnostikverfahren erarbeitet. Diese enthält, neben Verfahren, die bestimmte Teilaspekte erfassen, auch Hinweise auf mehrdimensionale Testverfahren für die Altersgruppe des Anfangsunterrichts, u. a.:

- Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA) (Esser & Wyschkon 2010)
- Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5 – 10) (Petermann, 2018)
- Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) (Schulz & Tracy 2011)
- Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6 – 10) (Glück, 2011)
- Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (PLAKSS-II) (Fox-Boyer 2014)
- Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D) (Fox-Boyer 2016)

Anhand der hypothesengeleiteten Erfassung sprachlicher Fähigkeiten durch Sonderpädagogen Sprache mit differenzierten, standardisierten Diagnostikverfahren können die spezifischen Unterstützungsbedarfe der Kinder erfasst werden. Auf der Basis dieser wird dann ein individuelles Sprachprofil als Ausgangspunkt für die Förderplanung erstellt.

Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

ÜBERSICHT

Informationen zum Feststellungsverfahren:

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS) vom 3. August 2004, zuletzt geändert am 22.06.2021, → sprache-im-anfangsunterricht.de/sofs

Amt24.sachsen.de Sonderpädagogischen Förderbedarf,
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/antrag-spf

Material- und Methodensammlung zur Förderdiagnostik in Sachsen,
→ sprache-im-anfangsunterricht.de/materialien-foerderdiagnostik



4 Sprachliche Förderung und Schriftspracherwerb

4.1 Ausgangslage bei Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb

Die Ausgangslage der SuS für den Erwerb der Schriftsprache zum Schulbeginn ist sehr heterogen. In Ko-Abhängigkeit von den bisherigen Literalitätserfahrungen und der Qualität des Spracherwerbs variieren auch die sogenannten kognitiv-sprachlichen Vorläuferfähigkeiten, die für das Lernen der Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben relevant sind (vgl. Steinbrink, Konerding & Lachmann, 2018, Schindler & Siebert-Ott, 2014). Diese sind eingebettet in weitere Vorläuferfähigkeiten.



ÜBERSICHT

Voraussetzungen und Vorläuferfähigkeiten für die Aneignung der Schriftsprache:

- visuelle und auditive Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeiten
- feinmotorische Fähigkeiten (Hand- und Mundmotorik)
- Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation
- konzeptuelles Vorwissen und Wortschatz
- präliterale Erfahrungen
- Zugriff auf das mentale Lexikon: Benennungsgeschwindigkeit
- phonologische Bewusstheit: Unterscheiden, Erkennen, Gliedern und Manipulieren von Merkmalen der phonologischen Struktur (Silben, Laute) von Wörtern
- phonologisches Arbeitsgedächtnis: Kurzzeitgedächtnis für Sprache

Die Sprachausgangslage bestimmt die Lernausgangslage für den Schriftspracherwerb mit.

Erfolgreich Lesen und Schreiben zu lernen ist damit auch vom Sprachentwicklungsstand auf den anderen Sprachebenen abhängig (vgl. auch Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012).

Denn ob ein Kind die beim Lesen dekodierten Wörter versteht, hängt auch mit seinem Wortschatz zusammen. Das Lesesinnverstehen von Sätzen erfordert weiterhin deren grammatische Verarbeitung und beim Verstehen geschriebener Texte sind pragmatische Fähigkeiten (z.B. Inferenzbildung) erforderlich (vgl. für einen Überblick Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2020). Um Wörter, Sätze und schließlich Texte selbst zu schreiben, greift das Kind ebenfalls auf diese lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Fähigkeiten zurück. Die lautgetreue Schreibung von Wörtern kann zudem nicht korrekt gelingen, wenn einzelne Wortformen (Lexeme) im Lexikon nicht phonemgenau oder fehlerhaft (z.B. *Pagagei* statt *Papagei*) ausdifferenziert sind und wenn das Kind die Fähigkeit zur Differenzierung feiner Lautunterschiede nicht ausreichend entwickelt hat, bspw. ob es ein /k/ oder ein /g/ in einem vorgegebenen Wort (z.B. *Kasse*) gehört hat. Diese Fähigkeit ist beim lautgetreuen Schreiben essenziell, um Wörter korrekt in ihre Einzellaute zu zerlegen, bevor sie dann in passende Grapheme umgewandelt werden können.

Im Folgenden werden die kognitiv-sprachlichen Vorläuferfähigkeiten hinsichtlich ihres typischen Entwicklungsstandes bei Schulbeginn genauer beschrieben.

Phonologische Bewusstheit

Die Phonologische Bewusstheit beschreibt „die Fähigkeit, vom semantischen Gehalt der Sprache abstrahieren und deren Lautstruktur bewusst wahrnehmen, analysieren und manipulieren zu können“ (Mayer, 2016, S. 11). Längsschnittstudien haben gezeigt, dass die phonologische Bewusstheit sich zu Beginn des Schriftspracherwerbs eher kurzfristig auf die Leseleistung und langfristig auf die Rechtschreibleistung auswirkt (Landerl & Wimmer, 2008).

Ist ein Kind in der Lage festzustellen, dass eine Ameise zwar kleiner als ein Bär ist, ihr Name dafür aber länger ist, so analysiert es im zweiten Schritt die Länge der Wortformen losgelöst (abstrahiert) von ihren Bedeutungen.

Phonologische Bewusstheit ist ein Teil der Metasprachlichen Fähigkeiten, also über Sprache sprechen, reflektieren und sie bewusst einsetzen können.



Teilaspekte der Phonologischen Bewusstheit betreffen verschieden große Struktureinheiten (Steinbrink et al., 2018) und verschieden bewusste Verarbeitungsleistungen (Mayer, 2016, S. 12).

Struktureinheiten:

- Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne: („größere Einheiten“):
 - | Wortebene (z. B. Wie viele Wörter spreche ich? „Ich esse Eis.“)
 - | Silbenebene (z. B. Sil-ben-hüp-fen)
 - | subsilbische Ebene, Gliederung der Silbe in Onset (Anfangskonsonant/en) und Reim, (Vokal und ggf. Endkonsonant/en) (z. B. Reimen sich die beiden Wörter? „Zaun – Clown“)
- Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne/phonemische Bewusstheit: („kleinere Einheiten“):
 - | Lautebene, also Phonem-Ebene (z. B. Hörst Du ein „a“ in „Cola“?).

Verarbeitungsleistungen: implizit bis explizit

- | Erkennen (Identifizieren)
- | Zerlegen/Gliedern (Segmentieren)
- | Zusammenziehen (Synthetisieren)
- | Verändern (Manipulieren)

Die subsilbische Ebene liegt zwischen der Silben- und der Phonemebene. So lässt sich beispielsweise das Wort bzw. die Silbe Kran in den Silben-Onset /kR/ und den Silbenreim /a:n/ untergliedern. Dabei wird Kindern der Silbenreim früher bewusst als der Onset (Fricke & Schäfer, 2011). Mit der Bewusstwerdung des Onset geht häufig auch die Phonem-Bewusstheit einher („M-aus“ <> „L-aus“). Für die Phonem-Ebene bleibt noch zu ergänzen, dass die Wahrnehmung von dehnbaren Lauten (z. B. /a:, f, R, n/) leichter ist als von kurz ausgesprochenen Lauten (z. B. /p, b, k/).

Der Schwierigkeitsgrad der Verarbeitungsleistungen steigt mit ihrer „Explizitheit“ von eher intuitiv lösbaren Aufgaben (z. B. Silbenklatschen) zu Aufgaben, die eine sehr bewusste Auseinandersetzung mit der Wortform erfordern (z. B. Rückwärts Nachsprechen von Wörtern) an (Fricke & Schäfer, 2011, S. 12). Kombiniert man die beiden Dimensionen (Größe der lautsprachlichen Einheit und der Explizitheit der Aufgabe), gelangt man zur folgenden Darstellung der Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit (vgl. Abbildung 1).

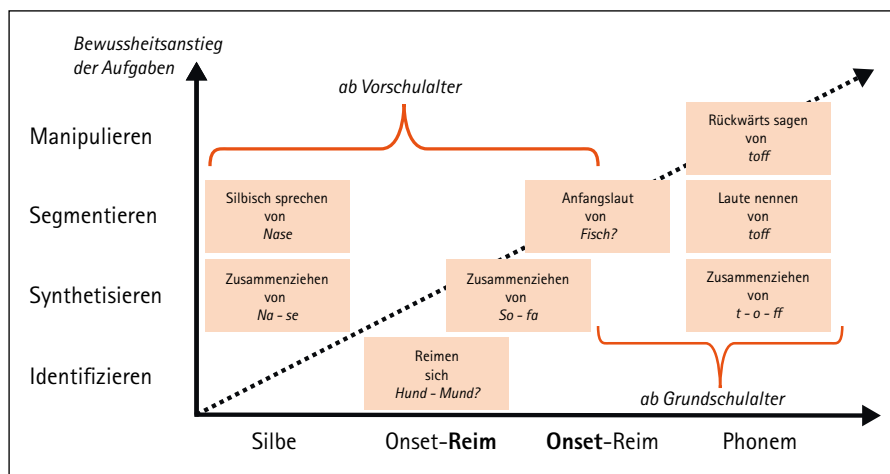


Abbildung 1: Tendenz der Entwicklungsabfolge der Phonologischen Bewusstheit (ergänzte Darstellung in Anlehnung an Fricke & Schäfer, 2011)

Als allgemeine Tendenz gilt, dass sich die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne im Vorschulalter zu entwickeln beginnt, während sich die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache im Anfangsunterricht herausbildet (Stock, Marx & Schneider, 2017, S. 13). Dies bedeutet, dass Kinder im Vorschulalter einen eher unbewussten Zugang zu insbesondere Silben und Reimen entwickeln können (Schäfer, 2014, S. 31), wohingegen die explizite Bewusstheit für einzelne Laute in der Regel aber erst im Anfangsunterricht vertieft wird (Schnitzler, 2013, S. 7).

Wenn Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Lage sind, die schriftnahen Aspekte der Phonembewusstheit (z. B. Segmentieren oder Zusammenziehen auf Lautebene) im Verlaufe des Anfangsunterrichts relativ schnell zu entwickeln, erleichtert ihnen dies das Lesen- und Schreibenlernen (Klicpera et al., 2020, 24f).



ÜBERSICHT

Auffälligkeiten in der Phonologischen Bewusstheit, die auf einen Förderbedarf hindeuten
(Angaben beruhen auf zusammenfassenden Darstellungen der typischen Entwicklung nach Schäfer, 2014; Schnitzler, 2013)



- Zu Schulbeginn können leichte Aufgaben aus dem Bereich der impliziten Phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (z. B. Silbenklatschen oder Reimentscheidungen) noch nicht gelöst bzw. nicht rasch angebahnt werden.
- Innerhalb der 1. Klasse entwickeln sich die Fähigkeiten auf der expliziten Phonemebene im Bereich Identifizieren, Zusammenziehen und Segmentieren nicht wesentlich weiter.



MEHRSPRACHIGKEIT

Mehrsprachige Kinder, die Deutsch von Geburt an oder als Zweitsprache erlernen, erbringen in vielen Studien zur Phonologischen Bewusstheit vergleichbare oder sogar bessere Leistungen als einsprachige Kinder (z. B. Limbird & Stanat, 2006), obgleich die Forschungslage dahingehend nicht abschließend geklärt ist (vgl. für einen Überblick Goschler, 2016, 152f). Einigkeit besteht dahingehend, dass bestimmte Sprachen, die ein mehrsprachiges Kind lernt, den Zugang zur phonologischen Bewusstheit aufgrund ihrer spezifischen phonologischen Struktur erleichtern (z. B. Italienisch, Spanisch, Türkisch im Gegensatz zu z. B. Englisch, Chinesisch; Limbird & Stanat, 2006, S. 95).

Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Erliest sich ein Kind einzelne Laute eines Wortes, indem es die Grapheme in Phoneme umwandelt, so muss es sich die Laute kurzfristig merken, um sie dann zu einem Wort zusammenziehen zu können. Diese kurzfristige Speicherung erfolgt im phonologischen Arbeitsgedächtnis, das die sprachlichen Informationen in einem aktiven Zustand erhält (Steinbrink & Lachmann, 2014, S. 21).

Das Phonologische Arbeitsgedächtnis gilt als „Flaschenhals“ für weitere Fähigkeiten, u. a. bei: Wortschatzerwerb, phonologischer Analyse, Lesen.

Das phonologische Arbeitsgedächtnis leistet nicht nur die kurzfristige Speicherung von Phonemen, sondern auch von Wörtern oder Wortgruppen, bis zum Beispiel gelesene Sätze in Gänze verarbeitet werden konnten, und ermöglicht ebenfalls das Bereithalten notwendiger Informationen im Schreibvorgang (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002). Zur Einschätzung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses wird die auditive/Hör-Merkspanne eines Kindes über das Nachsprechen von Ziffernfolgen, Silbenfolgen, Pseudowörtern, Wortreihen oder Sätzen erfasst.



ÜBERSICHT

Typischer Entwicklungsstand der auditiven Merkspanne gemessen am ...
(Die Angaben beruhen auf Mottier-Test, Wild & Fleck, 2013; HVS, Brunner et al., 2001; ZLT-II, Petermann & Daskeing, 2012)

... **Nachsprechen von Ziffernfolgen** (z. B. Sprich die Zahlen nach: 6 8 5 3)

5- und 6-jährige Kinder sprechen durchschnittlich 3 Ziffern sicher und 4 Ziffern mit Unsicherheiten korrekt nach.

... **Nachsprechen von Pseudowörtern** (z. B. malodi, welipa, kuroni)

Ende 1. Klasse/Anfang 2. Klasse sprechen Kinder durchschnittlich Pseudowörter aus 3 Silben sehr sicher nach und können auch längere Pseudowörter aus 4 bis 5 Silben häufig korrekt nachsprechen.

... **Nachsprechen von Silbenfolgen, die im Sekundentakt vorgegeben werden** (z. B. re-la, ka-pe-to)
6-Jährige sprechen Folgen aus 3 Silben (und selten auch mehr Silben) durchschnittlich sicher nach.



Auffälligkeiten in der auditiven Merkspanne

Zu Schulbeginn können nur zwei Einheiten (z. B. Ziffern, Silben) korrekt nachgesprochen werden.



MEHRSPRACHIGKEIT

Auch mehrsprachige Kinder erreichen bei Kenntnis der Ziffernnamen und bei Pseudowörtern vergleichbare oder sogar bessere Werte als einsprachige Kinder (Wild & Fleck, 2013).

Feststellung der Ausgangslage in kognitiv-sprachlichen Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs zu Schulbeginn

Die Ausgangslage in kognitiv-sprachlichen Vorläuferfähigkeiten lässt sich nicht über die Beobachtung alltäglicher Unterrichtssituationen ermitteln, sondern bedarf konkreter Aufgaben, die dem Kind gestellt werden. In dem entsprechenden Beobachtungsbogen (vgl. [Anhang](#)) sind daher beispielhafte Aufgaben aus den Bereichen Phonologische Bewusstheit, Phonemwahrnehmung und Phonologisches Arbeitsgedächtnis festgehalten. Diese können im Vergleich zum typischen Entwicklungsstand bei Schulbeginn eingeschätzt werden. Da die Benennungsgeschwindigkeit nur in standardisierten Verfahren erfasst werden kann, enthält der Beobachtungsbogen für diesen Bereich lediglich eine Frage zum (Nicht-)Vorliegen von Wortfindungsstörungen, die Anzeichen für eine eingeschränkte Benennungsgeschwindigkeit sein können.

4.2 Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Anfangsunterricht

Stufenmodelle der Entwicklung kindlicher Lese- und Rechtschreibstrategien

Die Entwicklungsphasen, die Kinder beim Lernen von Lesen und Schreiben durchlaufen, versucht man mit Schriftspracherwerbsmodellen abzubilden. Sie stellen einen Rahmen dar, in den die kindliche Entwicklung eingeordnet werden kann und ermöglichen, sich abzeichnende Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen.

Das Stufenmodell der Schriftsprachentwicklung nach Günther (1986) geht davon aus, dass die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit als eine Abfolge mehrerer Stufen/Phasen zu verstehen ist. Diese Phasen laufen alternierend wechselseitig zwischen den beiden Modalitäten Lesen und Schreiben ab. In jeder Phase wird eine neue Strategie angewandt. Die in einer Modalität erworbene Strategie bleibt bis zum Erreichen der nächsten Phase aufrechterhalten. (Günther, 1986, S. 33)

Die Übergänge zwischen den Stufen sind dabei individuell verschieden. So kann das Kind beispielsweise auf allen Stufen schon über Wörter oder Schreibungen verfügen, die erst einer späteren Stufe zugeordnet werden. Andererseits ist es auch möglich, dass (u. a. durch Übergeneralisierungen) Rückschritte bei den Schreib- und Leseleistungen beobachtbar sind (Reber, 2017, S. 14).

Günthers Modell startet mit der **präliteral-symbolischen Stufe** (Phase 0). Diese gilt als Vorbedingung für den Beginn des Lesens im engeren Sinne (Günther, 1986, S. 35). Das Kind erwirbt in dieser Phase die Abstraktionsfähigkeit, dass betrachtete Bilder (und später die Schrift) lediglich einen Gegenstand der Welt symbolisieren. Es imitiert Verhaltensweisen der Erwachsenen (Nachahmungen des Lesens und Schreibens) und bekommt erste Einblicke in die Verwendung von Schrift (lineare Anordnung der Buchstaben, Schreibrichtung, Schriftzeichenkriterien) (Reber, 2017, S. 15).

In der sich anschließenden **logographemischen Stufe** (Phase 1) werden Wörter oder bekannte Sätze anhand auffälliger oder charakteristischer Merkmale (Teilelemente, Kombinationen von Buchstaben) als Ganzes erkannt. Es kommt typischerweise zu Fehlinterpretationen („Max“ wird als „Alex“ aufgrund des „x“ fehlinterpretiert). Zudem versuchen Kinder ihnen bekannte und bedeutungsvolle Wörter wie den eigenen Namen zu malen. Die Beschränkung auf bedeutungsunterscheidende Signale führt dabei häufig zu Buchstabenauslassungen, -vertauschungen und -verwechslungen (Günther, 1986, S. 38).

In der **alphabetischen Stufe** (Phase 2) erlernen die Kinder schrittweise die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Die Fähigkeit zur Lautwahrnehmung und Lautunterscheidung bildet hierfür eine wichtige Basis. Die alphabetische Strategie wird zunächst in der Produktion, d.h. beim Schreiben eingeübt. Beim Lesen bleibt zunächst die logographemische Strategie erhalten und geht im weiteren Verlauf in die in der alphabetischen Strategie auf und es können auch neue, unbekannte Wörter erlesen werden. Jedes Wort wird in seine Elemente sequenziert, analysiert und lautsprachlich zugeordnet. Die Anwendung der alphabetischen Strategie führt beim Schreiben nicht lautgetreuer Wörter zu charakteristischen Fehlern. Zudem wird die Sinnentnahme beim Lesen durch die analytische Konzentration auf nicht bedeutungstragende Einzelelemente erschwert (Günther, 1986, S. 40-41).

Die **orthographische Stufe** (Phase 3) überwindet diese Schwierigkeiten. Statt der Einzellaute bilden nun bedeutungstragende Morpheme, Silben und häufige Buchstabensequenzen die Grundeinheiten. Auf Grundlage der Einsicht, dass Wörter teilweise anders geschrieben als gesprochen werden, beachten die Lernenden erste orthographische Regeln (z. B. Auslautverhärtung) (Reber, 2017, S. 17). Die Aneignung der orthographischen Strategie nimmt einen längeren Zeitraum in Anspruch. Mit ihr ist der integrierende Abschluss des Schriftspracherwerbs erreicht (Günther, 1986, S. 43).

Auf der **integrativ-automatisierten Stufe** (Phase 4) wird keine neue Strategie mehr erworben. Sie bezeichnet viel mehr den „schriftlichen Sprachgebrauch eines kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktionsspezifischen Repräsentationssystem der Sprache“ (Günther, 1986, S. 43). Die Automatisierung aller Prozesse erlaubt den Leserinnen und Lesern extrem verkürzte Zugriffszeiten auf das Lexikon und gibt ihnen die Möglichkeit, semantische und prosodische Aspekte zu beachten. Auch das Schreiben benötigt deutlich weniger kognitiven Aufwand. Grammatikalische Regeln, die sich auf die Satz- oder Textebene beziehen (Kommasetzung, Stellung der Satzglieder, Haupt- und Nebensatzkonstruktionen etc.) werden beachtet. Der kommunikative Aspekt von Schrift gewinnt die tragende Bedeutung (Reber, 2017, S. 18).

Das Phasenmodell von Valtin (1997) versucht die Phasen stärker darüber zu definieren, welche beobachtbaren Verhaltensweisen sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund bevorzugen viele LK dieses Modell zur Einschätzung kindlicher Fähigkeiten und Einsichten (Wildemann & Rathmann, 2014).

Phase	Fähigkeiten und Einsichten	LESEN	SCHREIBEN
1	Nachahmen äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern (anhand visueller Merkmale, z. B. bei Firmen-Logos)	Malen von Buchstabenreihen (z. B. eigener Name)
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen	Schreiben von Lautelementen („Skelettschreibung“)
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen	Phonetische Schreibungen (Ich schreibe, wie ich spreche.)
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen	Verwendung orthographischer Muster (z. B. -en, -er)
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse

Abbildung 2: Modell der Aneignung der schriftlichen Sprache als mehrphasiger, strategiebestimmter Entwicklungsprozess in Anlehnung an (Valtin, 1997, S. 83).

Lesen lernen

Bezugnehmend auf das Kompetenzentwicklungsmodell von Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt (2020) handelt es sich bei den zu erwerbenden Lesekompetenzen um zwei unterschiedliche Teilkompetenzen:

- **phonologisch rekodierendes Lesen**, bei dem ein Wort Graphem für Graphem in seine Lautfolge übertragen wird (auch nicht-lexikalisches, alphabetisches, indirektes oder einzelheitliches Lesen genannt)
- **lexikalisches Lesen**, ermöglicht dem kompetenten Leser auch Wörter mit teilweise wehrtdren Bachstuben zu erkennen, bei denen über das ganzheitliche Schriftbild eines Wortes auf dessen Aussprache und Bedeutung zugegriffen werden kann (auch orthografisches, direktes oder ganzheitliches Lesen genannt).

Nachdem eine „gewisse Sicherheit im Rekodieren“ als Basis für die Aufnahme geschriebener Wörter in das mentale Lexikon erreicht ist, entwickelt sich das phonologisch-rekodierende Lesen weitgehend parallel zum lexikalischen Lesen. Die Kinder müssen somit eine Sicherheit im Rekodieren entwickeln, indem sie lernen, Grapheme in Phoneme umzuwandeln (Graphem-Phonem-Konversion) und die Phone-me zu einem Wort zusammenzuziehen (Phonemsynthese). Relativ schnell gelingt es den Kindern auch, bestimmte, sehr einfache Silben oder Wörter (z. B. Mama; im) in ihr Lexikon aufzunehmen und sie ganzheitlich zu lesen. Somit beginnt schon innerhalb der ersten Klasse der Aufbau eines Sichtwortschatzes,

welcher sich aber noch über einen langen Zeitraum hinweg weiterentwickelt. Etwa ab der zweiten Klasse bilden sich Silben- und Morphembewusstheit heraus, sodass die ganzheitlich erlesenen „sublexikalischen Einheiten“ sukzessive größer werden (Phoneme → Silben & Morpheme), und das lexikalische Lesen rückt zunehmend in den Vordergrund. Die Morphembewusstheit hilft beim schnellen Lesen und Verstehen, z. B. durch das Wiedererkennen von Vorsilben: „vor-lesen, vor-machen“ – aber „Vorgang“. Auf das nicht-lexikalische Lesen wird schließlich nur noch bei Bedarf zurückgegriffen, wenn zum Beispiel unbekannte Wörter gelesen werden müssen. Durch die zunehmende Automatisierung aller Prozesse steigern sich die Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit. Der Prozess des Lesenlernens wird weiterhin von den individuellen kognitiv-sprachlichen Vorläuferfähigkeiten und vom Unterrichtsangebot beeinflusst.

MEHRSPRACHIGKEIT

Studien zur Entwicklung früher Lesekompetenzen legen nahe, dass sich mehr- und einsprachige Kinder in den ersten zwei Schuljahren im Dekodieren von Wörtern miteinander vergleichbar entwickeln können (Janssen, Bosman & Leseman, 2013; Verhoeven, 2000; aber Duzy, Souvignier, Ehm & Gold, 2014). In der Entwicklung des Lesesinnverstehens, welches stärker von semantisch-lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten beeinflusst wird, kann es aber zu einem schlechteren Abschneiden mehrsprachiger SuS kommen (Verhoeven, 2000).

Im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) lernen mehrsprachige SuS u. a., in ihrer nicht-deutschen Sprache zu lesen und zu schreiben. Mehrsprachige Kinder und ihre Eltern sollten über dieses Angebot zur Förderung ihres Kindes in der nicht-deutschen Sprache unbedingt informiert werden.



→ sprache-im-anfangsunterricht.de/hsu

Rechtschreibfertigkeiten erwerben

Im Anfangsunterricht erlernen SuS zunächst das lautgetreue Schreiben und somit die Fähigkeit, Wortformen in ihre Phoneme zu untergliedern (Phonemanalyse) und die einzelnen Phoneme in Grapheme umzuwandeln (Phonem-Graphem-Konversion). Diese alphabetische Schreibstrategie ermöglicht das korrekte Schreiben von lautgetreuen Wörtern (z. B. *Oma*) und führt natürlicherweise zu Fehlern beim Schreiben von nicht-lautgetreuen Wörtern (z. B. *Hand* → *Hant* aufgrund der Auslautverhärtung; Steinbrink & Lachmann, 2014). Dialektale Einflüsse in der gesprochenen Sprache können in vergleichbarer Weise zu Rechtschreibfehlern führen (z. B. *grün* → *krün* bei entsprechender dialektaler Prägung; Steinbrink & Lachmann, 2014).

Beim Erlernen des lautgetreuen Schreibens differenziert sich die Phonemwahrnehmung weiter aus und die Urteile zu Lautähnlichkeiten werden zielsicherer (Klicpera et al., 2020). Zu Beginn kann es sein, dass die Kinder bestimmte Laute (insb. Konsonanten) verstärkt wahrnehmen und andere Laute (Vokale) beim Schreiben nicht in Grapheme umwandeln (z. B. *Rock* → *Rk*; Klicpera et al., 2020, S. 33). Schon wenige Wochen nach Schulbeginn können Wörter, die aus bekannten Buchstaben zusammengesetzt sind, aber schon zu 70 bis 80 Prozent lautgetreu korrekt geschrieben werden. (vgl. für einen Überblick Klicpera et al., 2020, S. 37).

Ähnlich wie für die Leseentwicklung gehen Klicpera et al., davon aus, dass sich das orthographische Schreiben parallel zum lautgetreuen Schreiben herausbildet. Dabei werden keine einzelnen Laute in Grapheme übersetzt, sondern größere Einheiten ganzheitlich geschrieben. Das korrekte Schreiben nicht-lautgetreuer Wörter und die Einhaltung von Rechtschreibregeln werden möglich, indem die Wörter entweder als orthographische Repräsentation aus dem mentalen Lexikon abgerufen werden oder eine bewusste Befolgung der im Unterricht erlernten Rechtschreibregeln erfolgt (Steinbrink & Lachmann, 2014, S. 27–28). Manche Rechtschreibregeln werden sehr schnell gelernt, andere wie z. B. die Markierung von Vokallänge (Dehnung/Kürzung) dauern in ihrer sicheren Aneignung deutlich über die zweite Klasse hinaus an (Klicpera et al., 2020, S. 38).

Rechtschreibstrategien
methodisch umgesetzt:
Mitsprech-Wörter
Nachdenk-Wörter
Merk-Wörter

MEHRSPRACHIGKEIT

Sukzessiv mehrsprachige Kinder können beim Schreiben im Anfangsunterricht mehr Fehler zeigen als einsprachige Kinder (Verhoeven, 2000), was auf eine geringere Vertrautheit mit dem Phoneminventar der Zweitsprache und daraus resultierende Schwierigkeiten in der Diskrimination einzelner Phoneme zurückgeführt werden könnte.



Auffälligkeiten in der Schriftsprachentwicklung und ihre Feststellung

Bereits drei Monate nach Beginn des Lesenlernens zeigen leseschwache SuS die folgenden Schwierigkeiten (vgl. Klicpera et al., 2020):

- Einprägen der Buchstabe-Laut-Verbindungen gelingt schlechter als bei anderen SuS
- Lesen von Pseudowörtern ist erschwert, indem einzelne Laute zwar genannt, nicht aber korrekt zusammengezogen werden
- Lesen von geübten Wörtern erfolgt langsamer und fehlerbesetzter als bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Zum Ende der ersten Klasse gelingt ihnen das lautgetreue, gedehnte Lesen häufig besser, jedoch bleiben sie hinter dem Durchschnittsniveau zurück und lesen weiterhin deutlich langsamer als andere SuS, die die ganzheitliche Worterkennung effizienter einsetzen (Klicpera et al., 2020).

Plosive: Konsonanten, bei denen der Atemluftstrom blockiert wird:
p – b; t – d; k – g

Im Schreibenlernen haben SuS insbesondere Schwierigkeiten mit der lautgetreuen Schreibung von

- stimmhaften im Gegensatz zu stimmlosen Plosiven (z. B. p – b)
- sowie von Konsonantenverbindungen.

Später fallen ihnen die Kennzeichnung von Vokallänge, das Lernen der Schreibweise von Merkwörtern und das morphematische Prinzip schwer.

Diese Kinder – wie auch Kinder mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung – haben ein besonderes Risiko, eine sogenannte Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) zu entwickeln (Klicpera et al., 2020, 192f). Näheres zum diagnostischen Vorgehen regelt die Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung von Schülern mit Lese- Rechtschreibschwäche LRS.



WICHTIG

Unter LRS „wird eine Teilleistungsschwäche verstanden, deren Hauptmerkmal eine ausgeprägte Beeinträchtigung der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit ist, die nicht durch eine allgemeine intellektuelle Beeinträchtigung oder inadäquate schulische Betreuung erklärt werden kann“ (VwV-LRS-Förderung vom 29. Juni 2006, MBl.SMK S. 284).

4.3 Hinweise zur Unterrichtsgestaltung im Fach Deutsch: Schriftspracherwerb

Das Erlernen der Schriftsprache ist eine der zentralen Aufgaben des Anfangsunterrichts. Entsprechend der sehr heterogenen Voraussetzungen im Bereich der Vorläuferfähigkeiten stehen die SuS gerade am Anfang vor unterschiedlich großen Herausforderungen und benötigen individuelle Unterstützung, die sich am jeweiligen Lernstand und den bereits vorhandenen Fähigkeiten ausrichtet.

Auffälligkeiten auf den einzelnen Sprachebenen können den erfolgreichen Schriftspracherwerb dabei zusätzlich erschweren oder gar gefährden und können damit zum Gegenstand selektiver oder indizierter Prävention werden. Besonders Schwierigkeiten im Bereich Aussprache erschweren den Erwerb grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten. Gleichzeitig bietet das Medium der Schrift die Möglichkeit, Sprache intensiv zu betrachten und zu thematisieren und bietet so zahlreiche Möglichkeiten, Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen.



Förderbedarfe im Bereich Sprache und ihre spezifischen Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb	
Sprachebene mit Förderbedarf	mögliche Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb
Sprachliches Handeln	■ fehlende Vertrautheit mit Schriftmedien (Funktion, Gebrauch, Leserichtung)
Aussprache und Lautwahrnehmung sowie phonologische Bewusstheit	■ fehlerhafte oder unsichere Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln ■ schlechte phonologische Analysefähigkeit (Mitsprech-Wörter)
Wortschatz und Abruf aus dem mentalen Lexikon	■ mangelnde Vertrautheit mit Übungswörtern, Ankerwörtern (Anlauttabelle) in Wortform und Wortbedeutung ■ schwächere Vorerwartung, ■ erschwelter Abruf, daher mehr Schwierigkeiten bei phonologischer Analyse der Wortform (Silbengliederung, Laute heraushören) ■ ausbleibende Automatisierung in der Wort(teil)erkennung und -schreibung (Merkwörter)
Grammatik	■ Probleme mit dem Wortkonzept (Gliederung eines Satzes in Wörter) ■ im fortgeschrittenen Schriftspracherwerb: Probleme u. a. mit Groß-/Kleinschreibung, Stamm-Schreibung, Rechtschreibtricks (z. B. Verlängerung), korrekte Kasus-Markierung, später: Zeichensetzung, Schreibung nach Wortart („das/dass“) (Nachdenkwörter)

Methodenintegration

Bei der Frage nach der grundsätzlichen Gestaltung des Unterrichts steht die Frage im Vordergrund, wie auch SuS mit Herausforderungen im Schriftspracherwerb erfolgreich lernen können. Grundsätzlich lassen sich in der Schriftspracherwerbsdidaktik zwei verschiedene Ansätze unterscheiden. Schriftsprachlehrgänge begleiten die SuS schrittweise und systematisch meist anhand eines Lehrwerkes durch den Schriftspracherwerb. Dabei verbinden neuere Lehrwerke zumeist gezielt Ansätze aus synthetischen und analytischen Lehrverfahren. Lernwegorientierte Konzeptionen wie der Ansatz „Lesen durch Schreiben“ oder der „Spracherfahrungsansatz“ verzichten dagegen auf ein stark vorstrukturiertes, lineares Vorgehen und gehen dagegen in einem „offenen“ Anfangsunterricht von individuellen Lernwegen der Kinder aus (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2011, S. 59-60). Kinder mit Risiken für Schriftsprachprobleme benötigen im Sinne der selektiven Prävention einen spezifisch aufbereiteten Unterricht. Sie zeigen in Unterrichtsformen mit strukturierenden Angeboten bessere Leistungen, besonders im Bereich Rechtschreibung, und können von starker Offenheit und Freiheit der Angebote und Lernwege häufig nicht in dem Maße wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler profitieren (Schröder-Lenzen, 2007, S. 158, 2007, S. 4). Die systematische Unterstützung ist dabei besonders beim Erwerb der Buchstaben in Bezug auf die unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle, sowie bezüglich Lautbildung und Phonem-Graphem-Korrespondenz entscheidend. Langfristig beste Erfolge scheinen SuS zu verbuchen, welche nach einem methodenintegrierten Ansatz unterrichtet werden, der Elemente der hochstrukturierten Fibelheftgänge und des offenen Spracherfahrungsansatzes kombiniert (Reber, 2017).

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen benötigen einen spezifisch gestalteten Schriftspracherwerb

LITERATUREMPFEHLUNGEN

Sprachheilpädagogisch fundiertes Computerprogramm mit Übungen zu phonologischer Bewusstheit, Lesen, Schreiben, Wortschatz und Grammatik:

Steidl, Reber und Zinger (2020a): Palabra (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/palabra)

Computerprogramm mit linguistischer Auswahlfunktion des Wortmaterials zur einfachen Erstellung von individuellen analogen und digitalen Arbeitsblättern, Übungen und Spielen:

Steidl, Reber und Zinger (2020b): Zabulo (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/zabulo)



Anlaut- bzw. Schreibtabelle ist eine Übersicht von Buchstaben mit einem passenden Anlautbild zum Lesen- und Schreibenlernen.

Auswahl eines geeigneten Lehrgangs

Der Schriftspracherwerbslehrgang prägt in entscheidendem Maß den Unterricht. Er nimmt erheblichen Einfluss auf die Erwerbsreihenfolge der Buchstaben, aber prägt auch durch die Auswahl der Texte und Inhalte die Einstellung der SuS zum Lesen und Schreiben. Sprechen die Texte die SuS an, gibt es vielfältige Anlässe, die kommunikative Funktion von Schrift zu erfahren. All das macht Lust auf Lesen und Schreiben lernen. So integrieren beispielsweise fast alle Lehrwerke die Arbeit mit der Anlaut- bzw. Schreibtabelle. Gleichzeitig kann aber auch eine Überforderung der SuS durch ein ungeeignetes oder zu schnelles Vorgehen die Freude am Lesen und Schreiben schon in einem sehr frühen Stadium des Lesen- und Schreibenlernens trüben und schon früh große Hürden aufwerfen.

Sobald die SuS verstanden haben, dass bestimmte Laute durch bestimmte Buchstaben verschrifft werden (alphabetisches Prinzip), können sie damit eigene Schreibprodukte erstellen. Dadurch bietet die Anlauttabelle eine gute Möglichkeit der Differenzierung im Unterricht.

SuS mit Risiken für einen erschwerten Schriftspracherwerb benötigen hier besondere Unterstützung und ein gezieltes und strukturiertes Vorgehen. So ist es wichtig, den Wortschatz der Anlauttabelle gemeinsam mit den SuS zu erarbeiten, anfänglich nur einzelne Laute (z.B. Anlaute) abzuhören und in der Lauttabelle finden zu lassen. Erst später kommen alle Laute eines Wortes dazu.

Nicht zuletzt wirkt sich die Auswahl des Materials auf die Unterrichtsvorbereitung aus. Bietet ein Material schon passende Inhalte und Differenzierungen, hat die LK mehr Möglichkeiten, die frei gewordenen Ressourcen in die individuelle Förderung der SuS einfließen zu lassen.

Auf dem Markt finden sich unzählige Werke zu verschiedensten Ansätzen der Schriftspracherwerbsdidaktik. Die folgenden Kriterien nach Reber, (2017), sowie Jeuk und Schäfer (2013) können helfen, eine fundierte Auswahl des geeigneten Lehrwerkes zu treffen:

sprachdidaktisch begründete Kriterien zur Auswahl eines Lehrwerkes

1. Beachtung des Lauterwerbs und möglicher Schwierigkeiten mit Lauten:
 - Einfache, im Erwerb frühzeitige Laute und gut wahrnehmbare Laute werden zuerst erarbeitet.
 - Es werden keine ähnlichen Laute nacheinander behandelt (z.B. p und b).
 - Mehrgrapheme werden erst später und dann als zusammengehörig erarbeitet und gekennzeichnet: Achtung: optische Differenzierung zu Silbenbögen!
 - Lange und komplizierte Wörter werden sparsam verwendet und in Silben gegliedert.
2. Struktur:
 - Zu Beginn werden nur lautgetreue Schreib- und Lesewörter verwendet – mit dem Ziel zunächst regelhafte Phonem-Graphem-Beziehungen aufzubauen.
 - Es wird keine Ganzwortmethodik angewendet, da Kinder so nicht zu synthetisierendem Lesen angeregt werden (→ Auswendiglernen).
 - Von Anfang an wird mit einer Anlauttabelle gearbeitet. Wichtig dabei ist:
 - passende und eindeutige Anlautbilder
 - möglichst kurze und lautgetreue Wörter
 - keine Mehrfachkonsonanz am Anfang (vs. „Krokodil“)
 - keine Übereinstimmung des Wortanfangs mit dem Buchstaben (z.B. „Degen“ für „d“).
 - Das Werk sollte Materialien für offene Unterrichtsformen bereithalten.
 - Das Werk sollte Materialien zur Differenzierung anbieten.
3. Motivation:
 - Es werden Lesetexte mit ansprechenden und sinnhaften Inhalten verwendet (aber: insbesondere zu Beginn schwierig, wenn nur wenige erarbeitete Buchstaben zur Verfügung stehen).
 - Es werden spannende und relevante Themen für Kinder eingebaut.
 - Es wird mit einer Begleitfigur gearbeitet, die funktional eingebettet ist.
 - Die kommunikative Funktion von Schrift wird berücksichtigt.
 - Tipps zum Weiterlesen unterstützen die Lesesozialisation.

Es gibt sicher kein Lehrwerk, das alle diese Kriterien erfüllt. Es ist daher wichtig, Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen. Ist man sich der Einschränkungen eines Lehrgangs bewusst, kann man dieses Werk trotzdem einsetzen und mögliche Schwierigkeiten im Unterricht entsprechend kompensieren, sowie mögliche Auswirkungen auf die Entwicklung der SuS besser im Blick behalten.



Praxisnahe Darstellung eines fundierten, multimethodischen Ansatzes für den Schriftspracherwerb mit zahlreichen Beispielen: Reber, (2017): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. 2., überarbeitete Auflage, München Reinhardt Verlag.

Förderung der phonologischen Bewusstheit

Zentrale Vorläuferfähigkeit für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist die phonologische Bewusstheit. Um die Fähigkeiten der SuS zu kennen und gezielt fördern zu können, bietet sich besonders zu Beginn des ersten Schuljahres eine Überprüfung der phonologischen Bewusstheit an. Neben informellen Verfahren, die oft auch aus eigenen Übungen zusammengestellt werden und Beobachtungsbögen, können auch vorgefertigte und normierte Diagnoseinstrumente wie das Verfahren TEPHOBE (Mayer, 2020) oder das Material „Rundgang durch Hörhausen“ (Martschinke, Kirschhock & Frank, 2016) genutzt werden. Beide Beispiele sind sowohl in der Einzeldiagnostik, als auch in der Klasse als Gruppenverfahren durchführbar. Das Diagnoseverfahren „Rundgang durch Hörhausen“ bietet zudem die Möglichkeit, anschließend im Unterricht oder der Einzelförderung das darauf abgestimmte Förderprogramm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2017) anzuwenden. Das Förderprogramm enthält Übungen zur Hörwahrnehmung (Lauschen), zu Reimen, Silben, Phonemen und zum schnellen Lesen.

Neben der Nutzung eines entsprechenden Lehrwerkes kann die phonologische Bewusstheit im Unterricht durch den Einsatz verschiedener Methoden gefördert werden. Dabei ist es wichtig, die Aufgaben gezielt auszuwählen. Die Auswahl kann erfolgen nach:

- Welcher Teilprozess der phonologischen Bewusstheit soll trainiert werden?
- Wie schwierig ist die Aufgabe?
 - Alle Aufgaben, die Manipulation (Vertauschen oder Weglassen von Einheiten) erfordern sind schwer und sollten erst spät, bzw. stärkeren Schülern angeboten werden.
- Welcher Wortschatz wird für die Bearbeitung der Aufgabe vorausgesetzt?
- Ist für die Bearbeitung der Aufgabe Buchstabenkenntnis notwendig?
 - Dies ist besonders am Anfang des ersten Schuljahres relevant.
- Ist das Erwartete tatsächlich hörbar?
 - Bsp. <r> in „Tor“ oder „Vater“ nicht hörbar, da es nicht als /r/, sondern vokalisch gesprochen wird.

ÜBERSICHT



Beispiele für Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (nach Scheerer-Neumann & Ritter, 2005)

Reimen:

- Spiele, z. B. Reim-Domino oder Reim-Memory
- Nutzen von Versen und Lesetexten, die sich reimen
- Kreatives Finden von Reimen durch die SuS

Silbengliederung:

- Silben klatschen, Silben schreiten
- Schreiben von Silbenbögen
- Eintragen von Vokalen in Silbenbögen
- Abzählverse als Unterstützung beim Erfassen der Silbenstruktur

Lautanalyse:

- Laut-zu-Wort-Vergleich (Ist ein [s] in „Papa“?; Beginnt „Milch“ mit [s]?)
- Isolieren des Anlauts (Womit fängt „Baum“ an?)
- Isolieren des Endlauts (Womit hört „Stuhl“ auf?)
- Zuordnen von Wörtern zu einem vorgegebenen Anlaut
- Wort-zu-Wort-Vergleich (Klingen „Tafel“ und „Rakete“ am Wortanfang gleich?)

Viele Lehrwerke bieten in den zugehörigen Arbeitsmaterialien Übungen zur phonologischen Bewusstheit an (vgl. auch [Abbildung 3](#)).

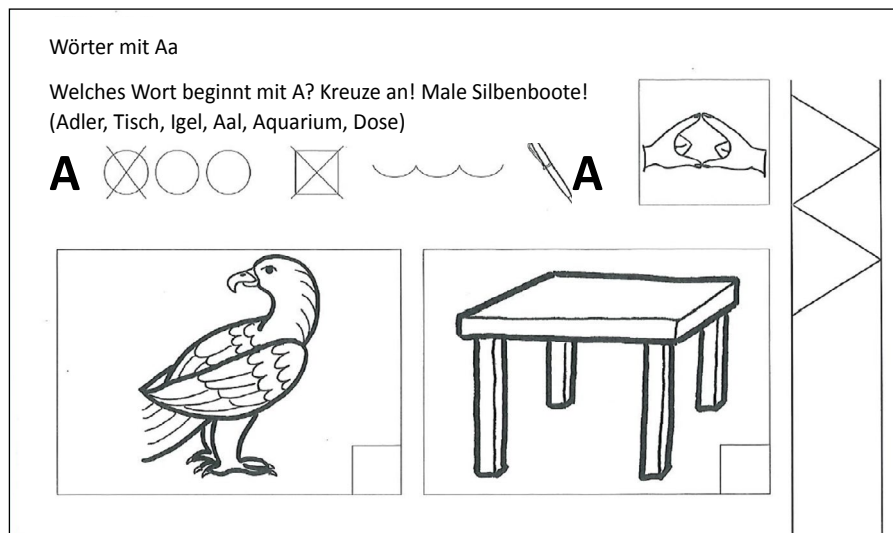


Abbildung 3: Übungen zur Phonologischen Bewusstheit mit einheitlich visualisierter Aufgabenstellung für Nichtleser und graphomotorischem Übungsstreifen am rechten Seitenrand aus Vorkursheft „A, E, I, O, U – Hör gut zu“ des Dresdener Schriftspracherwerbs (Volkman & Zilger, 2018), mit freundlicher Genehmigung des Bertuch Verlages, Weimar

Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Entscheidend für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit ist die Entwicklung der Phonem-Graphem-Korrespondenz, d.h. der Einsicht, dass ein Laut durch einen bestimmten Buchstaben/ eine bestimmte Buchstabenverbindung dargestellt wird.

Der Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz kann unterstützt werden durch:

- Lautieren statt Buchstabieren:
 - „B wie Baum“ statt „BE“ wie Baum. Besonders Kinder mit Schwierigkeiten in der Ausbildung der Laut-Buchstabenzuordnung werden durch das Buchstabieren zusätzlich verwirrt
- Nutzen einfachen Wortmaterials (besonders zu Beginn)
 - lautgetreu
 - ohne Mehrgrapheme
 - einfache Silbenstruktur, d.h. mit Wechsel zwischen Vokal und Konsonant – ohne Mehrfachkonsonanz („Markt“), ohne Mehrgrapheme („Schat“)
- Nutzen von Handzeichen/Lautgebärden
 - besonders bei akustisch schwierig zu unterscheidenden Lauten wie „d“ und „g“, „k“ und „t“, „p“ und „b“, „s“, „sch“ und „ch“
 - z. B. Lautgebärden aus „ABC der Tiere“ (Handt, Kuhn & Mrowka-Nienstedt, 2021) oder Lautgebärden aus dem „Kieler Leseaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2011)
- Sichern von Erfolgserlebnissen durch gezielte kleine Hilfestellungen
 - z. B. visuelle Hilfen, Markierungen, Lesehilfen wie bspw. Leseclappen, Lesepeile o. ä.

Den Erwerb der GPK- und PGK-Regeln können Lautgebärden stark unterstützen.

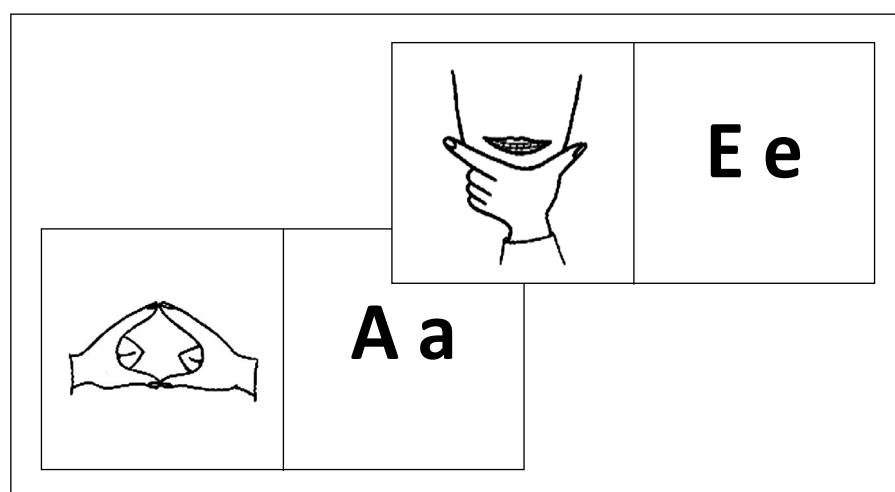


Abbildung 4: Lautgebärden nach Dummer-Smoch aus „Dresdner Schriftspracherwerb“ (Volkman & Zilger, 2017, S. 38-39)

Die selektive und indizierte Prävention bei Kindern mit Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache erfordert individuelle, kleinschrittige Unterstützung, denn ein Kind, das entsprechende Phoneme noch nicht in seinem Aussprachesystem an der richtigen Stelle integriert hat, wird Schwierigkeiten haben, die Einsicht in die Beziehung zwischen den entsprechenden Phonemen und Graphemen zu entwickeln. Nach Möglichkeit sollten daher betroffene Phonem-Graphem-Zuordnungen erst thematisiert werden, wenn die zugrunde liegenden phonologischen Prozesse überwunden sind (Füssenich, 2004). Ist es für einzelne SuS nicht möglich, die betreffenden phonologischen Prozesse zu überwinden, bevor die korrespondierenden Buchstaben eingeführt werden sollen, muss diesen Kindern besondere Aufmerksamkeit gelten. Bei SuS mit Ausspracheschwierigkeiten kann zudem die Buchstabeneinführung zur Förderung der Lautbildung genutzt werden. So kann bei der Einführung der Buchstaben bspw. ein kleiner Handspiegel verwendet werden, um die Lautbildung beobachten zu können. Hierbei ist die Absprache mit dem Sonderpädagogen Sprache oder Sprachtherapeuten ratsam.

Förderung der Lesefähigkeiten im Anfangsunterricht Deutsch

Die Förderung der Lesefähigkeit und Lesefreude sollte zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts sein. Besonders zu Anfang ist es jedoch nicht leicht, mit den Kindern die kommunikative Funktion der Schrift zu erfahren, da für einen sinnvollen und gleichzeitig ansprechenden Text kaum erarbeitete Buchstaben zur Verfügung stehen. Abhilfe kann hierfür die Nutzung einer Anlaut- bzw. Schreibtabelle schaffen. Mithilfe einer solchen Übersicht können schon frühzeitig erste kleine Texte erlesen werden, auch wenn noch nicht alle benötigten Buchstaben erarbeitet wurden.

Neben der Lesemotivation ist das systematische Erlernen der Lesetechnik von enormer Wichtigkeit. Durch die Förderung der visuellen Wahrnehmung, bspw. durch Suchspiele, Wimmelbilder, Muster erkennen und Fortsetzen, Übungen zur Orientierung auf dem Blatt etc. kann die Lesefähigkeit der SuS gefördert werden. Beim Lesenlernen sollte zunächst auf Wort, dann auf Satz- und später auf Textebene gearbeitet werden. Eine Markierung der Sprechsilben unterstützt die Kinder zusätzlich. Dabei sind farblich hervorgehobene Silben oft günstiger, als das Einzeichnen von Silbenbögen unter die Schrift. Soll hier später eine Markierung von Mehrgraphemen erfolgen oder der Einsatz von Rechtschreibkommentarpunkten nach Weigt zum Einsatz kommen, werden die Markierungen unter dem Wort unübersichtlich.

Auch das Trainieren des automatisierten und schnellen Erkennens häufiger, „kleiner“ Wörter wie „ich“, „ist“, „und“, sowie häufiger Wortbestandteile entlastet das Arbeitsgedächtnis im Sinne eines Sichtwortschatzes beim Lesevorgang und unterstützt SuS, welche Schwierigkeiten bei der Synthesefähigkeit und beim Lesefluss haben.

Das schnelle Erkennen kurzer Wörter wird durch das Blitzlesen gefördert.

Nicht zuletzt ist es wichtig, die Leseflüssigkeit und Lautlesefähigkeiten der SuS in motivierenden Übungsformaten ständig zu trainieren. Zwei Techniken, die besonders SuS mit geringeren Lesefähigkeiten unterstützen, sind das Lesetandem und das Chorlesen. Aber auch Vorlesen und Zuhören, sowie das Stillelesen sind wichtige Methoden, um die Lesefähigkeit der SuS zu fördern.

Förderung der Schreibfähigkeiten im Anfangsunterricht Deutsch

Da SuS zu Beginn der Schulzeit häufig noch mangelnde feinmotorische Fertigkeiten besitzen, ist es wichtig, diese Fähigkeiten durch schreibmotorische Vorübungen und die Wahl des richtigen Schreibgerätes zu unterstützen.

Rechtschreibstrategien sollten von Anfang an schrittweise erarbeitet werden. Eine praxistaugliche Einteilung nach Mitsprechwörtern (lautgetreue Wörter), Nachdenkwörter (Wörter mit von der lautgetreuen Schreibung abweichenden Rechtschreibregeln wie „st“-Schreibung), sowie Merkwörtern und deren Einbindungen in den Anfangsunterricht folgt dem Schriftspracherwerbskonzept (Reber, K., 2017).

5 Präventive Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung

Im Sinne der universellen präventiven Förderung wird der Unterricht barrierearm und sprachsensibel gestaltet. So können alle SuS vom Unterrichtsangebot maximal profitieren.

Prävention gelingt dabei durch:

- Gestaltung eines entwicklungsförderlichen und sprachsensiblen Unterrichts (Rahmenkonzept und übergeordnete Qualitätsmerkmale),
- Kenntnis, Abbau und Vermeidung von Barrieren im Unterrichtsangebot,
- Förderung von Kompetenzen der SuS in Angeboten der sprachlichen Bildung,
- Kompensation von Beeinträchtigungen/Benachteiligungen der SuS.

Zum Präventionsmodell vgl. [S. 7](#)

Diesem Aufbau folgt das Kapitel. Der sprachensible Unterricht dient dabei als Rahmenkonzept für die universelle Prävention. Die nachfolgenden Ausführungen stellen eine Vielzahl an Grundlagen, Konzepten und Methoden für die Gestaltung des Unterrichts bereit. Ergänzt werden die Angebote und Maßnahmen der universellen Prävention, die sich an alle SuS richten, durch solche der selektiven und indizierten Prävention. Die selektive Prävention richtet sich an SuS, die bestimmten Gruppen zugehören, z. B. zu den SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache gehören oder zur Gruppe Deutsch als Zweitsprache. Da alle SuS, die einer bestimmten Gruppe angehören häufig ähnliche Lernprobleme oder Unterstützungsbedarfe haben, können auch auf diese Gruppen bezogene Hinweise für die Unterrichtsgestaltung gegeben werden. In der indizierten Prävention werden diese Maßnahmen individualisiert und auf der Grundlage einer Feindiagnostik auf die jeweils individuellen Bedarfe abgestimmt. Diese Angebote und Maßnahmen der selektiven und indizierten Prävention werden gesondert vorgestellt.

5.1 Sprachsensibler und sprachfördernder Unterricht als universell-präventives Rahmenkonzept

Sprache ist der Schlüssel zur schulischen Bildung. Gleichzeitig wird die Sprache durch die Bildung immer differenzierter und mächtiger.

„Sprache ist in der Schule zugleich allgegenwärtig und unsichtbar“ (Quehl & Trapp, 2015, S. 9).

Schule und Unterricht werden durch und mit Sprache gestaltet, kurz: Sprache steckt überall drin:

- Wissen wird sprachlich vermittelt,
- Erkenntnisse werden durch sprachlichen Austausch gewonnen und (schrift-)sprachlich fixiert,
- soziale Bindungen entstehen und entwickeln sich durch Sprache.

Dies zieht sich durch den gesamten Fächerkanon sowie durch den Schulalltag der SuS und spiegelt sich bereits in den verschiedenen Bildungs- und Rahmenplänen wieder (Brandt & Gogolin, 2016).

Sprache nimmt in Schule und Unterricht somit eine tragende Doppelrolle ein: Sie ist zugleich Mittel und Gegenstand im Bildungsprozess (Abbildung 5). Ähnlich wie in einer sog. *Emergenztheorie* des Spracherwerbs (Hirsh-Pasek, K., Golinkoff & Hollich, 2000) nutzen die SuS ihre aktuellen, sprachlichen Fähigkeiten auf den vier Sprachebenen als Lernvoraussetzung aus, um ihre eigene Sprache weiterzuentwickeln. Insofern verbessern sich in dem Maße, wie die sprachlichen Lernziele erreicht werden auch wieder die Lernvoraussetzungen und damit die Möglichkeit, Sprache als Mittel einzusetzen. Ein sich gegenseitig stützender Entwicklungsprozess entsteht.

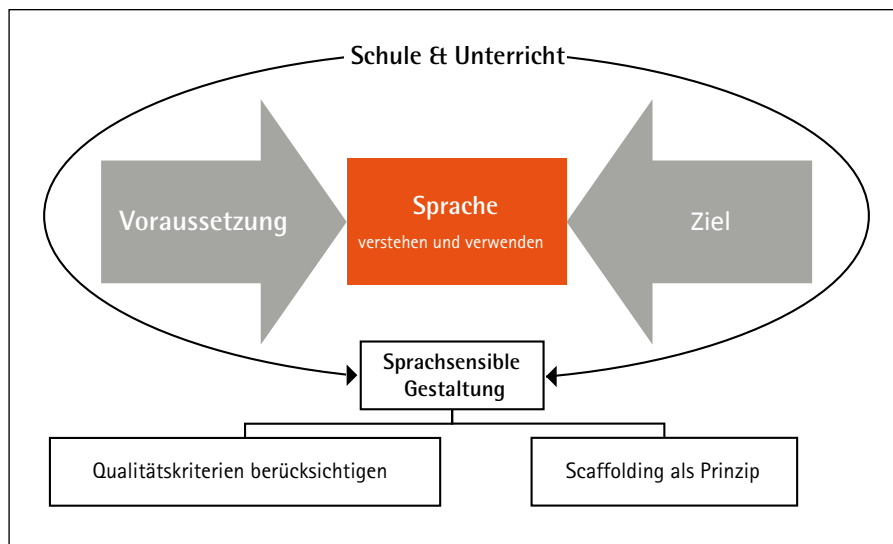


Abbildung 5: Die Rolle von Sprache in Schule und Unterricht

Oft wird Sprache auch heute noch eher als Mittel im Unterricht betrachtet, statt als ausdrückliches Ziel des Unterrichts (Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Und dies, obwohl die Sprach-Kompetenzen nach wie vor einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungserfolg der SuS in der Schule nehmen. Um für alle Kinder Chancengleichheit herzustellen – speziell sprachschwache Kinder, Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund und/oder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf Sprache – muss ein Umdenken bereits in der Unterrichtsplanung erfolgen: Die Sprache soll bereits in der Unterrichtsplanung in allen Fächern ein wesentliches Kriterium sein und zugleich zum Lernziel werden. Ganz besonders trifft das natürlich auf den Deutsch-Unterricht zu, wo ausdrücklich die Sprache selbst der Lerngegenstand ist und Sprache gleichzeitig das Arbeitsmittel darstellt.

Verschiedene Konzepte kristallisierten sich in verschiedenen Arbeitsgruppen heraus: Sprachbewusste Unterrichtsplanung (Tajmel & Hägi-Mead, 2017) Sprachförderlicher Fachunterricht (Brandt & Gogolin, 2016), fachintegrierte Sprachbildung (Gabler et al., 2020) und sprachsensibler Fachunterricht (Leisen, 2013). Hinzu kommen die reichhaltigen Erfahrungen und Konzepte der Sprachheilpädagogik im Umgang mit sprachentwicklungsgestörten Kindern im Unterricht (Theisel & Glück, 2012). Allen Konzepten gemein ist, dass ein bewusster Umgang mit Sprache im Fach erfolgt und sprachfördernde Angebote in den Unterricht aller Fächer integriert werden.

5.2 Sprachliche Förderziele im Lehrplan

Im Folgenden wird am Beispiel des sächsischen Grundschullehrplans Deutsch verdeutlicht, dass bereits viele Aspekte sprachlicher Förderung im Lehrplan verankert sind. Am stärksten wird dies bei der Sprachebene Sprachliches Handeln sichtbar. Eine sprachliche Förderung findet demzufolge bereits implizit durch die Umsetzung der Lehrplaninhalte statt und ist so in den Unterricht integriert (Tabelle 3). Gerade diese Lehrplanziele für Sprachliches Handeln lassen sich auch sehr gut in anderen Fächern umsetzen, da die komplexeren sprachlichen Funktionen auch dort benötigt und geübt werden (fächerintegrierte Sprachförderung). Für die Sprachebenen Wortschatz und Grammatik sind die Lernziele häufig bereits in die verbindlichen Deutsch-Lehrplaninhalte eingebettet und stellen geeignete Anknüpfungspunkte für die sprachliche Förderung dar (z. B. in den Lernbereichen Sprechen und Zuhören, Schreiben sowie Sprache untersuchen: „Wortschatz dem Sinn entsprechend verwenden“, „Formen der Wortschatzerweiterung“, „Mit Wörtern spielen und gestalten“). Mit dem Fachwortschatz und den erforderlichen Redemitteln sind Wortschatz und Grammatik jedoch auch in der Förderung in anderen Fächern präsent. In diesem Zusammenhang sind sowohl die Lehrwerke selbst als auch die zu einigen Lehrwerken bereits erschienenen Zusatzmaterialien oder Kommentare zur Sprachförderung bzw. sprachlichen Bildung eine Quelle der Anregung für den sprachsensiblen Unterricht und die fächerintegrierte Sprachbildung.

Sprachliche Lerngelegenheiten erkennen und sprachliche Lernziele festlegen.

Redemittel für die Unterrichtseinheit reflektieren und festlegen.

Themen im Lehrplan klassenstufenübergreifend	Anknüpfungspunkte zur Förderung
Lernbereich Schriftspracherwerb	
Verfahren zum sinnverstehenden Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten (Textinhalt mit eigenen Worten wiedergeben, Überprüfen von Gelesenem auf Stimmigkeit, Austausch über Gelesenes)	Förderung der Erzählkompetenz: - Erzählen zum Text unter Einhaltung angemessenen Tempos - Einführen der Personen - Darstellen des chronologischen Ablaufs - Finden und Nutzen geeigneter Satzverbindungen (kohäsive Mittel: Konjunktionen, Pronomen)
Lernbereich: Sprechen und Zuhören	
Alltägliches Erzählen: Erlebnisse erzählen, zusammenhängend erzählen, Meinungen über Erzähltes austauschen	Förderung der Erzählkompetenz: - Herstellen des „roten Faden“, beim Thema bleiben, (Kohärenz) - Beachten des Vorwissens der Zuhörer: unbekannte Personen, Orte usw. einführen
Aspekte aktiven Zuhörens: Motive und Bedingungen, verstehen	Förderung der Basiskompetenzen: - Einhalten von Blickkontakt Förderung des Kommunikationsverhaltens: - Einhalten des Sprecherwechsels, - Ertragen und berücksichtigen von Pausen - Anwenden von Repair-Strategien, wenn Passagen nicht verstanden wurden Förderung nonverbaler Kommunikation: - Adäquates Einsetzen von nonverbalen Kommunikationsmitteln: Mimik und Gestik richtig deuten
Formen des Miteinandersprechens: alltägliches und sachbezogenes Miteinandersprechen z. B. Reflexion von Lerninhalten, offene Diskussion	Förderung des Kommunikationsverhaltens: - Einhalten des Sprecherwechsels - Berücksichtigen des Vorwissens des Zuhörers - Sprechen in angemessener Lautstärke und angemessener Nähe oder Distanz - Einsetzen von Repair-Strategien Förderung der nonverbalen Kommunikation: - Deuten von Gefühlen, die durch Mimik und Gestik vermittelt werden Förderung der Erzählkompetenz: - Beim Thema bleiben (Kohärenz) - Wählen sinnvoller und abwechslungsreicher Verbindungen (kohäsive Mittel)
Gesprächsregeln: deutlich, zusammenhängend sprechen, Gesprächspartner ansehen, Äußerungen folgen, ausreden lassen	Förderung von Basiskompetenzen: - Einhalten von Blickkontakt Förderung des Kommunikationsverhaltens: - Einhalten des Sprecherwechsels (geeignete Pausen setzen, um Übergang zu zeigen) - Sprechen in angemessener Lautstärke und Schnelligkeit Förderung der Erzählkompetenz: - Beachten der Textkohärenz - Einsetzen kohäsiver Mittel - Berücksichtigen des Vorwissens der Anderen
Formen des Informierens: zusammenhängend einfache Erklärungen geben; Informationen in zusammenhängenden Sätzen vor einer Gruppe wiedergeben	Förderung der Erzählkompetenz: - Beachten der Kohärenz Förderung des Kommunikationsverhaltens: - Sprechen in angemessener Lautstärke mit Blickkontakt vor einer Gruppe
Gebrauchsformen: Grüßen, Entschuldigen, Bitte, Danke, Telefonieren	Förderung von Gesprächsstrategien: - Nutzen angemessener Ein- und Ausstiege in Gesprächen - Aufrechterhalten von Gesprächen
Ausdrucksmittel: u. a. Stimme, Körpersprache	Förderung von Basiskompetenzen: - Beachten von angemessenem Tempo, Betonung, Pausen, Melodie und Lautstärke Förderung nonverbaler Kommunikation: - Richtiges Deuten und Einsetzen von Mimik und Gestik

Lernbereich: Für sich und andere Schreiben	
■ Planen von Texten: Ideen entwickeln, planen, schreiben und überarbeiten	Förderung der Textkompetenz: ■ Gliedern der Texte in Einleitung, Hauptteil, Schlussteil ■ Beachten der Textkohärenz ■ Einsetzen kohäsiver Mittel ■ Berücksichtigen des Vorwissens des Gegenübers
■ Texte schreiben: Erlebtes nachvollziehbar aufschreiben, freies, gebundenes Schreiben, sprachliche Mittel einsetzen	
■ Präsentationsformen: Vorlesen, Vortragen, Aushängen	Förderung der Basiskompetenzen: ■ Einhalten von Blickkontakt ■ Verwenden angemessener Lautstärke und Tempo
Lernbereich: Lesen/mit Medien umgehen	
■ Sinnverstehendes Lesen: Wiedergeben des Textinhaltes mit eigenen Worten, Wiedergeben eigener Gefühle zum Gelesenen	Förderung der Textkompetenz: ■ Beachten der Textkohärenz ■ Fördern nonverbaler Kommunikation ■ Adäquates Wahrnehmen, Wiedergeben und Deuten von Gefühlen
Lernbereich: Mit digitalen Medien umgehen	
■ Anforderungen an das Schreiben von Texten, Strategien anwenden: Planen, Schreiben, Überarbeiten (u.a. stilistisch, formal), Präsentieren	Förderung der Textkompetenz: ■ Gliedern der Texte in Einleitung, Hauptteil, Schlussteil ■ Beachten der Textkohärenz ■ Einsetzen kohäsiver Mittel ■ Berücksichtigen des Vorwissens des Adressaten

Tabelle 3: Anknüpfungspunkte im Lehrplan Deutsch (SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019b) für die Förderung relevanter Bereiche des Sprachhandelns (Sallat, S. & Spreer, 2014)

5.3 Sprachbarrieren im Unterricht

Im Prozess der sprachlichen Bildung im Unterricht können Barrieren störend wirken. Im präventiven Ansatz sollen diese Barrieren daher möglichst vermieden oder verringert werden, da sie bei allen SuS auftreten können.

Zu sprachlichen Barrieren kommt es immer dann, wenn zumindest bei einem Kind der Klasse die angebotene Sprache und deren akustische, visuelle und grafische Realisierung das situationsangemessene, inhaltliche Verstehen behindern oder verunmöglichen (Rezeption) – bzw. wenn die sprachstrukturellen und kommunikativen Anforderungen das Kind in seinem sprachlichen Handeln hemmen, einschränken oder behindern (Produktion) (vgl. Mußmann, 2012b, S. 24).

Demzufolge können in unterschiedlichen Bereichen Barrieren entstehen und das Sprachverständnis oder das Sprechen von SuS negativ beeinflussen. Man kann dabei grob zwischen Barrieren unterscheiden, die die Unterrichtsgestaltung durch die LK betreffen und Barrieren, die eher die Klasse bzw. deren gemeinsame Interaktion betreffen. Diese Unterscheidung ist nicht trennscharf zu verstehen und beide Formen von Barrieren haben einen gegenseitigen Einfluss aufeinander. Einen Überblick über mögliche Barrieren gibt Abbildung 6.

Das Nachdenken über Barrieren im Unterricht lenkt den pädagogischen Blick über die noch nicht ausreichend vorhandenen, sprachlichen Kompetenzen hinaus auf die unterrichtlichen Bedingungen.

Apropos: „Barrieren“ – die Abbildung lässt sich in der PDF-Datei vergrößert betrachten oder – wie alle Abbildungen – runterladen.
 → sprache-im-anfangsunterricht.de/abb-sprachbarrieren

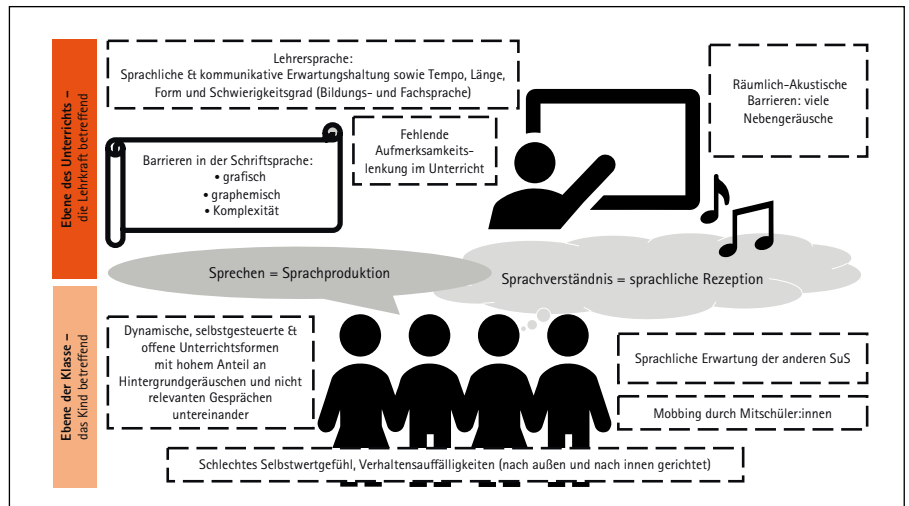


Abbildung 6: Sprachbarrieren, die evtl. vorhanden sind oder entstehen können (eigene Darstellung angelehnt an (Mußmann, 2012a, 2012b))

Als Beispiel für konkrete in der Sprache liegende Barrieren ist im Kapitel zum Mathematikunterricht eine Aufstellung nachzulesen. Eine Möglichkeit, mit solchen Barrieren bewusst umzugehen, bieten Checklisten für die Sprachverwendung der LK und in den verwendeten Medien – wie etwa die zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung von mathematischen Einheiten (vgl. [Anhang](#)).

5.4 Unterricht sprachsensibel und sprachfördernd gestalten

Um die im vorigen Abschnitt dargestellten Barrieren zu vermeiden und den Unterricht so zu gestalten, dass auch sprachschwächere SuS und SuS mit DaZ erfolgreich teilnehmen können, sind im Ansatz des sprachsensiblen und förderintegrierten Unterrichts sowie des sprachheilpädagogischen Unterrichts Kriterien, Methoden und Hinweise erarbeitet worden, die im Folgenden erst im Überblick und dann im Einzelnen vorgestellt werden. Auch wenn diese Angebote und Maßnahmen im Folgenden getrennt aufgeführt werden, erfolgt im Unterrichtsgeschehen häufig eine kombinierte Anwendung.

Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache – vielfältig und reichhaltig anbieten und üben

Vielfalt gilt auch für die Methoden bei der Umsetzung der Angebote – z. B. bei den Methodenwerkzeugen (Leisen, 2013)
 → sprache-im-anfangsunterricht.de/methodenwerkzeuge

Informierte LK kennen die Unterschiede von Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache und können diese sog. Sprachregister vielfältig und reichhaltig anbieten. Vielfalt heißt: unterschiedliche Zuhör- und Lese-Situationen, selbst sprechen mit dem Sitznachbarn, in der Kleingruppe, vor der Klasse, mit fremden Erwachsenen usw.. Vielfalt heißt auch: Lautsprache, Schriftsprache, verschiedene Textsorten (auch: kontinuierliche und diskontinuierliche Texte), Bilder anschauen, Vorlesen, Hörbücher, Sketche, Theater, Singen, Schreiben, Collagen von Bildern und Text herstellen, interaktive digitale Bücher mit Bildern, Audio und Video gestalten, Sprachenvielfalt erleben usw.. Vielfalt heißt auch verschiedene, kommunikative Funktionen von Sprache und Schriftsprache zu nutzen und es heißt auch, diese zu kommentieren, d.h. für die Reflektion der sprachlich-kommunikativen Mittel mit den SuS zugänglich zu machen.

Dadurch werden z. B. Wünsche, Bitten, Aufforderungen, Befehle in ihrer differenzierten sprachlichen Umsetzung deutlich. Ebenso bei der Beziehungsgestaltung: die sprachliche Umsetzung des Kontinuums von kompromissloser Strenge bis hin zu kompromissbereiter Verhandlungsbereitschaft liefert für die SuS Beispiele, die die LK durch Metakommentare („Du merkst, hier muss ich jetzt total streng sein.“ – „Du merkst, hier lass ich mit mir reden.“) für die SuS durchschaubar macht.

BEISPIEL

Lese-, Theater-, Zirkus-, Chor-, Buchdruck-, das Videochat- und Briefprojekt mit einer anderen Grundschule, der Büchertausch und viele andere Projekte und Aktionen bieten Möglichkeiten, diese Vielfalt zu leben. Die Wahl des besten Witzes oder das Rätsel des Tages, der Zauberspruch der Woche, die Wörtersammlung der Woche, das Wortschatz-Sammelbuch bieten auch die Möglichkeit einer fortlaufenden sprachlichen und kognitiven Aktivierung. Feste Lesezeiten ermöglichen den Umgang mit unterschiedlichen Textarten, Medien und Sprachen (Brandt & Gogolin, 2016).



Reichhaltigkeit bezieht sich auf die vielen unterschiedlichen Inhalte, die in der Schule einerseits durch die Lerngegenstände der Fächer bereits vorgegeben sind und andererseits aus dem Interessenspektrum und den kulturellen Hintergründen des Alltags der SuS und auch der LK herrühren. Von den sprachlichen Aktivitäten sprechen manche in erster Linie den Verstand an (z.B. Informationen, Rätsel), andere die Emotionalität (z.B. Geschichten über Hilfe, Dankbarkeit, Angst), andere auch die Fantasie (Reisen im Kopf, Fantasie-Bilder) oder die Gedächtnisfunktionen (Witze, Rätsel, Gedichte, Lieder auswendig können). Oft gehen mit der inhaltlichen Reichhaltigkeit auch sprachlich-formale Verschiedenheit einher. So sind auch bei Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache einerseits die Inhalte und andererseits die formalen Charakteristika verschieden:

Sprachregister	Verschiedene Inhalte	Verschiedene Formalaspekte
Allgemeinsprache	für Alltagserfahrungen und -handlungen typische Sprache („nachtreten“)	eher kurze Sätze, Ellipsen, Satzabbrüche und Korrekturen, häufig verwendete Wörter, direkte Anrede, dialogisches Geschehen
Bildungssprache	für schulisch-akademische Kontexte typische Sprache („nachschnellen“)	eher lange Sätze durch Nebensätze, durch Verwendung von Adjektiven, Bestimmungen von Ort/Zeit/Art und Weise, dadurch oft „lange“ Verklammer bei Präfix-Verben, unpersönliche „man“ Formulierungen, rhetorische und indirekte Fragen
Fachsprache	für bestimmte Fachgebiete typische Sprache („Rücktritt“)	zusätzlich zu bildungssprachlichen Merkmalen: niedrig frequente Wörter, Fremdwörter, spezielle Bedeutung auch Alltagssprachlicher Wörter („mal nehmen“ vs. „kannst dir mal was nehmen“)

Bildungssprache ist auch im „Mündlichen“ durch formale „Schriftlichkeit“ charakterisiert.

Sprachregister unterscheiden sich in ihrem bevorzugten Wortschatz und der Grammatik und werden entsprechend ihrer kommunikativen Funktion sprecher-, situations- und adressatengerecht eingesetzt.

Ein entwicklungsförderliches Klassenklima schaffen

Der Spracherwerb eines Kindes ist stark von den im Kind liegenden, wahrnehmungs-, gedächtnis- und sprachverarbeitungsbezogenen Voraussetzungen geprägt, die teilweise kaum oder nur schwer von außen zu beeinflussen sind. Dagegen sind emotionale, soziale und motivationale Aspekte im Kind und Faktoren der Umgebung durchaus pädagogisch beeinflussbar und können sich positiv oder auch negativ auf den Spracherwerb eines Kindes auswirken.

WICHTIG

Pädagogisch beeinflussbare Faktoren der Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes:

- Unterstützung der Sprechfreude
- Wecken oder Unterstützung der Neugier auf die Welt der Dinge und auf die Beziehungen zu den Mitmenschen
- Ermunterung zum Fragenstellen
- Häufige Erfahrungen der kommunikativen Selbstwirksamkeit und der Partizipation (Mitbestimmung, Eigenverantwortung für Lernprozess, Anerkennung unterschiedlicher Lernwege)
- Nutzung häufiger und vielfältiger, kommunikativer Situationen
- Begegnung mit dem Kommunikationspartner „auf Augenhöhe“
- Wertschätzende Kommunikation (u.a. Würdigung aller sprachlichen Beiträge, spezifisch formuliertes Lob (statt „Das hast du gut gemacht“ könnte stehen „Es ist super, dass du so viele neue Lernwörter in deiner Antwort benutzt hast.“)) (Theisel, 2015)
- Vermittlung emotionaler Sicherheit in der pädagogischen Beziehung (Fragekultur, keine Angst vor Fehlern),
- Gute soziale Integration aller SuS ohne Ausgrenzung und Mobbing
- Erarbeitung und Einhaltung von Gesprächsregeln
- Ermöglichung von Rückfragen an den Sitznachbarn



In einem solchen positiven Klassenklima können alle SuS ihre sozio-emotionalen, kognitiven, musisch-ästhetischen und auch sprachlichen Fähigkeiten gut entwickeln. Manche SuS sind für ihre Entwicklung sehr stark auf ein solch unterstützendes Klassenklima insbesondere zur Stärkung des Selbstkonzeptes angewiesen.

Eine sprachförderliche Hörumgebung schaffen

Von einer sprachförderlichen Hörumgebung profitieren alle, sowohl die SuS als auch die LK. Eine schlechte Hörumgebung dagegen ist für die SuS eine Barriere für das Sprachverständnis, steht individuellen sprachlichen Fortschritten im Weg und kann das schulische Lernen erheblich beeinträchtigen. Das liegt daran, dass das Hören in einer schlechten Hörumgebung sehr viel Konzentration erfordert, um Störgeräusche auszublenden sowie Hör- und Verständnislücken zu kompensieren. Dadurch werden die SuS schneller müde und haben Schwierigkeiten, sich auf die Unterrichtsinhalte zu fokussieren. Eine gute, sprachförderliche Hörumgebung bildet also die Grundlage für einen effektiven Einsatz der Sprache im Unterricht (Maue, 2012).

Hinweise zur Gestaltung einer sprachförderlichen Hörumgebung s. [S. 84](#)

Aber auch für die Stimmgesundheit der LK ist eine solche sprachförderliche Hörumgebung eine wichtige Präventionsmaßnahme.

Allgemeine Hinweise zur Hörumgebung:

- eine akustisch ruhige Arbeitsatmosphäre herstellen (z. B. Signale etablieren, um Phasen zu markieren, wo Ruhe besonders wichtig ist)
- Instruktionen und Informationen erst dann geben, wenn es akustisch ruhig ist und Aufmerksamkeit herrscht
- auf gute Ausleuchtung der visuellen Unterstützung (Mundbild, Tafelbild) achten.

Die sprachlichen Anforderungen bei der Unterrichtsplanung analysieren

Für die Vorbereitung einer Unterrichtssequenz wird typischerweise eine Sachanalyse vorgenommen. Ebenso wichtig ist jedoch die Analyse der sprachlichen Herausforderungen und das Abklopfen auf sprachliche Lerngelegenheiten. Hierfür sind verschiedene Vorschläge der Strukturierung gemacht worden – etwa mit dem Planungsrahmen oder mit dem Konkretisierungsraster. Im Planungsrahmen wird der Unterricht auf folgende Aspekte hin geplant (Quehl & Trapp 2015):

- Das **Thema**: ...
- wird in diesen **Aktivitäten** umgesetzt: ...
- diese Aktivitäten verlangen diese **Sprachfunktionen**: ...
- und diese Sprachstrukturen: ...
- und diesen **Wortschatz**: ...

Beispiele für Planungsraster sind in den Kapiteln zum Unterricht zu finden. Ähnliches wird mit dem Konkretisierungsraster (Tajmel & Hägi-Mead 2017) erreicht.

Thema: Heimtiere		Datum:
Aufgabenstellung	Beschreibe die Pflege von Heimtieren ganz genau.	
Sprachhandlung	Beschreiben	
Ausformulierter Erwartungshorizont	Der Hund ist ein Rudeltier. Es braucht viel Aufmerksamkeit, Zeit, Pflege und Geduld. Er braucht viele tägliche Spaziergänge. Wenn man eine Hundeschule besucht, dann lernt er besonders schnell. Der Hund ist ein Fleischfresser. Die Katze kann als Einzeltier gehalten werden. Sie bestimmt selbst, wenn sie schmusen möchte. Sie kann auch in einer Wohnung mit oder ohne Freilauf leben. Die Katze ist ein Fleischfresser. Das Kaninchen ist ein geselliges Tier. Es darf nicht allein gehalten werden, sondern immer mit Artgenossen. Sie brauchen viel Freilauf und buddeln gerne. Obwohl es sehr weiches Fell hat, lässt es sich ungern streicheln. Das Kaninchen ist ein Pflanzenfresser.	
Wesentliche sprachliche Mittel		
→ Wortebene	Substantive: der Fleischfresser – die Fleischfresser; der Pflanzenfresser – die Pflanzenfresser; das Rudeltier – die Rudeltiere; das Einzeltier – die Einzeltiere; der Freilauf – die Freiläufe; der Artgenosse – die Artgenossen; das Kaninchen – die Kaninchen Verben: brauchen – braucht; besuchen – besucht; gehalten (werden); selbst bestimmt (en); buddeln (ich budd(e)l(e), es buddelt, gebuddelt ...); streicheln (ich streich(e)l(e), du streichelst) Adjektive: täglich, schnell, besten (gut-besser), weich, (un)gesellig, (un)gern	
→ Satz- und Textebene	Pronomen-Formen: Sie (die Katze) ..., Er (der Hund) ..., Es (das Rudeltier) Nebensatzformen: Wenn ..., dann ...; ..., wenn ...; ... oder ...; ..., sondern ...; Obwohl ... Steigerungsformen: gut-besser-am besten	

Tabelle 4: Konkretisierungsraaster (Tajmel & Hägi-Mead, 2017) zur Analyse sprachlicher Anforderungen am Beispiel des Themas Heimtiere, Klasse 1/2 (Staatsministerium für Kultus, 2019)

Die sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsmaterialien analysieren

Betrachtet man die sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsmaterialien, so sind vier zentrale Bereiche für die Bewältigung der Fachsprache zentral (Leisen, 2013): Morphologie und Syntax der Fachsprachen, ihre fachtypischen Sprachstrukturen, die Fachinhalte und die spezifische Struktur von Fachtexten. Hier soll dies exemplarisch am Thema „Zahnpflege“ aus dem Sachunterricht (Sächsischer Lehrplan Grundschule Lernbereich 2) veranschaulicht werden. Dabei ist in der Anforderungsanalyse zu beachten, dass viele der genannten, sprachlichen Formen nicht unbedingt von den SuS gewusst – im Sinne von selbst produziert – werden müssen. Aber für das vollständige und korrekte Verständnis eingesetzter Fachtexte und der Sprache der LK sollten diese Sprachstrukturen von den Kindern verstanden werden können (Rezeption). Es sei denn nach dieser Analyse entscheidet die LK eine Anpassung des Schwierigkeitsgrades und vermeidet gerade die in der Anforderungsanalyse gefundenen Sprachstrukturen.

Morphologie und Syntax der Fachsprache

Hier sind sprachliche Strukturen gemeint, die in der Alltagssprache selten bis nie vorkommen und dadurch mit dem Alltagswissen nicht sofort verstanden oder produziert werden können und denen deshalb besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

BEISPIEL

Die bleibenden Zähne ...	Aus einem Verb abgeleitetes Adjektivattribut
Gemüse ist zahngesund, weil ...	Nebensatzkonstruktion mit der Konjunktion „weil“
Vor dem ...	Dativkonstruktionen
Mit der Zahnbürste, mit dem Zahnputzbecher, mit der Zahnpasta, auf dem Waschbecken.	
Das Wasser fließt in den Becher.	Akkusativkonstruktionen
Putz drei Minuten! Iss lieber einen Apfel! Mach den Mund zu! Hör auf mit ...!	Imperativbildung



Sprache in Unterrichtsmedien fordert und fördert das rezeptive Sprachverständnis. Durch zusätzliche, verständnissichernde Informationen (z.B. Visualisierungen) werden die Bedeutung neuer Fachwörter und seltener Satzkonstruktionen erlernt.

Fachtypische Sprachstrukturen

Auf der Ebene Wortschatz kommt es zum einen zu einer großen Anzahl von neuen Wörtern, die beispielsweise in Texten, im Lehrervortrag oder in Gesprächsrunden von anderen SuS geäußert werden und dann erklärungsbedürftig werden. Einige dieser Wörter sind für die Bearbeitung der Thematik „Zahn-pflege“ notwendig.

Substantive	Milchgebiss, Schneidezahn, Eckzahn, Backenzahn, Oberkiefer, Unterkiefer, Anzahl, Kauflächen, Außenflächen, Innenflächen, Zahnschmelz, Abbiss, Karies, Zahnpflege.
Verben	schneiden, zermalmen, bohren, gezogen werden, schrubben, putzen
Adjektive	bleibend, spitz, hart, rund, gesund, krank, zahngesund

BEISPIEL

Neben dem Erwerb neuer Wörter kommt es auch zu fachtypischen Sprachstrukturen, die in der Alltagssprache eine andere Bedeutung haben

- „Milchgebiss“ hat nichts mit dem Getränk Milch zu tun.
- „Bleibend“ steht für die Zähne, die nicht mehr ausfallen.
- „Backenzahn“ hat nichts mit der Tätigkeit backen zu tun.
- „Spülen“ mit Wasser im Mund ist nicht dasselbe wie das Spülen beim Abwaschen.
- Das „Bohren“ beim Zahnarzt sollte auch nicht mit dem Bohren einer Bohrmaschine assoziiert werden.

Hinzu kommen viele zusammengesetzte Wörter wie Milch-Gebiss, Schneide-Zahn, Ober-Kiefer etc. Auch auf die möglichen Schwierigkeiten für die orthografisch korrekte Schreibweise sollte geachtet werden, so könnten bei den folgenden Markierungen in den Wörtern Schwierigkeiten auftreten: Milchgebiss, Eckzahn, Oberkiefer, Außenflächen, Abbiss, Karies, bohren, schrubben.

Fachinhalte

Dazu gehören neben der Komplexität des eigentlichen Inhalts auch Darstellungsformen wie Tabellen, Grafen, Formeln, Karten, Bilder oder sog. „Leerstellen“ im Text, die bereits auf das Vorhandensein von Vorwissen angewiesen sind.

Solche sog. „diskontinuierlichen Texte“ (Tabellen, Grafiken etc.) nehmen einen immer größeren Anteil an schriftlicher Information ein.

Spezifische Struktur von Fachtexten

Fachtexte haben in der Regel einen eigenen spezifischen Aufbau mit u. a. folgenden Strukturmerkmalen (Leisen 2013):

- Einführung von Begriffen
- Text-Bild-Bezügen bzw. Bezügen zu anderen Darstellungsformen
- eingefügte Beispiele
- erläuternde und illustrierende Zusätze
- Verallgemeinerungen und Generalisierungen
- eingebundene Experimente
- explizite oder implizite Rückgriffe auf Vorwissen
- hoch verdichtete Merksätze
- Ausblicke auf weiterführende Fragen.

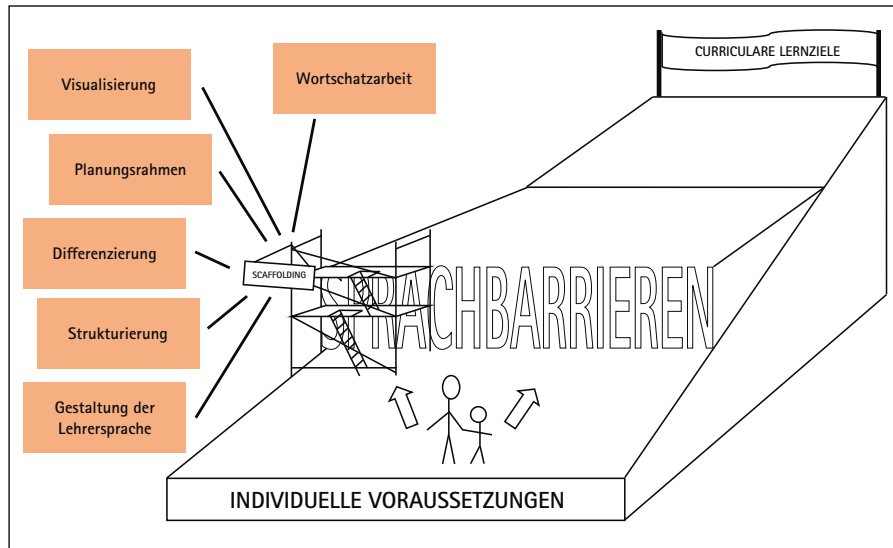
Das Lesen eines Fachtextes, ggf. auch als nicht-kontinuierlicher Text dargeboten, stellt somit eine komplexe Anforderung dar. Deshalb müssen die SuS auch in die Technik des Lesens dieser Texte Schritt für Schritt eingeführt und notwendiges (fach-sprachliches Wissen hierfür zur Verfügung gestellt werden.

Von der Allgemein- zur Fachsprache kommen: der Scaffolding-Ansatz

Nach der Anforderungsanalyse erfolgt die Planung und Umsetzung im Unterricht. Hier bietet der Ansatz des Scaffolding ein Rahmenkonzept, das in der Sprach- und Fachdidaktik etwas verschieden ausgedeutet wird, aber auf folgenden grundsätzlichen Gedanken beruht.

Beim Konzept des Scaffoldings werden entsprechend dem Namen „Gerüste“ gebaut, um die sprachlichen Anforderungen zum Erreichen der Lernziele bewältigen zu können und mögliche Sprachbarrieren zu überwinden. Unterstützungen können hierbei wiederum in den verschiedenen Anforderungs-Kontexten auf Wort-, Satz- und Textebene gegeben werden und beginnen beim sog. „Makro-Scaffolding“ (Gabler et al., 2020) bereits bei der Unterrichtsplanung (Quehl Trapp 2015). Verschiedene Gerüstbestandteile helfen kompensatorisch-unterstützend die Sprachbarrieren zu überwinden. So werden die allgemein-sprachlichen Formulierungen der SuS in bildungs- und fachsprachliche Formulierungen weiterentwickelt.

Das „Mikro-Scaffolding“ bezieht sich auf die Unterstützungen in der konkreten, unterrichtlichen Interaktion. Möglichkeiten werden bei der professionellen Kommunikation von LK dargestellt.



Sprachliche Bildung =
Barrieren abbauen
+ Barrieren überwinden helfen
+ Sprachfähigkeiten fördern

Abbildung 7: Scaffolding als Unterstützung zur Bewältigung sprachlicher Anforderungen (Spreer, 2014)

Weitere Konkretisierungen und Beispiele sind im Kapitel zum Sachunterricht zu finden.

Texte und Medien sprachlich anpassen, Redemittel und Formulierungshilfen präsentieren

Zum Abbau sprachlicher Barrieren können nach der Anforderungsanalyse auch Texte und Medien so angepasst werden, dass sie für alle SuS verstehbar sind. So werden sie in Bezug auf Inhalt, Wortschatz, Grammatik und erforderliche Lesetechnik an den sprachlichen Lernstand angepasst (Reber & Schönauer-Schneider, 2017).

Für eine leichtere Verständlichkeit von Texten kann auf Vorschläge der sog. „Textoptimierung“ (Scharff & Wagner, 2014), der einfachen und leichten Sprache zurückgegriffen werden.

Gerade in der Formulierung von Arbeitsanweisungen ist angepasst an das Sprachniveau der SuS darauf zu achten, dass die inhaltliche und formale Komplexität einzelner Sätze nicht zu hoch wird und dass keine unbeabsichtigte Mehrdeutigkeit entsteht.

einfache Sprache: inhaltliche Komplexität der Aussage in kurzen Sätzen mit bekannten Wörtern lassen

leichte Sprache: zielgruppengerechte Formulierung, die auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten beurteilt und als „Leichte Sprache“ autorisiert werden

WICHTIG

Texte überprüfen und ggf. anpassen mit dem Ziel:

- direkte Ansprache
- bekannter Wortschatz
- unklare Pronomen vermeiden
- kurze Sätze
- Reihenfolge im Text entspricht Reihenfolge in der (gedachten) Wirklichkeit
- Schrift groß genug
- Zeilen nicht zu lang
- weniger bekannte oder lange Komposita-Wörter mit Binde-Strich schreiben
- häufige und gut erkennbare Absätze
- Informationen statt im Fließtext in Tabelle übersichtlicher darstellen
- zusätzliche Visualisierungen



Didaktische Inhalte und Methoden werden sprachlich differenziert im Unterricht verwendet und den jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen und unterrichtlichen Erfordernissen angepasst z.B. unter Nutzung von bestehenden Vorschlägen von Unterrichtseinheiten und entsprechendem Material.



LITERATURHINWEIS

Differenzierte und anpassbare Materialien: z. B. Goßmann (2013) Teildruck zur Sprachförderung PLUS (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/plus-material) oder Leisen (2013) (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/leisen-sprachbildung)

Originalaufgabe	Analyse von Schwierigkeiten	Mögliche Anpassung	Berücksichtigte Aspekte
Zähle zunächst die in der Tabelle angegebenen Dinge mit Hilfe einer Strichliste.	Komplizierter Satzbau, unkonkreter Wortschatz, fachliche Redewendung, Fachwortschatz	Zähle die Männer, Frauen, Kinder, Koffer, Handtaschen und Rucksäcke. Mache eine Strichliste.	Konkrete Aspekte werden aufgeführt; zwei kurze Hauptsätze mit direkter Ansprache erleichtern das Sprachverständnis
Merke: Aus Gründen der Übersichtlichkeit setzt man den 5. Strich diagonal.	Unpersönliche Ansprache, Fachwortschatz, fachlicher Satzbau	Bei einer Strichliste setzt man z. B. für jedes gezählte Ding einen Strich. (Vormachen) Den fünften Strich setzt man diagonal (Anschieben), also quer. (Vormachen).	Erklärung der Fremdwörter (Strichliste, diagonal) mit handlungsbegleitendem Sprechen (Modellhandlung) und Visualisierung des Wortes zur Entlastung
Ermittle durch Auszählen der Striche die Häufigkeit der einzelnen Gegenstände. Schreibe dies als Zahl in die Tabelle (Häufigkeit).	Substantivierung, Fachwortschatz, Übertragung in anderes Format (Tabelle)	Zähle die Striche. Schreibe die Menge darunter. (Zeigen) Weiß jeder was eine Menge ist? Man nennt die Menge auch Häufigkeit. (Anschieben)	Direkte Aufforderung/klare Handlungsanweisung; Absicherung Sprachverständnis Fremdwort (Menge); Erklärung Fremdwort (Häufigkeit); handlungsbegleitendes Sprechen

Tabelle 5: Anpassung von Texten am Beispiel von mathematischen Aufgaben im Anfangsunterricht

Redemittel und ihre Verfeinerung als rhetorische Mittel und Figuren sind schon im Altertum Gegenstand sprachlicher Bildung.

Oft werden für Unterrichtsinhalte typische fachsprachliche Wörter und auch Satzstrukturen benötigt. Diese sogenannten Redemittel werden für die SuS sichtbar z. B. als Wortkarten oder -listen bzw. als Karten mit dem Satzanfang oder mit einem Satzschema und einer konkreten Konjunktion an einer Seitentafel oder einem Plakat präsentiert. So können die SuS, wenn ihnen ein Wort oder seine Schreibweise nicht einfällt, Hilfe holen.

Da in vielen unterrichtlichen Situationen sprachliche Funktionen wie das Beschreiben und Begründen benötigt werden, lohnt es sich, die dafür geeigneten Redemittel wie Satzstrukturen als Satzanfang oder Satzrahmen vorzugeben (Brandt & Gogolin, 2016; Reber & Schöner-Schneider, 2017). Eine entsprechende Visualisierung erfolgt an der Tafel oder Seitentafel. Damit kann es bei einem Schüler oder einer Schülerin mit Formulierungsschwierigkeiten ausreichen, auf den zuvor eingeführten Satzrahmen zu zeigen, um eine sinnvolle Hilfestellung zu geben.

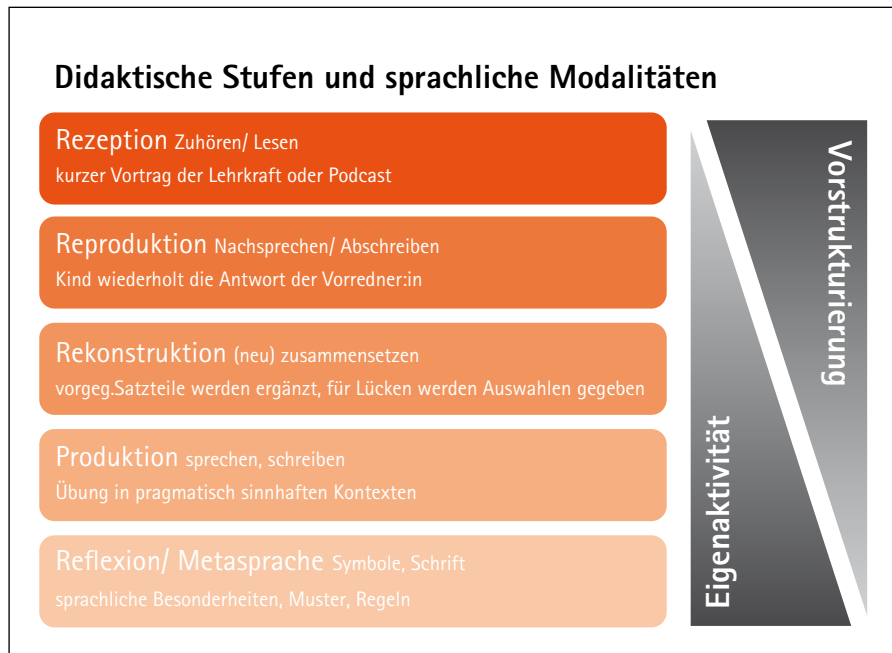
Sprache in all ihren Möglichkeiten gezielt einsetzen: das Multiperformanzprinzip

Der Fachterminus „Multiperformanzprinzip“ verweist auf die unterschiedlichen Performanzmodalitäten (=Erscheinungsweisen) von Sprache, die als Laut- und Schriftsprache in rezeptiver und produktiver Modalität (Hören, Lesen <-> Sprechen, Schreiben) vorkommt. In vielen sprachdidaktischen Ansätzen wird auf die Koppelung dieser Modalitäten verwiesen (Reber & Schöner-Schneider, 2017). Aus dem Spracherwerb des Kindes ist eine Schwierigkeitsstufung abzuleiten, die bei methodischen Überlegungen genutzt werden kann, um den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben oder der medialen Präsentation bewusst zu wählen.

Werden z. B. neuer Wortschatz oder eine Ablaufbeschreibung im Unterricht eingeführt, kann dieser didaktischen Stufung des Schwierigkeitsgrades gefolgt werden:

- Erst hören die SuS den neuen Wortschatz in der Sprache der LK (=Rezeption),
- dann wird ein Hefteintrag angelegt, dabei werden die neuen Wörter an der Tafel oder von Merkkarten abgeschrieben (=Reproduktion),
- dann werden die neuen Wörter in einem (Kreuzwort-)Rätsel eingetragen (=Rekonstruktion).
- Anschließend wird von den SuS erwartet, die neuen Wörter auch in eigener Rede oder freiem Text zu schreiben (= Produktion).
- Die Reflexionsebene wird erreicht, wenn über semantische Besonderheiten (z. B. Bedeutungsähnlichkeiten), über morphologische Merkmale (z. B. Strukturierung aus Vorsilbe und Hauptwort), über phonologische Merkmale (z. B. Reimwort) oder über Rechtschreibbesonderheiten nachgedacht und diskutiert wird (= Reflexion).

Dabei nimmt von Stufe zu Stufe der Grad der Vorstrukturierung durch die LK ab und die sprachliche Aktivierung der SuS nimmt zu.



Im Unterricht werden die sprachlichen Modalitäten und ihr Wechsel geplant und reflektiert eingesetzt.

Abbildung 8: Didaktische Stufen und Performanzmodalitäten von Sprache

Jeder Unterricht ist Wortschatzbildung

„Jeder Unterricht ist Sprachunterricht“ (Vollmer & Thürmann, 2013). Dies gilt insbesondere für den Bereich Wortschatz. Denn es stellt für alle SuS eine Herausforderung dar, jährlich etwa 4.000 neue Wörter beim Hören und Lesen zu verstehen und davon 1.000 Wörter sogar so gut zu lernen, dass sie auch gesprochen und geschrieben werden können. Während manche Kinder mit sehr guten sprachlichen Fähigkeiten, die auch noch mit der Unterrichtssprache als einziger Sprache aufwachsen und umfangreiche Anregungen auch außerhalb der Schule erhalten und daher sehr viele Lerngelegenheiten in der deutschen Sprache haben, sind Kinder mit mehreren Sprachen, bei denen die Familiensprache nicht die Unterrichtssprache darstellt, Kinder aus sog. bildungsfernen Familien und Kinder mit Beeinträchtigungen im Spracherwerb auf den weiteren Deutsch-Wortschatzerwerb im Rahmen der Schule angewiesen. Wortschatzarbeit ist daher unbedingt als durchgängiges Unterrichtsprinzip anzusehen. Solche durchgängigen Prinzipien laufen jedoch Gefahr sich in der ständigen Wiederholung abzunutzen und zu verflachen. Damit das nicht geschieht:

Wortschatzerwerb ist als eigener Lerngegenstand aufzufassen und nicht nur als Nebenprodukt des fachlichen Lerngegenstandes. Das Wortschatz-Lernen wird durch eigene Lernziele für Unterrichtseinheiten und durch eigene, methodische Umsetzungen lebendig gehalten (Wortspeicher, Lernplakate, Neuwort des Tages, Wortschatzsammler als Boxen für Karteikarten, als persönliche Hefte mit eingeklebten Bildern, Zeichnungen, Wortkarten, usw.).

In der Unterrichtsplanung wird diese Forderung aufgegriffen. Der Planungsrahmen nach Quehl und Trapp (2015) reflektiert verschiedene, sprachliche Aspekte und fragt auch nach dem Vokabular für die geplante Unterrichtseinheit. Beispiele für Planungsraster sind in den Kapiteln zum Unterricht zu finden).

Wörter sind nicht nur die Bausteine der Sprache, sondern die mit ihnen verbundenen Wortbedeutungen sind Speicher kultureller Information und können auch als Bausteine des Denkens angesehen werden.



ÜBERSICHT

Universelle Prävention – Wortschatzlernen in jedem Unterricht

Neue Wörter werden geplant und reflektiert sowohl explizit oder auch implizit eingeführt:

Explizite Einführung erfolgt instruktional: Potenziell neue Wörter werden durch Vorgabe (z. B. beschriftete Zeichnung, im Text unterstrichen) und Erläuterung der Wortbedeutung (durch LK, durch Informationsmedien, durch Mit-SuS) eingeführt.

Implizite Einführung erfolgt scheinbar nebenher: Potenziell neue Wörter werden in ihrem Zusammenhang präsentiert und dabei wird im Kontext mehr oder weniger beiläufig die Wortbedeutung erläutert, z. B. in LK-Vortrag oder im (Vor-)Lesetext „arm“, „herstellen“:
„Die Familie von Hänsel und Gretel war nicht reich. Sie war arm. Sie hatten wenig zu Essen. Alle in der Familie mussten mitarbeiten. Die Familie hat Besen zum Kehren hergestellt. Auch Hänsel und Gretel mussten helfen, die Besen zu machen. Der Vater hat die hergestellten Besen auf dem Markt verkauft. Aber mit der Herstellung von Besen konnte man früher nur sehr wenig Geld verdienen. Also war die Familie arm.“

Das mentale (geistige) Lexikon speichert Wortbedeutung und Wortform getrennt ab. Daher müssen auch beide Aspekte erarbeitet und gelernt werden.

Wenn neue Wörter gelernt werden, dann muss das Grundschulkind in seinem mentalen Lexikon mehrere neue Gedächtniseinträge anlegen und diese assoziativ miteinander verbinden. Das ist echte Arbeit.

- **Lemma-Eintrag:** Wortbedeutungsmerkmale, Verhältnis dieser Wortbedeutung zu anderen, Wortart (damit syntaktische Verwendungsmöglichkeit), Genus bei Substantiven
- **Lexem-Eintrag:** Wortform (Lautfolge), morphologische Eigenschaften
- **Orthografischer Eintrag:** geschriebene/gedruckte Wortform und ihre Rechtschreibung

Auf die Erarbeitung der Wortbedeutung wird zurecht häufig viel Wert gelegt. Fachsprachlich wird dies als „semantische Elaboration“ bezeichnet, wobei eben „Elaboration = Ausarbeitung“ darauf hindeutet, dass es zum einen um eine Tätigkeit hoher Intensität (=Arbeit) geht und zum anderen verweist es auf das Prozesshafte, dass also ein gewisser Erarbeitungs-Weg zurückgelegt werden muss. Dazu gehören:

- Die Einführung der neuen Wörter erfolgt möglichst in multimodalen Zusammenhängen „mit allen Sinnen“, um vielfältige Erfahrungen mit den Wörtern verbinden zu können (zum Tasten, Hören, für Bewegungserfahrungen) – wichtig sind auch die emotionalen und episodischen Gedächtnisanker, also die für das Kind bedeutsamen, situativen Zusammenhänge, die von der LK hergestellt bzw. bereitgestellt werden.
- Die Bedeutungsmerkmale werden herausgearbeitet (z. B. durch Rätselspiele).
- Wichtige Bezüge zu anderen Wörtern werden thematisiert (x ist ein Teil von y, x ist das Gegenteil von y, x ist auch ein z – genauso wie y ...) – Teil-Ganzes-Relation, Gegenteil-Relation, Über-/Unter-/Nebenordnung usw.

Bei der Einführung von fachsprachlichen und bildungssprachlichen Ausdrücken kann im Sinne des Scaffoldings ausgehend von allgemeinsprachlich bekannten Wörtern die mit diesen verknüpften Wortbedeutungen zunehmend ausdifferenziert werden.

Hinweise zur phonologischen Elaboration der Wortform s. S. 60

Wörter lernen, heißt auch ihre verschiedenen Verwendungs- und Variationsmöglichkeiten kennenzulernen.

- **Semantischer Bezug:** z. B. Homonymie/Polysemie: die Bezeichnung für „Zylinder“ für geometrische Form, für Kopfbedeckung des Zauberers, für Teil eines Verbrennungsmotors
- **Episodischer Bezug:** eigene Erlebnisse zu diesem Wort/zu dieser Wortbedeutung
- **Prozeduraler/sensorischer Bezug:** Wie sieht es aus? ... fühlt es sich an? ... kann man es bewegen/ ... bewegt es sich?
- **Syntaktischer Bezug:** Viele Substantive können als Subjekt oder als Objekt auftreten. Auch wenn sie jeweils an erster Position im Satz stehen, können sie unterschiedliche syntaktische Funktion haben „Der Zylinder gehört dem Zauberer. Den Zylinder setzt er sich auf den Kopf.“ (Subjekt des Satzes im Nominativ bzw. Objekt im Akkusativ). Durch die Modellsprache der LK werden diese Funktionen implizit vermittelt.
- **Morphologischer Bezug I:** Wortstamm – Konstanz, aber ggf. Stammvokal-Änderung („Hut – Hüte“)
- **Morphologischer Bezug II:** Zusammensetzungen, Ableitungen, Wortartänderungen, Steigerungen von Adjektiven („zylinderförmig“, „Zylindermantel“, „Hut – behüten“)
- **Pragmatischer Bezug:** Verwendungszusammenhang von bedeutungsähnlichen Wörtern u.U. verschieden (z. B. in der Anrede zwar „Herr“, aber nicht „Mann“, obwohl beide „männlicher Mensch“ bedeuten), auch Kontextabhängigkeit von Wörtern (z. B. sozialer Kontext erlaubt Verwendung von Schimpfwörtern nicht).
- **Rechtschreib-Bezug:** Groß-/Kleinschreibung, Rechtschreibbesonderheiten

Wörter lernen geschieht vor allem im Gebrauch. Der Unterricht ist damit das Übungsfeld für den Einsatz (neuer) Wörter oder von bekannten Alltags-Wörtern mit neuer (fach- oder bildungssprachlicher) Bedeutung. Ein allgemein sprachentwicklungsförderlicher Unterricht nimmt darauf Rücksicht. Da sich Wortschatz häufig erst durch die eigene Verwendung durch die SuS bei ihnen gut einprägt, sind die Schaffung von Sprech- und Schreibenanlässen, die Nutzung von austauschfördernden Sozialformen und Wiederholungen wortschatzförderlich.

Als LK professionell kommunizieren

WICHTIG

Vorbemerkung:

Warum wird hier nicht durchgängig der gut eingeführte Begriff **Lehrersprache** verwendet?

- Die besondere Sprache ist nicht Merkmal der Person, sondern der Profession. Merkmale von Professionalität sind u. a.: Planung, Reflexion, Flexibilität und Anpassung an Aufgaben sowie Gebundenheit an Rolle und Institution.
- Sprache ist zwar ein wichtiges Element in der Kommunikation von LK und SuS, aber situativ können nonverbale Mittel (z. B. Ermutigungszeichen in Mimik und Gestik) bedeutsamer sein und sprachliches Handeln ist ein Dialog mit Hin und Her im situativen Kontext – es geht also nicht nur um Sprache, sondern um die Kommunikation.
- Es geht um die Sprache von allen LK unabhängig von ihrem Geschlecht.



LK setzen ihre Sprache jeden Schultag als Werkzeug ein. Einige kommunikationstheoretische Grundlagen sind inzwischen Allgemeinwissen von Pädagogen geworden: „Man kann nicht nicht-kommunizieren.“ (Watzlawick) etwa oder das Vier-Ohren/vier-Münder-Modell von Schulz von Thun, und auch, dass das sprachliche Handeln einem Orchester gleicht, in dem mehrere Instrumente zusammen einen spezifischen Klang bilden. Dazu gehören verbale (u. a. Wahl des Wortschatzes, der syntaktischen Komplexität), paraverbale (Pausen, Sprechmelodie) und non-verbale (Mimik, Gestik) Instrumente, die fein aufeinander abgestimmt werden.

Zur professionellen Kommunikation von LK gehört auch die Selbstfürsorge für die eigene Stimmgesundheit.

Untersuchungen zeigen, dass von allen gesprochenen Äußerungen in einer Unterrichtsstunde ca. 60 Prozent von der LK kommen. Die Möglichkeit für die SuS, Sprache selbst zu nutzen und zu üben, ist also relativ gering. Die LK reflektiert ihre eigene Sprachverwendung hinsichtlich dieses Redeanteils und bezüglich der verschiedenen Funktionen der professionellen Kommunikation.

Funktionen der professionellen Kommunikation von Lehrkräften in der Sprachförderung

Die professionelle Kommunikation von Lehrkräften (PKL) erfüllt im komplexen, pädagogischen und methodischen Geschehen wichtige Funktionen, die im Kontext von sprachlichen Förderbedarfen noch erweitert sind (vgl. Abbildung 9).

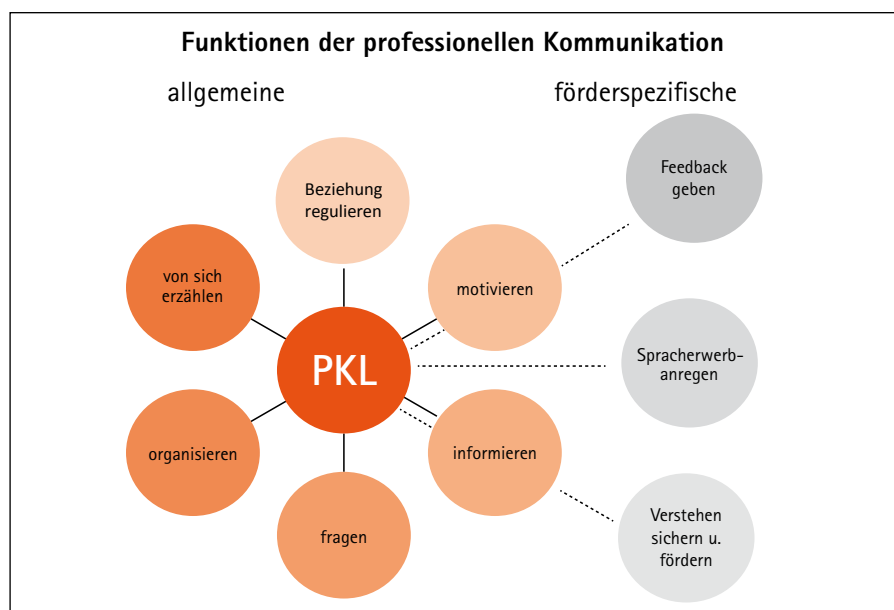


Abbildung 9: Allgemeine und förderspezifische Funktionen der professionellen Kommunikation

Diese Funktionen der Kommunikation können im Unterricht mit allen Kindern durch die LK mit besonderer Sorgfalt, stimmlich, mimisch-gestischem Ausdruck, ruhigem Sprechtempo und angepasster Lautstärke Wirkung entfalten.

Für SuS mit sprachlichem Förderbedarf, insbesondere bei Sprachentwicklungsstörungen, werden diese Funktionen jedoch in besonderer Weise wichtig.

Beziehung regulieren bedeutet nicht nur, aber auch: Disziplinprobleme verhandeln. Wenn man sprachliches Handeln mit Positivem verbinden möchte, dann Alternativen suchen, wie man negative Rückmeldung auch nonverbal geben kann (z.B. Hinweisgeste auf Verhaltens-Karte an der Seitentafel).

Motivieren gelingt mit Körperhaltung, Mimik und Stimme. Zugewandt sein, eine emotional positive Gestimmtheit vermitteln, neugierig sein auf die Beiträge der SuS – das sind Merkmale motivierender Kommunikation. Die LK achten vor allem auf den Inhalt: Im Unterricht antwortet ein stotterndes Kind auf die Frage der LK bedingt durch seine sprechmotorischen Schwierigkeiten dauert die Antwort lang oder noch länger und die LK hat Schwierigkeiten, das Warten auszuhalten und sich auf den Inhalt des Gesagten zu konzentrieren. Und doch ist es wichtig, genau dies zu tun, damit das Kind beim nächsten Mal motiviert ist, seinen inhaltlichen Beitrag einbringen zu wollen.

Feedback geben ist auch eine spezifische Form des Motivierens, um auf sprachliche und schriftsprachliche Leistungen zu reagieren. Hier kann leicht übersehen werden, dass bei SuS mit Sprachbeeinträchtigungen oft schon die für das Alter erwartungstypischen Sprachleistungen eine besondere Leistung darstellen. Diese kann auch ruhig mit Lob anerkannt werden. Pauschale und zu häufige, negative Rückmeldungen bei Sprech- und Schreib-Fehlern nehmen die Freude am kommunikativen Sprechen und Schreiben und führen dazu, dass die betroffenen SuS noch weniger Praxis und Erfahrungen mit dem Sprechen und Schreiben haben.

Informieren und Fragen sind wohl die mit dem Lehrberuf am stärksten assoziierten Funktionen. Die Sprache und Schriftsprache der LK berücksichtigt:

Ironie ist oft an der Nicht-Übereinstimmung von verbaler und nicht-verbaler Information zu entschlüsseln. SuS im Anfangsunterricht verstehen dies noch nicht immer. Hier sollte, wenn erforderlich, ein Zusatzhinweis „Achtung, nicht ernst gemeint.“ gegeben werden.

- die sprachlichen Verständnissfähigkeiten der SuS durch angemessene Wortwahl und grammatische Komplexität (z.B. Redundanz bei der Nutzung von seltenen Wörtern, also die Wiederholung des Gesagten noch mal mit vertrauteren Wörtern)
- die eingeschränkte Aufmerksamkeits- und Gedächtnisspanne der SuS mit Förderbedarf durch angemessene Länge und Informationsdichte (z.B. Anzahl der verbal angegebenen Arbeitsschritte auf maximal DREI beschränken).
- die langsamere Verarbeitung gehörter Information bei SuS mit Sprachentwicklungsstörungen durch bewusste Sprechpausen und gegenüber der Alltagssprache langsamerer Sprechweise
- die schlechtere, auditive Verarbeitung der SuS mit Förderbedarf Sprache durch Anreicherung mit begleitender, visueller und motorischer Information:
 - Stimmführung und Einsatz von Mimik und Gestik erfolgt so, dass das Gesagte und Gemeinte unterstrichen wird (kongruent).
 - Visualisierungen von Strukturen (z.B. Argumentationsschritte) und Inhalten zur Sicherung des Verständnisses.
- das bewusste Einbauen von Wiederholungen, um das Verstehen zu erleichtern..

Monitoring des Sprachverstehens: Fähigkeit, die Qualität des Verstehensprozesses zu beurteilen und bei Einschränkungen oder Fehlern, die Gründe dafür zu kennen und über produktive Bewältigungsstrategien verfügen (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019).

Verstehen sichern und fördern: Diese förderspezifische Funktion betont die schon bei Informieren und Fragen genannten Aspekte. Manche Kinder sind es aus ihrem Alltag gewohnt, dass sie das Gesprochene von anderen nur teilweise verstehen. Sie haben sich angewöhnt, mit den Informationsbruchstücken auszukommen und unproduktive Kompensationsstrategien anzuwenden, z.B. Fragen mit „ja“ zu beantworten. Ihr sog. Monitoring des Sprachverstehens ist nicht besonders differenziert ausgebildet. Diese Überwachung des eigenen Verstehensprozesses muss (teilweise) von außen übernommen werden (z.B. bei einer Arbeitsanweisung: Nachfrage der LK, in eigenen Worten wiederholen lassen (für die LK, dem Sitznachbarn), Verständnis anhand von Kontrollfragen oder Auswahlaufgaben (Wortkarten, Symbole) prüfen (Beispiele hierfür im Matheunterricht). Das Monitoring kann auch durch Modell-Lernen (offenes Denken) gefördert werden.

Organisieren: meint hier v.a. die Klassenführung. SuS mit Förderbedarf haben häufig Schwierigkeiten mit der Figur-Grund-Unterscheidung beim Hören, d.h. wenn es begleitende Geräusche oder Gespräche gibt, dann wird das, was eigentlich wichtig ist, nur unscharf wahrgenommen und dann nur bruchstückhaft verstanden. Anweisungen der LK sollen in die Ruhe und Aufmerksamkeit hinein gesprochen und mit Visualisierung unterstützt oder gar durch Symbole ersetzt werden.

Von sich erzählen: nicht nur für die Sprache ist die LK ein sehr wichtiges Vorbild in der Art wie sie sich sprachlich äußert, sondern auch für andere Entwicklungsbereiche: das Denken, das Problemlösen, den Umgang mit Emotionen, die eigene Impulskontrolle, den Umgang mit Verstehensschwierigkeiten etc. Überall dort setzen kompetente Erwachsene INNERE SPRACHE ein als Mittel ihr Denken, Fühlen und Handeln zu kontrollieren. Viele SuS entdecken das Werkzeug der inneren Sprache von sich aus. Manche SuS brauchen dazu eine Anleitung im Sinne eines Modells. LK nutzen die Methode des offenen Denkens und machen (in angemessener Weise – s.o) ihre innere Sprache im Unterricht öffentlich.

Spracherwerb anregen: Der größte Teil von Sprache wird von Kindern quasi nebenher gelernt ohne explizite Anleitung. Aus dem, was die Bezugspersonen sprechen, werden u. a. komplexe, grammatische Regeln erlernt, die kompetente Sprecher einer Sprache zwar benutzen können, aber nicht erklären. Dieser unbewusste Lernmechanismus funktioniert bei vielen SuS mit Sprachentwicklungsstörungen nicht optimal. Die Modellfunktion und die Lernimpulse können durch die Art der Kommunikation der LK positiv beeinflusst werden.

Reflexionsfrage: Wann haben Sie das letzte Mal ihren SuS etwas über ihre eigenen, inneren Denkprozesse während des Unterrichts gesagt?

WICHTIG

Praktische Hinweise zur professionellen Kommunikation:

- Nicht sprechen, bevor in der Klasse keine Ruhe herrscht.
- In normaler Lautstärke und in ruhigem Sprechtempo sprechen.
- Auf eine deutliche (aber nicht unnatürliche) Aussprache sowie eine lebendige Betonung achten.
- Etwas längere Sprechpausen setzen, um den SuS Verarbeitungszeit für das Gesagte zu geben.
- Bei Redensarten, Sprachbildern, Ironie, seltenen Wörtern und auch bei nicht allgemein genutzten dialektalen Ausdrücken Passung zu den Sprachkompetenzen prüfen, sonst eher nicht nutzen.
- Einfache, sprachliche Äußerungen bevorzugen – komplexere Darbietungen sollten auf möglichst kurze Zeitperioden begrenzt und visuell unterstützt werden.
- Sich der Aufmerksamkeit des Kindes versichern, bevor man spricht (z. B. durch eine Berührung, Bewegung, Ansprache etc.).
- Blickkontakt herstellen für Aufmerksamkeit und Möglichkeit für die SuS ggf. vom Mundbild abzulesen.
- Nicht zeitgleich Sprechen und an die Tafel schreiben, da hier das Mundbild verdeckt wäre.
- Eher von einem festen Standort aus sprechen.
- Nonverbale Kommunikation (Mimik/Gestik) und ggf. Lautgebärden zur Unterstützung einsetzen.



Literaturempfehlung: Jungmann, Miosga & Neumann (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Impuls-, Frage- und Modellierungsmethoden

Für den Fortgang des Unterrichts werden häufig von der LK Impulse eingesetzt (vgl. Abbildung 10). Leicht verfügbar sind verbale Impulse. Aber um den Umfang der eigenen Sprachaktivitäten einzuschränken und dafür die Aktivität der SuS anzuregen, bieten sich verbale Impulse nur an, wenn sie z. B. als offene Fragen längere Antworten der SuS hervorlocken. Ansonsten bieten sich eher nicht-verbale Impulse an.

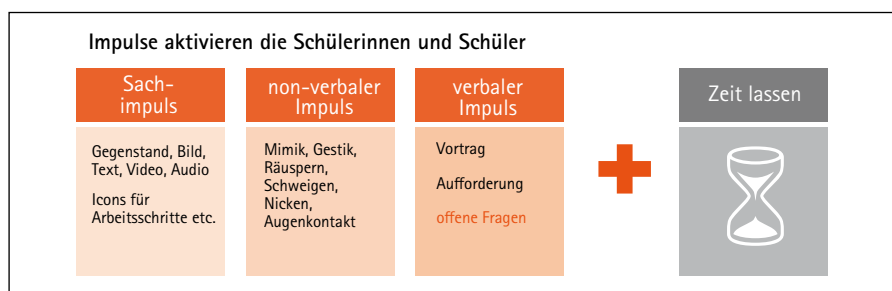


Abbildung 10: Impuls-Methoden

Impulse sollen Denkräume der SuS öffnen und sie zur Versprachlichung anregen. Manche SuS brauchen länger, um eine Antwort zu formulieren. Daher sollte den SuS in dieser Phase Zeit gelassen werden. Sich nicht mit der erstbesten Antwort zufriedengeben, die Beiträge mehrerer SuS einsammeln und ggf. ankündigen, dass man sich als LK erstmal an der Gedankensammlung nicht beteiligen wird, bietet Unterstützung.

Wenn SuS zum Sprechen angeregt werden sollen, ist es oft besser wenn die LK sich selbst sprachlich zurückhält.

Die sog. Modellierungsmethoden oder -techniken beruhen auf den Forschungen zur intuitiven elterlichen Didaktik (Papoušek, 2008), wurden in der Sonderpädagogik Sprache aufgegriffen (Dannenbauer, 1999) und für Sprachtherapie und auch für den inklusiven Unterricht nutzbar gemacht (Reber & Schönauer-Schneider, 2017). Dabei gibt es in der Literatur zwischen den Impuls- und Fragemethoden und den Modellierungsmethoden Überschneidungen. Ergänzt wird dies durch die aus der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie Vygotskis übernommene Methode des handlungsbegleitenden Sprechens.

So kann die LK in vielfältiger Weise
zum Sprachmodell werden.

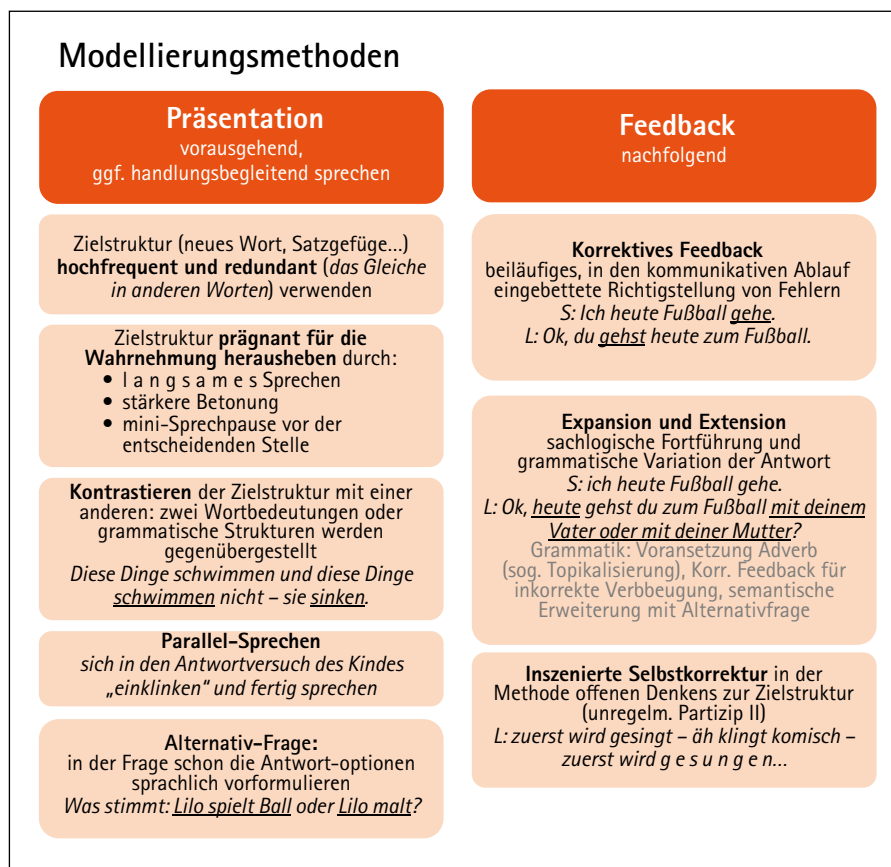


Abbildung 11: Modellierungsmethoden der professionellen Kommunikation von Lehrkräften

Sprachbegleitende Hilfen einsetzen: Visualisierungen, Handzeichen und Mundbilder

Die im Schriftsprachlehrgang
eingesetzten Lautgebärden werden
auch in anderen Unterrichtssituationen genutzt.

Zu den kompensatorischen Maßnahmen, wo zur eigentlichen Information zusätzlich andere Informationen gegeben werden, die das Verstehen der akustisch dargebotenen Information unterstützen sollen, gehören:

- Visualisierung durch Bilder, Zeichnungen, Symbole und auch durch Wort-/Satzkarten
- Visualisierung und motorische Umsetzung durch Lautgebärden, Begriffsgebärden, Pantomime

Immer dann, wenn der akustische Kanal bei Kindern nicht ausreicht, um ein vollständiges Verstehen zu erreichen, ist es notwendig, statt mehr und drum herum zu sprechen, durch Information in anderen Kanälen – vor allem visuell – zu unterstützen (vgl. Abbildung 12).

Im Unterrichtsablauf gibt es immer wieder Arbeitsanweisungen, die durch Visualisierungen unterstützt oder gar ersetzt werden könnten. Zum Beispiel kann die LK die benötigten Lernmaterialien für eine Stunde verbal ausdrücken. Sie kann jedoch auch einen mit eingeführten Symbolen angereicherten Tafel-Anschrieb nutzen.



ÜBERSICHT

Möglichkeiten der Visualisierung und Strukturierung zur Unterstützung des Sprachverständnisses:

- sprachliche Äußerungen durch visuelle Informationen ergänzen (z. B. an Tafel/Whiteboard/Smartboard/Overhead-Projektor, durch Beamer/Dokumentenkamera, etc.)
- Schlüsselwörter/Stichwörter auch von U-Gesprächen an der (Seiten-)Tafel festhalten
- Arbeitsanweisungen, Hausaufgaben und wichtige Mitteilungen immer auch in Symbolen und/oder schriftlich zur Verfügung stellen
- rein mündliche Arbeitsaufträge vermeiden

Neben zusätzlichen Bildern, Symbolen und Wortkarten können auch motorische Zeichen durch die LK eingesetzt oder durch die SuS produziert werden. Gerade im Schriftspracherwerb werden Lautgebärden erfolgreich eingesetzt. Manche SuS können die Assoziation zwischen dem Buchstabenzeichen und dem

zugehörigen Lautwert besser merken, wenn sie auch eine Assoziation zwischen Buchstabenzeichen und einer mit der Hand ausgeführten Lautgebärde aufbauen (vgl. Kapitel 4). Auch in anderen, unterrichtlichen Zusammenhängen können Pantomimen und Gebärden das Verstehen von Wörtern unterstützen. Meist werden von den LK spontan, selbsterfundene – sog. natürliche Gebärden – eingesetzt, die häufig aufgrund ihrer Nähe zu Alltagshandlungen auch intuitiv verstanden werden. Manche LK setzen bewusst Gebärden eines Systems, ein z. B. Gebärden unterstützte Kommunikation (nach Wilken, 2000).

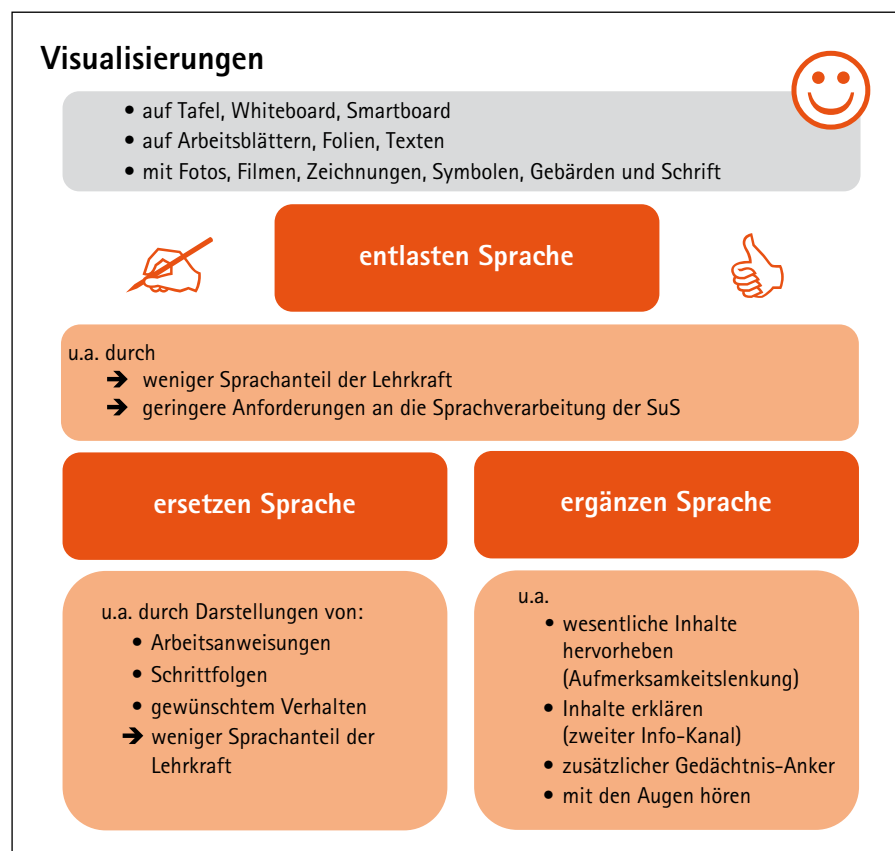


Abbildung 12: Die Funktionen von Visualisierungen

Visualisierungen sind ein wesentliches Element in der Mediengestaltung und werden in Abstimmung mit der Textoptimierung eingesetzt.

Strukturierungen und Rituale unterstützend einsetzen

Die Visualisierungen können auch genutzt werden, um Strukturierungen deutlich zu machen. Strukturierungen lenken die Aufmerksamkeit und senken die Belastung der Verarbeitungskapazitäten. Rituale dienen verschiedenen Zwecken:

- Morgen-, Begrüßungs- oder Abschlussrituale vermitteln Sicherheit, motivieren die SuS und sorgen in der Gruppe für eine gewisse emotionale Synchronisation.
- Ritualisierte Anforderungen (z. B. herausfordernde Sprechsituationen wie „Kalender-Dienst“ mit Ansagen vor der ganzen Klasse, vgl. [Abbildung 13](#)) müssen nicht immer wieder neu begründet und ausgehandelt werden.
- Rituale im Sinne eines gleichbleibenden Aufbaus von Unterrichtsstunden sind sog. „Skripte“, bei denen die häufig praktizierten Abläufe gleich bleiben trotz unterschiedlicher Inhalte (z. B. Ablauf einer Freiarbeitseinheit). Die SuS können sich bei bekannten Abläufen auf die Inhalte konzentrieren.
- Sprachrituale wie Kalender-Dienst, Begrüßungs-Dienst, Lied der Woche schaffen Sprechanlässe.
- Rituale und Strukturierungen tragen mit dazu bei, dass die Lernzeit effektiv genutzt werden kann, auch in selbstverantworteten Phasen im Unterricht.

Rituale vermitteln Sicherheit

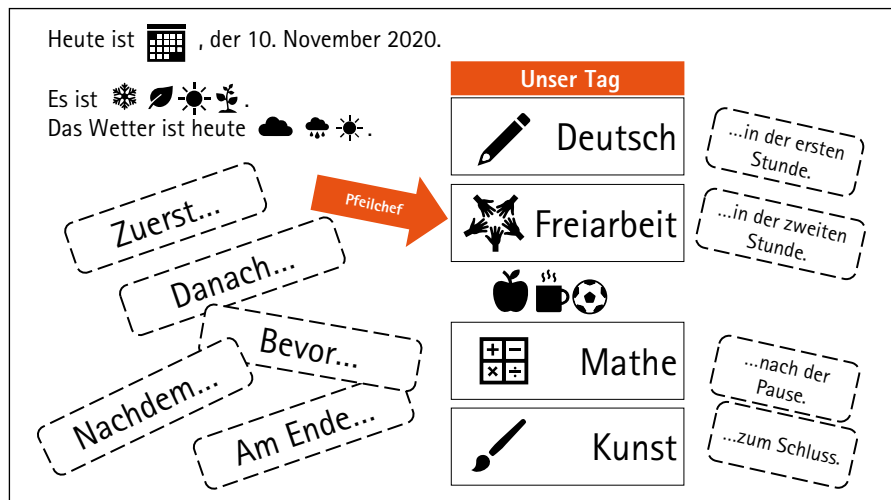


Abbildung 13: Rituale zur Sprachförderung nutzen am Beispiel eines Tafelbildes zur Strukturierung des Tagesverlaufs (Ein Kind ist Pfeilchef und darf zu Beginn des Tages sowie beim Stundenwechsel den Tagesablauf vortragen)

Durch Strukturierungen können die SuS auch besser „vorweg“ denken. Dieses Antizipieren hilft in vielen Situationen.

Strukturierungen dienen dazu Prozesse leichter zu fassen

- zeitliche Abläufe (z. B. Phasen des Unterrichts),
- Schritte einer Strategie oder eines Algorithmus (vgl. [Abbildung 14](#) oder [Abbildung 15](#)),
- eine inhaltliche Gliederung durch verschiedene Farben, durch Ziffern, durch Buchstaben oder durch die Analogie zu einem bekannten Bild (z. B. Bereiche eines Baumes: Wurzel, Stamm, Krone – oder Hauses: Keller, Etage, Dach)

Silbenbögen und farbig unterschiedene Silbenstrukturierung sind bekannte Strukturierungen beim Lesen und Schreiben, wie hier auch das Hausmodell für die Graphem-Formen oder die Silben-Kapitäne beim silbenorientierten Rechtschreibansatz.

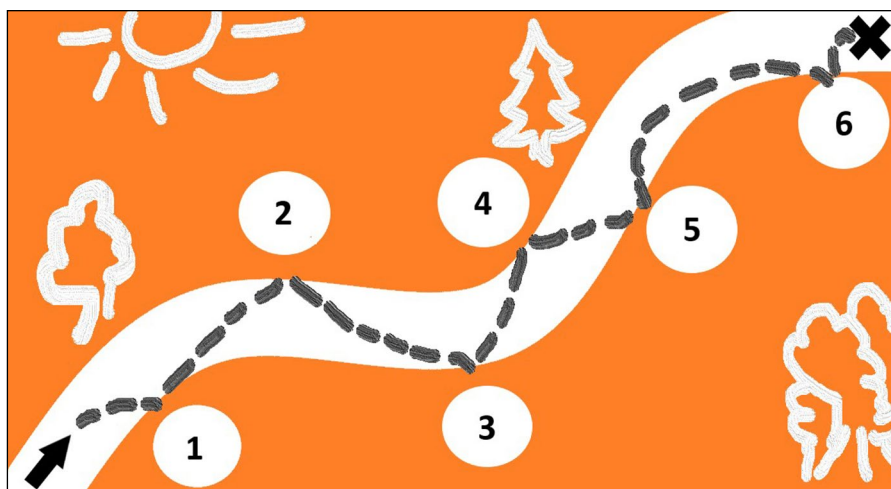


Abbildung 14: Beispielhafter Lernweg: Für die einzelnen Ziffern werden kleinschrittige Ziele gefunden, die mit einem Foto des Kindes nach dem Erreichen abgeschnitten werden. Im Ziel kann eine kleine Belohnung für das Kind in Aussicht gestellt werden.

Lern-Strategien vermitteln

Der Einsatz sogenannter metakognitiver Strategien kann die Lernleistung auch im sprachlichen Bereich wesentlich verbessern. Dazu gehören:

- Gedächtnisstrategie „Memorieren“ (Spiele wie Einkaufszettel, Koffer packen, Geschichten fortsetzen)
- Gedächtnisstrategie „Häufigkeit“ (z. B. Würfelspiele mit Lernwort-Würfel, Memory-Spiele)

- Imaginationsstrategien: den inneren Bildschirm üben (Graphemformen, Wortkarten bildlich erinnern, Phantasie-Reisen in innere Bilder übersetzen, innere Zahlenstrahl-Vorstellungen)
- Selbstmanagement-Strategien: Die SuS bemerken selbst, wo sie sicheres, unsicheres oder fehlendes Wissen haben.
- Informationsstrategien: Die SuS erlernen verschiedene Möglichkeiten, sich selbst die benötigte Information zu beschaffen (Glossar am Arbeitsblatt, an der Tafel, Wörterbücher, Lexika, die zielführende und adressatengerechte Ansprache von Mitschülern und LK).
- Algorithmen (Lernplakat im Klassenzimmer, als persönliches Exemplar auf dem Arbeitstisch), (vgl. Abbildung 15)

Strategien erst an einem bestimmten Unterrichtskontext sicher erlernen und dann auf andere Kontexte übertragen.



Abbildung 15: Beispielpakat der 5-Schritt Lesemethode (in Anlehnung an Klett Verlag, 2013)

5.5 Selektive und indizierte Förderung – die fokussierte Sprachförderung

Wenn Angebote und Maßnahmen der universellen Prävention, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden, spezifisch auf Förderbedarfe abgestimmt eingesetzt werden oder mit zusätzlichen Maßnahmen dem Förderbedarf von Gruppen von SuS oder von Einzelnen entsprochen wird, so handelt es sich um Maßnahmen der selektiven (gruppenbezogenen) oder indizierten (Einzel-) Förderung. Das Kapitel nimmt nach einer Einführung in die Organisationsformen verschiedene Gegenstandsbereiche dieser fokussierten Förderung in den Blick.

In der fokussierten Sprachförderung werden ausgewählte SuS und bestimmte Sprachaspekte fokussiert.

Organisatorische Möglichkeiten für die selektive und indizierte Förderung

Für die Umsetzung einzelner Sprachfördermaßnahmen kommen verschiedene Formen (=Settings) in Betracht. Je nachdem welche Präventionsebene und welches Ziel in der Förderung verfolgt wird oder wie viele Stunden als Ressource zur Verfügung stehen, kann zwischen dem für die indizierte Prävention geeigneten Einzelsetting, der Sprachförderung in der Kleingruppe (indizierte und selektive Prävention) und der Sprachförderung im Klassensetting unterschieden werden (Abbildung 16). Im Klassensetting können die bereits oben genannten Maßnahmen der universellen Prävention und des sprachsensiblen Unterrichts umgesetzt werden. Allerdings lassen sich einige Maßnahmen der selektiven und indizierten Prävention durchaus auch im Klassensetting umsetzen, wie die nachfolgenden Beispiele zeigen.

Im Rahmen der Kleingruppe kann zudem überlegt werden, welche Gruppenzusammenstellung sich für die Realisierung des Förderziels am besten eignet: Werden noch andere Kinder mit Förderbedarf Sprache zur Kleingruppe dazu genommen? Werden Kinder ohne Förderbedarf im Bereich Sprache mit hinzugenommen, die evtl. auch als Sprachvorbild dienen könnten? Bei allen Varianten, in denen die Kinder von der Gesamtklasse separiert werden, ist jedoch unbedingt darauf zu achten, dass während der Sprachförderung auch die Unterrichtsinhalte, die meist parallel in der Ausgangsklasse erarbeitet werden, angesprochen werden, da diesen Kindern andernfalls ein fachlicher Nachteil entstehen könnte.

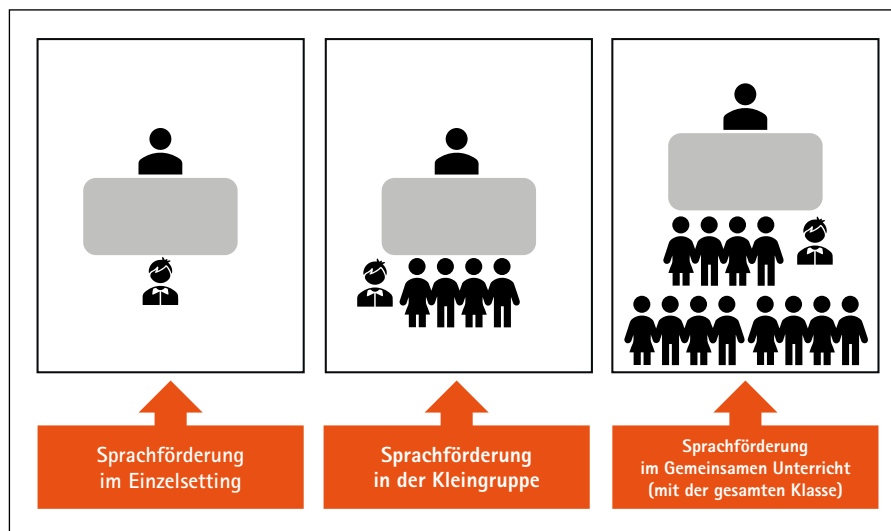


Abbildung 16: Darstellung der verschiedenen Settings als organisatorische Möglichkeiten zur Sprachförderung in der selektiven und indizierten Prävention

Eine Verschränkung der Förderinhalte mit den Unterrichtsthemen ist für alle Settings empfehlenswert und für eine Sprachförderung unumgänglich.



In der fokussierten Sprachförderung werden je nach Förderziel genau die sprachlichen Formen (=Zielstrukturen) ausgewählt, an denen das Kind lernen kann.

WICHTIG

Im Einzelsetting sollte im Sinne der indizierten Prävention besonders darauf geachtet werden, dass möglichst spezifisch an dem jeweiligen Sprachförderziel gearbeitet wird.

Auch mit dem Ziel, mögliche Dopplungen oder gegenläufige Maßnahmen zu verhindern, sollten an dieser Stelle Absprachen mit dem Sonderpädagogen Sprache und/oder dem Sprachtherapeuten erfolgen.

Fokus: Sprachlich-kommunikatives Selbstkonzept

Das sprachlich-kommunikative Selbstkonzept von SuS ist Ergebnis ihrer eigenen Erfahrungen mit kommunikativen Anforderungssituationen und des sozialen Vergleichs sowie der Zuschreibung durch für das Kind bedeutsame Personen (Eltern, LK, Mitschüler usw.). Viele SuS sind sich der „Macht der Worte“ bewusst und erleben, dass sie mit ihrem eigenen Sprechen andere Personen und deren Handlungen beeinflussen können. In der Folge haben sie eine gut ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung und bilden ein positives sprachlich-kommunikatives Selbstwertgefühl aus. Manche SuS jedoch machen, sei es weil sie sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen haben oder weil sie die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht so gut sprechen, häufig die Erfahrung, dass sie nicht oder nicht ganz richtig verstanden werden, dass Gesprächspartner eher auf die Art und Weise des Sprechens Bezug nehmen als auf den Inhalt und sie selbst wiederum sind unsicher im Verständnis der Sprache anderer. Diese wiederholten Erfahrungen misslingender oder zumindest unsicherer Kommunikation bedrohen oder verhindern den Aufbau einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Betroffene Kinder reagieren mit sozialem Rückzug oder mit körperlich-aggressivem Verhalten, was sowohl für die Sozialentwicklung ungünstig ist, als auch für die Sprachentwicklung, da sich die Möglichkeiten Sprache anzuwenden und dabei zu lernen, minimieren. Hier kann eine sehr ungute Entwicklungsspirale in Gang gesetzt werden (Rice, 1993), in deren Folge sich eine Sprachbeeinträchtigung ausweitet zu einer emotional-sozialen und ggf. auch zu einer generellen Lernstörung, denn manche SuS werden extrem ängstlich gegenüber schulischen Leistungsanforderungen.

Die Aufgabe von LK ist es daher im Sinne der universellen Förderung in der Klasse ein sprach- und kommunikationsförderliches Milieu zu schaffen. Für Kinder mit bereits eingeschränktem, sprachlich-kommunikativem Selbstwertgefühl ist es zusätzlich Aufgabe der LK, im Sinne der selektiven Prävention gezielt an der positiven Beeinflussung des Selbstwertgefühls zu arbeiten, durch:

- häufige Ermutigung und Lob für kommunikatives Verhalten,
- Wertschätzung der Beiträge mit Fokussierung auf den Inhalt des Gesagten,
- Verständnis und Fehlertoleranz gegenüber Abweichungen in der sprachlichen Form, die sich vom Kind nicht einfach abstellen lassen,
- partizipative Einbeziehung des Kindes (Mitbestimmung, Entscheidungsfreiheiten).

SuS können in der Ausbildung eines positiven, sprachlich-kommunikativen Selbstwertgefühls unterstützt werden, indem besonders stark auf diese Aspekte im Unterricht geachtet wird:

- **Verstehbarkeit:** Die SuS kennen die Anforderungen, sie wissen um Lösungsschritte, sie können die eigene Leistung an transparenten Kriterien einschätzen.
- **Machbarkeit:** Die gestellten Anforderungen sind eigenaktiv bewältigbar, die dafür notwendigen Kenntnisse und Mittel stehen zur Verfügung, es gibt notfalls Hilfen.
- **Sinnhaftigkeit:** Die LK greift möglichst intrinsische Motivation auf und vermittelt notfalls auch extrinsische Motivation.
- **soziale Integration:** Die SuS sind gemeinsam mit Mitschülern aktiv und entwickeln ein Gemeinschaftsgefühl.

So können auch diese SuS positive Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln und reflektieren (Baumgartner, 2008, S. 154). Hierfür organisiert die LK angemessene Bewährungssituationen im Team (Sport, Spiele, Theaterspiel, Aufträge, usw.), passt die kommunikativen Anforderungen den Fähigkeiten an, organisiert Möglichkeiten der Selbstkontrolle sowie stützende Hilfen, die selbstständig gewählt werden können (z. B. Plakate im Klassenzimmer mit Tipps, Mitschüler als Tippgeber „Joker“ „Spickzettel“ als open book Schulaufgabe).

Bei entsprechend positiver Unterstützung kann es der LK gelingen, die Ausprägung eines negativen Selbstkonzeptes zu vermeiden und eine gute, soziale Integration zu erreichen (Theisel, Spreer & Glück, 2021).

Die Gestaltung des Unterrichts kann den Aufbau eines positiven sprachlich-kommunikativen Selbstwertgefühls unterstützen.

Fokus: Auditive Wahrnehmung und phonologische Bewusstheit

Besonders relevant für die sprachliche Entwicklung von Kindern ist der Teilbereich der auditiven Wahrnehmung. Fortlaufend müssen Informationen wie Geräusche oder Sprache aus der Umgebung aufgenommen, in wichtige und unwichtige Reize unterschieden und verarbeitet werden. Die auditive Wahrnehmung betrifft also nicht das Hören an sich, sondern beschreibt die Leistung, Gehörtes zu erfassen, zu ordnen und zu interpretieren, zu verarbeiten und im Anschluss wiederzugeben.

WICHTIG

Sollten SuS diagnostizierte Aussprachestörungen oder Auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen (AVWS, s. S. 83) aufweisen, ist es ratsam Übungen zur auditiven Wahrnehmung unbedingt mit dem behandelnden Sprachtherapeuten und/oder Sonderpädagogen Sprache abzusprechen. Wenn einzelne SuS überdurchschnittlich starke Schwierigkeiten in diesem Bereich zeigen, kann in einem Elterngespräch eine mögliche Abklärung durch den Kinderarzt angeraten werden.



Phonologische Bewusstheit fördern

Übungen zur auditiven Wahrnehmung können im Unterricht im Rahmen einer Förderung der phonologischen Bewusstheit stattfinden. Diese beschreibt die Fähigkeit, sich gezielt mit Lautaspekten und lautlicher Sprachstrukturierung auseinanderzusetzen (Weinrich & Zehner 2017) und gilt als wichtige Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb (Wildegger-Lack 2011). Im Anfangsunterricht können Übungen zur phonologischen Bewusstheit im Weiteren (eher grobe auditive Merkmale wie Silben) und engeren Sinne (kleinteiligere Auseinandersetzung mit der Wortgestalt in Form von Lauten) die SuS z. B. beim Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz unterstützen.

Folgende Übungen können im Sinne der universellen Prävention in den Anfangsunterricht für alle SuS integriert werden – besondere Bedeutung erlangen sie als indizierte Prävention, wenn SuS auditive Schwierigkeiten haben:

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

- Geräusche erkennen und lokalisieren
- Reimpaare erkennen & selber reimen (z. B. Lieder und Verse mit Reimpaaren anbieten, z. B. „Der Gröffelo“ Scheffler & Donaldson 2013),
- Reimwörter anhand von Bildkarten finden (Dose-Hose, Haus-Maus), Spiel „Die freche Sprechhexe“ (Ravensburger)
- Silben segmentieren
- Silben zusammensetzen

Im Anfangsunterricht macht die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit ihre größten Fortschritte. Aber sie beginnt schon im Kita-Alter und hört auch nach dem Anfangsunterricht nicht auf.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

- Unterscheiden von Lauten (z. B. zwei verschiedene Laute auditiv anbieten, SuS sollen diese unterscheiden und passenden Bildern zuordnen. Hier Schwierigkeitsgrad nur langsam erhöhen: Erst Laute differenzieren lassen, die sehr unähnlich klingen, nicht mit z. B. zwei Zischlauten beginnen, die sich sehr ähnlich sind.)
- Erkennen von Anfangs-/Endlauten von Wörtern (z. B. Welche Wörter fangen gleich an? Welche Wörter hören gleich auf? Nutzung verschiedener Bildmaterialien. Steigerung der Schwierigkeitsstufe, indem zuerst nur zwei, dann mehrere Wörter vorgegeben werden, später kann der Anfangs-/Endlaut im Satz erkannt werden (z. B. Klingel/Hupe o. Ä. betätigen, wenn Laut in vorgegebener Wortposition gehört wird. Geringerer Schwierigkeitsgrad: ausschließlich Laut erkennen und bei Ziellaut klingen, ohne Lautposition)
- Erkennen der Lautposition im Wort (z. B. bei der Buchstabeneinführung des Graphems K: Wo hörst du den Laut /k/ im Wort (Anfang, Mitte, Ende)? Unterstützend können visuelle Hilfen eingesetzt werden, z. B. eine dreigeteilte Schlange, durch die die Wortstruktur deutlich gemacht werden kann.)

Vorsicht: Die Begriffe Buchstabe und Laut sollten klar getrennt werden, da z. B. verschiedene Laute durch den gleichen Buchstaben geschrieben werden (z. B. stimmhaftes und stimmloses /s/ als Graphem <s>). Dieser Unterschied sollte auch während der Übungsphasen transparent gemacht werden.

- Phonemsegmentierung (z. B. Wie viele Laute hörst du im Wort MAUS? Als Visuelle Unterstützung können ein Muggelstein o. Ä. pro Laut gelegt und die entsprechenden Handzeichen eingesetzt werden.)
- Vokalersetzungen vornehmen (z. B. ein einfaches Lied singen und die Vokale ersetzen (O wird zu A, U wird zu I, etc.), auch hier kann visuell durch Bilder und entsprechende Grapheme unterstützt werden)
- Wörter lautieren und synthetisieren (z. B. Lied „Auf der Mauer auf der Lauer liegt ne kleine W.../ Wa.../Wan.../Wanz...“, etc., Laute kommen hinzu und werden wieder weggenommen, einzelne Laute zu einem Wort werden zusammengezogen z. B. S-A-F-T)



LITERATUREMPFEHLUNGEN

Geeignete Übungssammlung für den Anfangsunterricht: Schultze-Moderow & Raschendorfer (2015). Fördermaterial auditive Wahrnehmung und phonologische Bewusstheit – Basistraining. 1. Aufl. Verlag an der Ruhr.



WICHTIG

Für Übungen der auditiven Wahrnehmung wird SuS ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration abverlangt. Eine Überforderung durch zu lange Einheiten sollte hierbei vermieden werden. Es ist besser weniger, dafür häufig wiederkehrende Übungen anzubieten und auf einen angemessenen Wechsel zwischen Reizangebot und Ruhezeiten zu achten. Sollten SuS bei einzelnen Übungen Schwierigkeiten zeigen (z. B. bei der Lokalisation des Lautes /p/ im Wort), kann man einen oder mehrere Schritte zurückgehen und leichtere Übungen in diesem Bereich anbieten? Als Hilfe können zwei oder mehrere Wörter vorgegeben werden. Auch Visualisierung und der Einsatz von Handzeichen zu den einzelnen Lauten oder Buchstaben können unterstützend eingesetzt werden.

Fokus: Wortschatz

In Bezug auf die sprachliche Bildung und Förderung des Wortschatzes lassen sich einzelne Maßnahmen den Präventionsebenen zuordnen. Die Maßnahmen der universellen Prävention wurden bereits beschrieben. Dabei gilt, dass alle Maßnahmen der übergeordneten Ebene, z. B. der universellen Prävention, in spezifischer Weise auch in den Ebenen darunter (selektive und indizierte Prävention) eingesetzt werden können.

Für SuS mit sprachlichem Förderbedarf oder auch mit Deutsch als Zweitsprache muss aus je eigenen Gründen der Wortschatzerwerb besonders unterstützt werden. Diese zielgruppengerechten Maßnahmen der Wortschatzförderung sind bei entsprechender Notwendigkeit in erste Linie direkt im Unterricht an die oben bei universeller Prävention beschriebenen Aktivitäten anzuhängen. Sie können auch als additive Maßnahmen der Förderung Teil der differenzierten Arbeit sein oder in zusätzlichen Sprachförderangeboten bearbeitet werden.

Die Genus-Markierung der Substantive

Im Deutschen bekommen alle Substantive ein Genus – das grammatische Geschlecht – zugewiesen. Auch für Wörter, die neu ins Deutsche aufgenommen werden (z. B. „Handy“) muss ein Genus zugewiesen werden. Man erkennt das Genus am besten im Nominativ am bestimmten Artikel (der/die/das). Dabei gibt es in manchen Fällen Wahrscheinlichkeitsregeln, nach denen ein Wort „maskulin (männlich) – feminin (weiblich) – neutral (sächlich)“ ist (die Rose, die Hose, usw., aber: der Hase).

Während deutsch-einsprachige Kinder die Genusmarkierung in der Regel korrekt beherrschen, bereitet typisch entwickelten Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, dieser Bereich häufig Schwierigkeiten. Wenn sie die Artikel weglassen, dann kann das ein Transferphänomen sein, da die andere Sprache keine Artikel kennt oder diese nicht weitgehend obligatorisch sind wie im Deutschen. Selten kann das Genus-Lernen auch bei SuS mit Sprachentwicklungsstörungen mit betroffen sein.

Deutsch als Zweitsprache Lernende scheinen sich zum Einstieg in das Genus-System an den wenigen Regelmäßigkeiten zu orientieren. Da diese aber nur einen kleinen Teil des Wortschatzes erklären, muss für jedes einzelne Substantiv das Genus durch wiederholtes Hören und Sprechen mit dazugelernt werden. Daher: bei der Einführung von Substantiven (z. B. bei Wortkarten) IMMER den Nominativ-Artikel dazugeben.

Auf Wortkarten für neue Wörter ist stets der Artikel dabei, damit die SuS auch das grammatikalischen Geschlecht erkennen können.

Zur visuellen Verdeutlichung bietet es sich an, verschiedene Farben für die drei Artikel zu verwenden, die jedoch unbedingt auf das Lehrwerk im Deutschunterricht abgestimmt sein sollten. Um die Wahrnehmung gezielt auf den Artikel samt Genus zu lenken, können außerdem Wortpaare mit Doppeldeutigkeit eingesetzt werden, bei denen sich allein aus dem Genus schließen lässt, um welche der beiden Bedeutungen es sich handelt: Bsp. die Kiefer – der Kiefer (Riederer, 2017).

Wortschatzstrategien

Strategien unterstützen den eigenaktiven Wortschatzerwerb. Für alle SuS wichtig sind Selbstevaluationsstrategien („Kenne ich dieses Wort schon?“), um lexikalische Lücken zu bemerken und Informationsstrategien (Fragenstellen, Recherchieren), um die bemerkte Lücke zu schließen. Strategien lassen sich besonders gut durch Modell-Lernen (Vormachen, offenes Denken der LK), die Einführung in prägnanten Handlungszusammenhängen und durch den Einsatz von Symbolen und durch Verstärkung (z. B. Lob, wenn das Kind seine lexikalische Lücke erkennt und benennt) fördern. Das Konzept des Wortschatzsammlers (Motsch, Marks & Ulrich, 2018) liefert Beispiele hierzu.

ÜBERSICHT

Wortschatzstrategien in der Wortschatzbildung:

- Selbstevaluationsstrategie:
 - lexikalische Lücken bemerken („Kenne ich dieses Wort schon?“, „Verstehe ich dieses Wort (nicht)?“, „Ich habe ein neues Wort entdeckt!“)
- Informationsstrategie:
 - verschiedene Informationsquellen nutzen können („Wen kann ich fragen?“ „Wo kann ich nachschauen?“)
 - Fragestrategien einsetzen (eigeninitiativ Fragen stellen wollen und formulieren können, anbahnen z. B. über „Wer bin ich“-Spiel)
- Semantische Elaborationsstrategie:
 - Wortbedeutung mit semantischen Merkmalen anreichern („Ich überlege mir ein Rätsel zu dem neuen Wort.“ „Ich suche Erklärwörter.“)
 - Bezüge zu anderen Wörtern herstellen („Ich überlege mir ein anderes Wort, das etwas Ähnliches bedeutet.“, „Ich überlege, wozu das neue Wort gehört.“, „Ich suche ein Ankerwort.“)



Wortschatzförderung bei SuS mit Sprachentwicklungsstörungen

Bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen sind zwei zusätzliche Aspekte dringend zu beachten:

1. zusätzlich zur semantischen Elaboration (Ausarbeitung der Wortbedeutungen, s.o.) ist eine intensive Arbeit an der Wortform, also an der Lautgestalt der Wörter, unverzichtbar (=sog. phonologische Elaboration).
2. für die dauerhafte Verankerung neuer Wörter im mentalen Lexikon und einen gelingenden, automatisierten Abruf der neuen Wörter sind eine hohe Verwendungshäufigkeit und der Einsatz von Elaborationsstrategien entscheidend.

Zur Sprachförderung muss die Beschäftigung mit der Lautgestalt der Wörter stark vertieft werden.

Phonologische Elaboration

SuS mit sprachlichen Beeinträchtigungen haben häufig komplexe Problemlagen in der Verarbeitung sprachlich-akustischer Information. Die Segmentation des akustischen Stroms beim Hören in Sätze, Wörter und einzelne Laute und deren Kurzzeitspeicherung erfolgt ineffizienter und ungenauer. Dadurch ist der Aufbau der Wortform für die Einspeicherung im mentalen Lexikon (Lexem-Eintrag) beeinträchtigt.

Diesen Problemen kann begegnet werden, wenn neuer Wortschatz stets auch phonologisch elaboriert (ausgearbeitet) wird, u.a. durch:

- Silbensegmentierung neuer Wörter (Silbenbögen o.ä. Markierungen vorgeben, von den SuS erarbeiten lassen: erst klatschen oder Silben-Finger-zählen, dann Silbenbögen setzen lassen)
- Anlaut bestimmen lassen
- Worte mit gleichem Anlaut und/oder gleichem Wortende (Reim) finden/zuordnen lassen
- Anzahl der Laute/Buchstaben bestimmen lassen

Häufigkeit und Elaborationsstrategien

Je häufiger ein Wort abgerufen wird,
umso besser fällt es einem ein.

Das stärkste Mittel zur Einspeicherung neuer Wörter ist die Verwendungshäufigkeit. Daher ist es sehr wichtig, dass die SuS neue Wörter möglichst oft von der LK und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern hören oder lesen. Noch besser wirkt jedoch, wenn die SuS die neuen Wörter möglichst selbst oft sprechen oder schreiben. Eine hohe Verwendungshäufigkeit kann auch nach der sinnhaft eingebetteten Einführung der neuen Wörter durch kurze, eher „mechanisch“ wirkende Übungsphasen erreicht werden (z.B. Würfelspiel mit der Aufforderung bei einer bestimmten Würfelzahl ein bestimmtes Wort zu nennen).

Während bereits bei der Wortschatz-Bildung Selbstevaluations- und Informationsstrategien angesprochen worden waren, kommen hier noch weitere Strategien hinzu, die bei der Zielgruppe der sprachlich beeinträchtigten SuS bewusst angebahnt werden müssen, während sie von sprachstarken SuS häufig eigeninitiativ und spontan angewendet werden.

Die Methoden der semantischen und phonologischen Elaboration bewusst als Strategien einzusetzen, kann durch Modelllernen etc. angebahnt werden.



ÜBERSICHT

Wortschatzstrategien in der Wortschatzförderung:

- Häufigkeitsstrategie: „Ich spreche das Wortschatz-Merkwort 3 bis 5 mal (hörbar) vor mich hin.“
- phonologische Elaborationsstrategien:
 - Durchgliederungsstrategien: „Ich spreche langsam in Robotersprache.“
„Ich klatsche die Silben.“, „Ich zähle die Silben/Buchstaben.“
 - Vernetzungsstrategien: „Ich suche 1/2/3 Wörter mit dem gleichen Wortanfang.“
- Deblockier-/Wortfinde-Strategie: bei Abrufschwierigkeiten eines eigentlich gut bekannten Wortes: „Wenn mir ein Wort nicht einfällt, überlege ich, ob es ein langes oder kurzes Wort ist, oder ob mir der Buchstabe einfällt, mit dem es beginnt. Oder ich probiere Anfangsbuchstaben aus.“

Auch für diese Strategien liefert das Konzept „Wortschatzsammler“ wertvolle Hinweise (Motsch et al., 2018). Methodisch umgesetzt werden diese Wortschatzstrategien auch in der „Wortschatzrakete“ (Stumpf & Hufnagel, 2016).

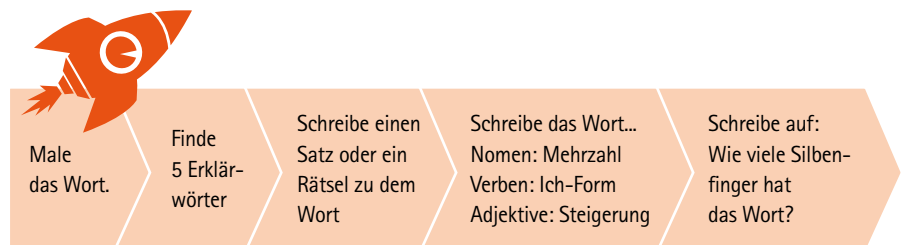


Abbildung 17: Wortschatzrakete (Konzept nach Stumpf & Hufnagel, 2016)



Wortschatzförderung mit SuS, die Deutsch als Zweitsprache lernen

Da SuS mit DaZ nicht grundsätzlich Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von sprachlichem Material haben, liegt die Begründung der Wortschatzförderung eher in der geringeren Erfahrung mit der deutschen Sprache und in der Berücksichtigung der mehrsprachigen Erwerbsbedingung begründet. Zu beachten sind daher:

- besonderes Augenmerk auf ein reichhaltiges Angebot fachsprachlicher, bildungssprachlicher und v.a. auch allgemeinsprachlicher Ausdrücke legen,
- auch für Alltagswortschatz selbstverständlich erscheinende Wörter können den SuS unbekannt sein.

Das gilt auch für die semantische Elaboration – denn auch die Erklär- und Ankerwörter können wiederum unbekannt oder nicht vollständig klar sein.

- Verbindungen zwischen den Sprachen schaffen
 - SuS ermuntern, zu neuen Wörtern Bezeichnungen aus der anderen Sprache zuzuordnen und ggf. nachzufragen, Zwillingen-Wörter finden (sog. „Cognates“)
 - herkunftssprachlichen Unterricht unterstützen, damit der über die familiäre Alltagskommunikation hinausgehende Konzepterwerb (Wortbedeutungen) nicht nur auf die Unterrichtssprache angewiesen ist

Unter „cognates“ (Englische Aussprache) werden Wörter verschiedener Sprachen bezeichnet, die etwas Ähnliches bedeuten und die auch eine sehr ähnliche Wortform haben.

Der Förderwortschatz stammt aus den Themen des Unterrichts, umfasst jedoch auch allgemeinsprachliche Wortschatzbereiche und Wortfelder. Für die Förderung können thematische Situations- oder Wimmelbilder genutzt werden: teils in der Fibel, Sammlungen von Bildkarten (thematisch oder nach Wortarten), von Spielen, z. B. in den Sprachschätzspielen von LingoPlay, Köln, Bildkarten zur Sprachförderung vom Verlag an der Ruhr, Mülheim, in der Reihe „Sprachbildung kompakt“ vom Finken Verlag, Oberursel.

Wortschatztherapie – indizierte Prävention:

Bei SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache wird in einer differenzierten Diagnostik das individuelle Stärken-Schwächen-Profil der Sprachebenen erfasst. Für die semantisch-lexikalische Ebene umfasst dies auch die Klärung, inwieweit der Erwerb, die Speicherung und/oder der Abruf von Wortbedeutungen (Lemmas) und/oder Wortformen (Lexeme) von Funktionseinschränkungen betroffen sind. Therapeutische Maßnahmen greifen die Aspekte von Wortschatzbildung und -förderung auf, stimmen diese zielgenau auf dieses individuelle Profil ab. Diese Maßnahmen können in Absprache mit dem Sonderpädagogen Sprache bzw. dem Sprachtherapeuten im Rahmen der individuellen Förderplanung in additiver Förderung und auch im Unterrichtsetting umgesetzt werden.

Im EAST-Ansatz wird das Bedingungsgefüge für den Erwerb, den Abruf und die Speicherung von Wörtern differenziert erfasst (Glück, 2011).

Fokus: Grammatik

Die grammatischen Fähigkeiten der SuS in der Lautsprache bilden wesentliche Grundlagen für die schulischen Anforderungen in der Rechtschreibung, beim Schreiben von Texten und auch für das präzise Sprach- und Textverstehen.

Über die Beobachtungsbögen zur morphologisch-syntaktischen Ausgangslage (vgl. Anhang) und ggf. eine vertiefende Diagnostik durch eine Fachkraft kann eingeschätzt werden, welche morphologisch-syntaktischen Bereiche für die Förderung ausgewählt werden sollten. Entsprechend der Untergliederung in die Bereiche Morphologie und Syntax werden exemplarische Fördermaßnahmen für einerseits morphologische (Kasus: Akkusativ, Dativ) und andererseits syntaktische Aspekte (Verbendstellung im Nebensatz; Satz-Vorfeld) aufgezeigt und hinsichtlich möglicher Umsetzungssettings durchdacht. Dabei werden Hinweise für die Auswahl von geeignetem Wort- und Satzmaterial gegeben. Alle Übungsideen können abgewandelt im Einzelsetting, in der Kleingruppe oder im Unterricht umgesetzt werden. Insbesondere in den Themen des Sachunterrichts als Rahmung liegt viel Potenzial, um eine Förderung auf morphologisch-syntaktischer Ebene daran auszurichten.



WICHTIG

Die hier besprochene Grammatik-Förderung ist bei SuS angezeigt, bei denen die Beobachtung des Sprachlernstandes Förderbedarf in der Lautsprache ergeben hat. Es handelt sich hier nicht um curriculare Ziele, sondern um individuelle Förderbedarfe, die durchaus bei mehreren Kindern der Klasse aus verschiedenen Gründen vorhanden sein können. Oft ist es notwendig, den Sonderpädagogen Sprache für eine kollegiale Beratung oder für die Übernahme der Förderung hinzuzuziehen. Nach Möglichkeit entwickeln die Grundschullehrkräfte und der Sonderpädagoge gemeinsam die notwendigen Förderaktivitäten.

Beispiel: Kasus

Akkusativ

Der Akkusativ kann im Kontrast zum Nominativ für verschiedene Kontexte gefördert werden:

- Personalpronomen (ich – mich, du – dich, er – ihn)
- bestimmte Artikel (der – den)
- unbestimmte Artikel (ein – einen)

Für die Förderung sollten zunächst ausschließlich maskuline (männliche) Nomen ausgewählt werden. Feminine (weibliche) und neutrale (sächliche) Nomen werden erst am Ende der Förderung hinzugenommen, da die Akkusativmarkierung hier nicht sichtbar ist (Siegsmüller & Kauschke, 2013):

- maskuline Form: **Der** Tiger beißt **den** Tiger. (Veränderung am Artikel)
- feminine Form: **Die** Maus beißt **die** Maus. (keine Veränderung am Artikel)
- neutrale Form: **Das** Pferd beißt **das** Pferd. (keine Veränderung am Artikel)

Übungsformen:

- Gemeinsame Bildbetrachtungen mit gezielten Frageformaten eignen sich, um die Bildung des Akkusativs zu fördern:
Bsp. „Wen siehst du hier?“ – **Den** Hund.
„Wer sucht wen?“ – Der Bauer sucht **den** Traktor.
„Was siehst du?“ – Den Esel und **den** Eimer.
- Für einen Transfer eignen sich z. B. Bildergeschichten oder Nacherzählungen von Geschichten mit gehäuften Akkusativformen (z. B. Tierfigur, die nacheinander viele Tiere trifft und sie etwas fragt: „Der Maulwurf trifft einen Vogel. Er fragt den Vogel, ...“), Rollenspiele (Einkauf im Kaufladen: z. B. „Ich hätte gerne den Apfel dort und den Salatkopf.“) und entlockende Fragen im Gespräch (z. B. „Was hast du heute morgen alles in deinen Schulranzen gepackt?“).

Dativ

Der Dativ wird im typischen Entwicklungsverlauf erst nach dem Akkusativ erworben und sollte daher auch erst dann gefördert werden, wenn der Akkusativ sicher verwendet werden kann. In der typischen Entwicklung wird der Dativ zu Schulbeginn von vielen Kindern noch nicht komplett beherrscht.

Auch der Dativ kann für Personalpronomen, bestimmte und unbestimmte Artikel gefördert werden. Da erneut mit Kontrastierung gearbeitet wird, sollte bei der Wortauswahl beachtet werden, dass der Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ zu Beginn der Förderung gut wahrnehmbar sein sollte. Daher empfiehlt es sich mit sächlichen und femininen Formen zu beginnen und männliche Nomen erst am Ende hinzuzunehmen. Die folgenden Beispiele verdeutlichen den gut hörbaren Kontrast zwischen Akkusativ und Dativ am bestimmten Artikel in der sächlichen und femininen Form, gegenüber dem schlecht wahrnehmbaren Kontrast (den-dem) in der maskulinen Form:

- Neutrales Nomen:
Ich sehe **das** Schwein (Akkusativ) → **Dem** Schwein (Dativ) gebe ich Kartoffeln.
- Feminines Nomen:
Ich sehe **die** Katze (Akkusativ) → **Der** Katze (Dativ) gebe ich Futter.
- Maskulines Nomen:
Ich sehe **den** Esel (Akkusativ) → **Dem** Esel (Dativ) gebe ich Heu.

In den Beispielen wurde ein – sogenanntes dreiwertiges – Verb genutzt, das zusätzlich zu einem Subjekt und einem Akkusativobjekt auch noch ein Dativobjekt erfordert (weitere Beispiele: bringen, schicken, schenken). Gesondert davon können auch Verben in der Förderung verwendet werden, die das Dativobjekt als einziges Objekt erfordern und kein Akkusativobjekt in den Satz einbinden (z. B. helfen, gehören, antworten).

Ebenso wie bei der Akkusativförderung kann ein leichter Einstieg in diese Förderung über Sätze erfolgen, in denen die involvierten Figuren und Objekte ihre Rollen nicht einfach tauschen können (z. B. dem Freund das Buch schenken), während Sätze mit vertauschbaren Rollen eine danach erforderliche Steigerung bedeuten (z. B. dem Freund den Lehrer zeigen). Im letzten Fall zeigt alleine der Kasus an, welche Bedeutung mit dem Satz gemeint ist.

Bei der Methode der Kontrastierung werden sprachliche Formen möglichst direkt hintereinander oder schriftlich nebeneinander präsentiert, die sich nur in dem zu erlernenden Merkmal unterscheiden, um es dem Kind leicht zu machen, dieses Merkmal zu erkennen.

Den schlecht hörbaren Unterschied von „den“ und „dem“ hebt die LK durch den Einsatz der Lautgebärde hervor.

Dativobjekte können in Verknüpfung mit Bewegungsverben auch an Präpositionen angehängt sein und dann einen Bewegungsort anzeigen. Demgegenüber zeigt die Verwendung des Akkusativs in solch einer Konstruktion eine Bewegungsrichtung an.

Bewegungsort (Dativ): „Ich springe auf der Matte“

Bewegungsrichtung (Akkusativ): „Ich springe auf die Matte.“

In der Kontrastierung dieser beiden Formen wird die bedeutungsunterscheidende Funktion des Kasus ebenfalls besonders deutlich.

Zur Sicherung des Verständnisses können erneut Aufgaben zum Ausagieren eingesetzt werden, bei denen das Kind die Aufforderungen der LK oder eines anderen Kindes nachspielt:

■ **Tiere füttern** (einfach): Gib **dem** Pferd **das** Heu! Gib **das** Gras **dem** Schaf!

■ **Tiere besuchen** (schwierig): Bring **dem** Pferd **das** Schaf! Bring **das** Schwein **dem** Huhn!

Nachdem das Kind diese Übungen richtig nachspielen kann, werden die Rollen getauscht, sodass die Zielstruktur nun vom Kind produziert werden soll. Die Übungen können schriftsprachlich begleitet werden, indem die Veränderung des Artikels (z. B. auf einer Wortkarte oder an der Tafel) visualisiert und farblich hervorheben wird.

Typisch: Erst gibt die LK expressiv das Modell und die SuS sind im rezeptiven Modus und im Anschluss übernehmen die SuS den expressiven Part.

Im Unterricht können wiederum einzelne Übungen aus der Kontextoptimierung (Berg, 2018) genutzt werden, die den Kontrast zum Akkusativ ebenso beinhalten. Anders als in den zuvor beschriebenen Übungen wird der Dativ hier in Verbindung mit einer ortsanzeigenden Präposition gefördert.

■ **Spielformat: Wo steckt Herr Rot?:** Die Kinder spielen in Paaren zusammen. Jedes Paar erhält Klebepunkte in verschiedenen Farben für Herrn Rot, Frau Blau und Herrn Gelb. Die Kinder verteilen dann beliebig Punkte auf dem für das andere Kind nicht sichtbaren Spielfeld (vgl. Abbildung 18). Durch Fragen und Antworten finden die Kinder heraus, wo die einzelnen Punkte platziert sind z. B. „Wo ist Herr Rot? Vor dem Theater.“

	Theater	Kino	Schule	Bahnhof	Park
vor					
hinter					
neben					
in					

Abbildung 18: Spielvorlage für Spielformat „Wo steckt Herr rot?“ nach Berg (2018)

Im letzten Schritt erfolgt der Transfer auf Erzählungen (z. B. Erfinden einer Geschichte mit einem Superhelden, der vielen Menschen und Tieren hilft), in Rollenspiele (z. B. zwei Briefträgerinnen teilen untereinander auf, wer wem die Briefe bringt) und freie Gespräche (z. B. Erinnern, wem in der Familie was zu Weihnachten geschenkt wurde).

Beispiel: Verbendstellung im Nebensatz

Zu Schulbeginn werden Nebensätze in der Regel korrekt mit dem gebeugten Verb an letzter Stelle gebildet. Im Deutsch als Zweitspracherwerb sind davon abweichende Formen zu Schulbeginn noch möglich. Auch bei Sprachentwicklungsstörungen kann die Nebensatz-Bildung mit betroffen sein. Auch hier wird die didaktische Reihung aus dem Multiperformanzprinzip eingesetzt: erst die Zielstruktur prägnant hören (Rezeption), dann mit Formulierungshilfen nachbilden (Rekonstruktion) und dann frei verwenden (Produktion).



Die ausgewählte Zielstruktur – beispielsweise Nebensätze mit „wenn“ – soll zunächst besonders häufig präsentiert werden. Dazu können im Lehrervortrag (Geschichte, Arbeitsauftrag, Tafelbilderklärung etc.) oder in einem geschriebenen Text Nebensätze gehäuft verwendet und im Geschriebenen farblich markiert

werden. Die Nebensätze werden dabei im Kontrast zu Hauptsätzen präsentiert, sodass das gleiche Verb einmal in Verbzweitstellung (Hauptsatz) und einmal in Verbendstellung (Nebensatz) erscheint.

- „Die Schulglocke **lingelt** wieder.“ (Hauptsatz mit Verbzweitstellung)
- „Wenn die Schulglocke wieder **lingelt**, ist die Pause zu Ende.“ (Nebensatz mit Verbendstellung)

Formulierungshilfen unterstützen die Sprachproduktion des Kindes.

Im Anschluss soll das Kind Nebensätze selbst produzieren, wozu sich besonders W-Fragen eignen. Als Hilfe können Satzrahmen, Satzanfänge oder Beispielsätze vorgegeben oder an der Seitentafel präsentiert werden. Diese können in jede Unterrichtsstunde integriert werden.



BEISPIEL

Geometrieunterricht:

„**Wann** benutzt du das Lineal?“ – „Ich benutze es, **wenn** ich etwas unterstreichen möchte.“

„**Wie** lange brauchst du noch für das Plakat?“ – „Ich brauche noch so lange, **bis** ich den Würfel gezeichnet habe.“

„**Warum** ist das ein Würfel?“ – „Das ist ein Würfel, **weil** er aus sechs Quadraten besteht.“ ...

Bsp. Spielformat Stuhlkreis (aus dem Konzept der Kontextoptimierung Berg, 2018): Insbesondere zu Beginn des Tages oder als Warming-Up für zwischendurch kann die Lerngruppe Relativ- und Konditionalsätze im Stuhlkreis üben. Dabei wechseln alle Kinder den Platz, die ein bestimmtes Attribut erfüllen. Die LK sollte als Sprachvorbild beginnen, später können die Rollen gewechselt werden. Das zu fördernde Kind sollte erst an der Reihe sein, wenn es genügend richtige Nebensätze im Vorfeld gehört hat.

■ Es wechseln alle Kinder den Platz, **die** heute einen Zopf haben.

■ Das Kind wechselt den Platz, **das** im Dezember Geburtstag hat.

■ **Wenn** du eine Uhr trägst, dann wechselst du den Platz.

■ **Wenn** du eine Jeans anhast, dann wechselst du den Platz.

→ Dieses Format kann ebenso genutzt werden, wenn nicht alle Kinder gleichzeitig in den Sitzkreis kommen sollen, um Unruhe zu vermeiden: z. B. **Wenn** du eine Brille trägst, dann kommst du in den Kreis.

→ Hilfen: Unter Umständen können Satzstarter als Satzanfänge vorgegeben werden, damit der korrekte Nebensatz eingeleitet wird. Dieser kann von der LK bereits als Modell bei der Aufgabenerklärung benutzt werden und als visualisierte Wortkarte bei der Schüleräußerung als nonverbale Erinnerung gezeigt werden.

Dass das Verb im Hauptsatz an zweiter Stelle steht und nicht am Ende, wird nur klar, wenn der Hauptsatz länger ist.

Schließlich sollen die erarbeiteten Nebensätze bei der Erzählung von Bildergeschichten eingesetzt werden (als Hilfe können Wortkarten mit Konjunktionen bereitliegen, die innerhalb der Geschichte benutzt werden sollen) oder durch entsprechende W-Fragen in Rollenspielen und freien Gesprächen produziert werden.

Fokus: Sprachliches Handeln

Schule bietet vielfältige inhaltliche, soziale, räumliche, sprachliche und kognitive Kontexte, die sich für die Förderung im Sprachlichen Handeln anbieten. Durch die Unterteilung in Unterrichtsfächer, aber auch durch schulorganisatorische Rahmenbedingungen (Zusammenstellung von Klassen; Fachräume etc.) sowie durch didaktisch-methodische Maßnahmen (Sozial- und Lernformen) ist ein Handlungsfeld gegeben, in dem pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung sind (Sallat & Spreer 2017). Darüber hinaus bieten sich in Schule und Unterricht viele Möglichkeiten, die Kontexte (sprachlich, sozial, räumlich, inhaltlich, kognitiv) auf die Bedürfnisse von Kindern mit Unterstützungsbedarf im Sprachhandeln abzustimmen und in vielfältige natürliche Fördersituationen zu integrieren.

Einige pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden auch erst im Schulalter erworben und sind Teil der Lehrpläne (vgl. Tabelle 3).

Förderung/Unterstützung von Kommunikationsverhalten und Gesprächsführung (vgl. Sallat, S. & Spreer, 2017, 292f)

Morgenkreis:

- Kennen von Gesprächs- und Diskursregeln sowie Verbesserung und Erweiterung von Gesprächsführung/Diskursgestaltung
- Wiederholen von gemeinsam ausgehandelten Gesprächsregeln vor dem Morgenkreis
- Vorgeben von Satzanfängen:
 - Gestern habe ich ...
 - Bevor ich heute in die Schule gekommen bin ...
 - Heute fühle ich mich ...
- Unterstützen des Sprecherwechsels, z. B. mit Redestein/Gesprächsstein
- Einsetzen von Metasprache zur Kommentierung und Einschätzung der Äußerungen Anderer:
 - Für mich klang es so, also ob ...
 - Ich glaube xxx meint damit ...
 - Könnte es sein, dass ...
- Schulen des Zuhörverhaltens
 - Bewusstmachen des Eindrucks beim Sprecher
 - Metasprachliche Reflexion über unterschiedliches Zuhörverhalten

Für weitere Beispiele der Förderung von Kompetenzen im Bereich des sprachlichen Handelns sei auf die Ausführungen im Kapitel „Anknüpfungspunkte auf der Ebene Sprachliches Handeln (Kommunikation-Pragmatik) am Beispiel des Lehrplans Deutsch (Grundschule, Sachsen)“ verwiesen.

5.6 Sprachsensibler und sprachfördernder Fachunterricht

Ganz im Sinne einer universellen Förderung sind Überlegungen zur sprachsensiblen und sprachfördernden Unterrichtsgestaltung prinzipiell in alle Unterrichtsfächer integriert. Wenn im Folgenden Beispiele zu ausgewählten Unterrichtsfächern vorgestellt werden, so können diese naturgemäß nicht das Fach in seiner Breite abdecken, sondern fokussieren Lerninhalte, die einerseits besondere Barrieren für sprachschwache SuS bereithalten oder die für die Sprachförderung besonders geeignete Lerngelegenheiten darstellen. Wenn in den Unterrichtsbeispielen Redundanzen auftreten zu Aspekten, die bereits im allgemeineren Kapitel 5.4 vorgestellt wurden, so ist dies bewusst gewollt, um die Konkretisierung im Unterricht zu verdeutlichen.

Jeder Unterricht ist auch sprachbildender Unterricht.

Beispiel: Mathematikunterricht

Die Sprache (in) der Mathematik

Auf dem ersten Blick erscheint das Fach Mathematik ein eher sprachfreies Fach zu sein und damit für Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten einfacher, als die durch Sprache dominierten Fächer wie Deutsch und Sachunterricht. Doch dieser Schein trügt. So werden auch im Mathematikunterricht die Sprachregister der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache verwendet, die zur Beschreibung eines Sachverhaltes und zur Ableitung des mathematischen Problems oder Zusammenhangs (mathematisches Modellieren) genutzt werden müssen. Sprache ist demzufolge auch für das mathematische Lernen eine wichtige Voraussetzung und ein bedeutsamer Einflussfaktor.

Tabelle 6 gibt einen Überblick, in welchen Bereichen einerseits die Allgegenwärtigkeit von Sprache präsent wird und andererseits womöglich einhergehende sprachliche Hürden im mathematischen Anfangsunterricht entstehen können. Um die eigene Unterrichtsplanung auf sprachliche Barrieren zu durchleuchten, liegt diese Aufstellung auch als Checkliste zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung von mathematischen Einheiten vor (vgl. [Anhang](#)).

Kontext	Barriere	Beispiele
Wortebene	Auditive Differenzierung wichtig um Zahlenunterschiede zu erfassen	vierzehn – vierzig fünfzehn – fünfzig sechzehn – sechzig
	Auditive Speicherung wichtig um Gesprochenes adäquat zu verarbeiten	z. B. gesprochene Zahlen: Vierhundertsevenundneunzig-tausendachthundertdreiundzwanzig
	Serialität: obwohl die gleichen Ziffern verwendet werden, entsteht durch die veränderte Abfolge eine andere Bedeutung	32 oder 23
	häufige Verwendung von Konjunktionen und Präpositionen	an, bei, unter, zwischen, rechts von, links von, in, vor, hinter, nach, vorher, nachher
	Unbekannter Wortschatz oder aus dem Alltag anders bekannter Wortschatz (Fachwortschatz)	Addition, Subtraktion, Division, Multiplikation, Einer, Zehner, Rechenpyramide, Steckwürfel, Rechenbaum, Quadrat, Quader, Zylinder, Drachen, Hundertertafel, Wendelblättchen ...
	Vor- und Nachsilben verändern die mathematische Aussage	verrechnen, berechnen
	Häufige Interferenzen (Teekesselchen)	das Produkt (was man kaufen kann) – das Produkt (beim Multiplizieren); der Scheitel (am Kopf) – der Scheitel (des Winkels)
	Häufig zusammengesetzte Wörter, die alltagsprachlich eher nicht/kaum verwendet werden oder für sich eine andere Bedeutung aufweisen	der Zahlenstrahl, die Körperform, die Zehnerstelle
Satz- und Textebene	Häufig dieselbe semantische Grundstruktur (Bedeutung) trotz verschiedener Syntax	a) „Karin hat einen 70 cm langen Papierstreifen. Sie schneidet daraus 10 cm lange Lesezeichen. Wie viele Lesezeichen bekommt sie? b) Karin hat einen Papierstreifen von 70 cm Länge. Sie schneidet daraus 10 cm lange Lesezeichen. Wie viele erhält sie? c) Karin hat einen 70 cm langen Bindfaden. Sie schneidet daraus 10 cm lange Stücke. Wie viele bekommt sie?
	Fachliche Redewendungen, die alltagsprachlich eher nicht/kaum verwendet werden	die Geraden schneiden sich
	Häufige Verwendung des Genitivs	die Spitze des Dreiecks das Ergebnis des Kästchens
	unpersönliche Ausdrücke bei z. B. Merksätzen	Man unterscheidet bei Vierecken in Rechteck und Quadrat.
	Häufige Nebensatzkonstruktionen und Partizipialkonstruktionen	... gegebene Dreiecke ...
	Bisher unbekannte Symbole und Formeln, die für unterschiedliche Aufgaben (Texte) stehen und erst „übersetzt“ werden müssen	+ - : •

Tabelle 6: Beispielhafte sprachliche Hürden im Mathematikunterricht (Abshagen, 2015; Lorenz, 2010)

Grundsätze, Methoden und Ideen für den sprachförderlichen Mathematikunterricht

Ähnlich wie im Sachunterricht sollte auch im Mathematikunterricht ein stetiger Wechsel zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache erfolgen, sodass die Kinder die Möglichkeit erhalten, Verbindungen zwischen den Sprachregistern herzustellen. Es geht also darum, möglichst viele Situationen zu schaffen, in denen die SuS Fach- und Bildungssprache beobachten, aufnehmen und selbst erproben können (Leisen, 2013). Auf Wortebene steht dabei weniger die Arbeit am isolierten Wort im Vordergrund, sondern das Herstellen von Bedeutungen und die Verankerung der Fachwörter im Satz/Text. Auch in der Mathematikdidaktik wird von Unterstützungssystemen gesprochen, die etabliert werden müssen (vgl. [Scaffolding](#)).

Folgende Aspekte, die sich bestens mit den allgemeinen Methoden der Grundschulpädagogik vereinen lassen bzw. sich dort widerspiegeln, können als solche Unterstützungsformen im sprachlich aufbereiteten Mathematikunterricht berücksichtigt werden (Mayer, 2007).

WICHTIG



Unterstützungsformen im sprachlich aufbereiteten Mathematikunterricht

■ Prinzip der Versprachlichung:

Eine Rechenoperation wird mit einer kindgemäßen Beispielsituation strukturiert und als Rahmenhandlung veranschaulicht (Mayer, 2007, S. 44).

Rechenoperation	Rahmenhandlung	Versprachlichung der Problemlösungsansätze
Die Bedeutung des Gleichheitszeichens kennenlernen	Zwei Kinder möchten gleich viele Äpfel haben.	Max hat 4 Äpfel, Lisa hat 2 Äpfel, beide wollen gleich viele Äpfel haben, wir müssen Lisa noch 2 Äpfel geben oder Max 2 Äpfel wegnehmen oder ...?

- Dosierter Einsatz von häufigen Wiederholungen ohne Druck mit dem Ziel der Automatisierung:
 - Automatisierung bewirkt Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, sodass wieder Platz für neue Inhalte/Strategien/Techniken geschaffen wird.
 - Empfehlung: Wiederholungen von Inhalten ca. alle 20 min ermöglichen.
- Kleinschrittiges Vorgehen: langsames, dafür gesichertes Einführen in den Zahlenraum bis 10: Nach jeder neu gelernten Zahl sollen Zahlbeziehungen trainiert werden (Vorgänger, Nachfolger, ergänzen, zerlegen, Rechenoperationen).
- Vermittlung von Lernstrategien zum Einprägen von mathematischem Faktenwissen und Zahlbeziehungen: Diese sollten dann mit Symbolen für die Kinder eingeführt und im Klassenzimmer visualisiert werden.
- Mehrsinniges Einprägen: Nutzen von Versen, Liedern, Farben und Bewegungen, um sich bestimmte Zahlbeziehungen zu merken, z. B. zum Thema „Verliebte Zahlen“.

Speziell für Textaufgaben sollten nach Mayer (2007) folgende Prinzipien umgesetzt werden:

- Veranschaulichung
 - Nutzung von Bildmaterial, das Zahlen und erste Wörter enthält, um erste Sachaufgaben zu besprechen (Bsp. Abbildung 19)
 - Kinder entnehmen so Informationen aus dem Bild durch Fragen der LK (Fokus liegt auf Erzählen und Zuhören statt beim sinnentnehmenden Lesen)
- Authentizität und Lebensnähe: Nutzung von echten Anlässen wie Wandertage etc. und Situationen der „simulierten Wirklichkeit im Klassenraum“: Nutzung von Fahrplänen der Straßenbahnen, Werbeprospekten, Fernsehprogrammen etc., um mögliche Sachaufgaben zu bilden/im Mündlichen zu besprechen: z. B. mögliche Aufgaben in einem Discounter-Prospekt:
 - Wieviel kosten die Bananen, die Äpfel, die Kiwis und die Himbeeren?
 - Leg den Preis für die Bananen mit deinem Rechengeld aus!
 - Was kannst du noch von deinem Geld kaufen?
 - Wieviel Geld brauchst du, um Bananen und Gummibärchen zu kaufen? etc.
- Teilschritte ermöglichen z. B. Fragen zu einzelnen Abschnitten/Bildern stellen; fertig gelöste Aufgaben mit Antworten/passenden Bildern zuordnen
- Rechenoperationen versprachlichen: Zuordnen von passenden Verben aus Textaufgaben zur jeweiligen Rechenoperation (Abbildung 20)

Montag  5 Hasen  8 Schafe	Dienstag  10 Hühner
Mittwoch  7 Kühe  1 Katze	Donnerstag  3 Schweine  1 Hund

Wie viele Tiere gibt es auf dem Bauernhof?
 Wann werden die Schweine ausgemistet?
 Wie viele Tiere werden am Montag ausgemistet?
 An welchem Tag wird nur eine Tierart sauber gemacht?
 An welchem Tag werden die meisten Tiere ausgemistet?
 An welchem Tag werden die wenigsten Tiere ausgemistet? ...


Fragen der Lehrkraft

Abbildung 19: Bilder-Sachaufgabe aus Mayer (2007) modifiziert zum Thema „Ausmisten auf dem Bauernhof“

Wortschatz ist auch wichtig für mathematisches Lernen. Jedoch ist der Einfluss von Syntax-Fähigkeiten und Sprachgedächtnis auf mathematisches Lernen noch stärker (Spreer, Glück & Theisel, 2019).

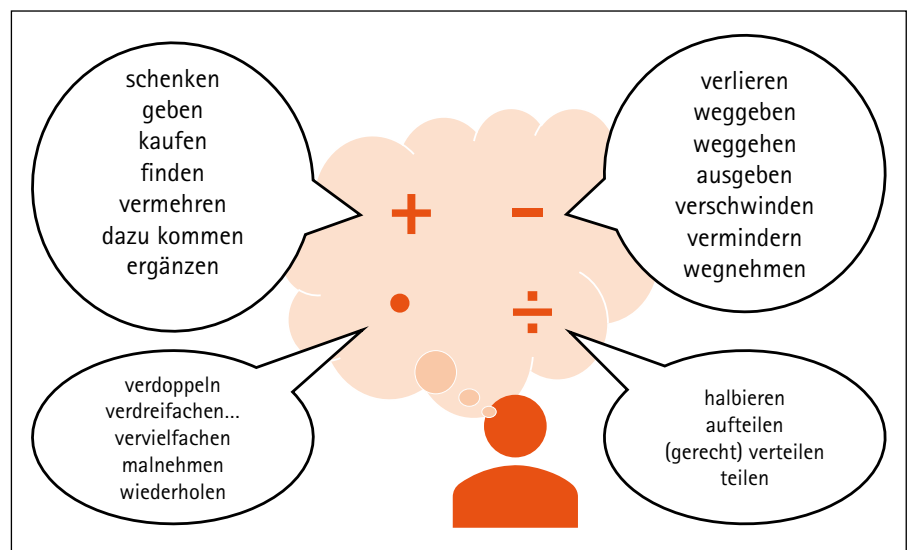


Abbildung 20: Beispiel für Lernplakat mit Verben in Textaufgaben und deren Rechenoperationen

Das Textverstehen bzw. Aufgabenverständnis kann ebenso unterstützt werden, indem die zu lesenden Texte/Aufgaben vereinfacht bzw. entlastet werden. Einen Vorschlag dazu gibt Abshagen (2015, S. 18), die in ihrem Praxishandbuch zur Sprachbildung Mathematik eine Checkliste zur Entlastung von mathematischen Texten anbietet (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/sprachbildung-mathe).

Vordergründige Ziele des Konzepts sind

- Erhöhung der sprachlichen Aktivitäten bei den Kindern
- Hilfsmittel für sprachwache SuS anbieten.

Ursprünglich konzipiert für die Sekundarstufe, können die 4 grundlegenden Bereiche auch für die Gestaltung des Grundschulunterrichts adaptiert werden:

- a) Unterstützung beim Hörverstehen
- b) Unterstützung beim Lesen
- c) Unterstützung beim Sprechen
- d) Unterstützung beim Schreiben mathematischer Texte.

a) Unterstützung beim Hörverstehen

- Sprache der LK gestalten: dabei besonders im Fokus → Fragen und mündliche Arbeitsaufträge
- Möglichkeiten zur Absicherung des Sprachverständnisses schaffen durch:
 - Wiederholung des Arbeitsauftrages in eigenen/anderen Worten
 - Zeigen/modellhaftes Vormachen der Arbeitsschritte
 - Ein Beispiel besprechen/vorrechnen und dazu handlungsbegleitend sprechen
 - Einzelne Arbeitsschritte konkret erfragen: Was machst du als Erstes? Was machst du, wenn du die drei Rechenpäckchen fertig hast? ...
- Zuhörverhalten der SuS trainieren durch Kopfaufgaben: dabei möglichst gleiche Redewendungen/Aufgabenoperatoren verwenden und regelmäßige Wortschatzarbeit im Vorfeld
- Mimik und Gestik als Verständnishilfen nutzen: Bewegungen gleichzeitig mit den Lernwörtern/mathematischen Sachverhalten einsetzen (Gestik sollte der Wortbedeutung entsprechen) (vgl. Professionelle Kommunikation).

b) Unterstützung beim Lesen – Didaktisieren von Texten

Vier Textarten kommen im Mathematikunterricht zum Einsatz und können verschiedentlich unterstützt werden: Informationstexte, Beispielaufgaben, Textaufgaben und mathematische Merksätze.

Neben den bekannten Methoden wie unbekannte Wörter herausfinden oder vorher besprechen, Text gliedern, Text in eigene Sprache umformulieren, dazu ggf. Satzanfänge bereitstellen, wird mit der 5-Schritt-Lesemethode auf eine Strukturierung durch einen Algorithmus verwiesen (vgl. [Kapitel 5.4](#)).

c) Unterstützung beim Sprechen

Im Mathematikunterricht müssen zum einen zahlreiche Gelegenheiten geschaffen werden, um Sprechanlässe, die über das Aufsagen von Ergebnissen hinausgehen, zu schaffen (1). Zum anderen müssen diese auch gestaltet werden (2), da die sprachlichen Anforderungen sehr hoch sind.

(1) Sprechanlässe schaffen:

- Murmelphasen einplanen: Bevor in der gesamten Klasse eine Aufgabe besprochen wird, dürfen die SuS mit einem Partner/in der Kleingruppe die Aufgabe besprechen.

(2) Anforderungen beim Sprechen unterstützen:

- Fachwortschatz aufbauen und genügend Zeit dafür verwenden
- in der Unterrichtseinheit häufig verwendete Wörter und Redewendungen in den Kontext einbetten und sehr oft wiederholen (z.B. werden die gleichen Bezeichnungen und Redewendungen in den eigenen Lehrervortrag integriert und tauchen am Tafelbild und auf dem Arbeitsblatt wieder auf)
- handlungsorientiert den neuen Wortschatz einführen und mit Gesten unterstützen
- Repräsentationsebenen verknüpfen: enaktiv – ikonisch – symbolisch
- verschiedene Methoden zur Wiederholung des Wortschatzes nutzen (mit dem Ziel der Speicherung und Abrufes des neuen Wortschatzes): Wortlisten, Lernplakate, Satzstarter, Rätsel, MindMaps, Lückentexte, Lernkarteikästen etc.

Auch im Mathematik-Unterricht können die sprachlichen Modalitäten gezielt genutzt werden. – vgl. [S. 46](#)

d) Unterstützung beim Schreiben mathematischer Texte

Auch in diesem Unterstützungsbereich steht die Entlastung bzw. die Passung der Schreibaufgabe mit den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder im Vordergrund. Möglichkeiten der Unterstützung können folgende Methoden sein:

- Lückentexte
- Wortgeländer (Begriffe, die geschrieben werden sollen, vorgeben)
- Satzbaukasten: Satzteile müssen zu einem Satz zusammengefügt werden
- Satzmuster und Satzanfänge nutzen
- Wortlisten visualisiert für die gesamte Klasse zum Thema zur Verfügung stellen (Bsp. Wortliste zu geometrischen Körpern (vgl. [Abbildung 21](#)))
- Merksätzen umformulieren
- unsinnige Sätze korrigieren

Nomen	Begriffe für das Ganze	der Körper, der Quader, der Würfel, der Zylinder, die Pyramide, die Kugel, der Kegel
	Begriffe für Teile	die Kante, die Ecke, die Fläche (die Grund-, Deck-, Seitenfläche); das Quadrat, das Rechteck, der Kreis, das Dreieck
	Andere zentrale Begriffe	das Modell, die Ähnlichkeit, die Gemeinsamkeit, der Unterschied, die Höhe, die Breite, die Tiefe, das (Würfel)-netz
Adjektive		gerade, gebogen, quadratisch, dreieckig, rechteckig, rund, spitz, Ableitungen mit -förmig (kugelförmig, würfelförmig ...)
Verben		vergleichen, konstruieren, zusammensetzen, abbilden, bestehen aus, bauen, ordnen

Abbildung 21: Wortliste zu geometrischen Körpern (in Anlehnung an Glück & Berg, 2010, S. 100)

Beispiel: Sprachsensible Unterrichtsgestaltung in Sachunterricht

Potenziale für die fachintegrierte Sprachförderung

Der Sachunterricht bringt viele sprachliche Lerngelegenheiten mit sich, die Alltagssprache zur Bildungs- und Fachsprache zu erweitern.

Der Sachunterricht zeichnet sich durch seine Vielperspektivität aus (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013), sodass viele unterschiedliche Themen sowie Inhalte angesprochen, bearbeitet und vernetzt werden. Sachunterricht steckt voller Kommunikation. Die SuS sollen zahlreiche sprachliche Anforderungen bewältigen, um die Fachinhalte einerseits sprachlich zu verstehen und andererseits sprachlich zu speichern und wiederzugeben. Dies zeigt sich beispielsweise in den Aufgabenstellungen/ Formulierungen in Lehrbüchern oder in der Sprache der LK (Abbildung 22).



Abbildung 22: Kommunikationsanlässe im Sachunterricht (angelehnt an Goßmann, 2013)

Spezifische sprachliche Barrieren im Sachunterricht

Die Vielseitigkeit der Themen sowie die zahlreichen kommunikativen Anforderungen erfordern folglich einen hohen Anteil an Fachsprache/Bildungssprache, weshalb es wichtig ist, mögliche allgemeine sprachliche Barrieren auf Wort-, Satz- und Textebene speziell für den Sachunterricht genauer zu analysieren und zu betrachten (vgl. Tabelle 7). Damit kann die Sensibilität gegenüber des (eigenen) Unterrichts und möglicher sprachlicher Hindernisse geschärft werden, woraufhin dieser sprachsensibler gestaltet werden kann. Dabei können und sollen die Barrieren im Unterricht nicht immer umgangen werden, sondern müssen in der Unterrichtsplanung und -durchführung mit der nötigen Aufmerksamkeit bedacht werden.

Kontext	Barriere	Beispiele
Wortebene	Doppeldeutigkeit von Fachbegriffen	der Kiefer vs. die Kiefer, das Blatt, die Erde, die Nadel, sitzen (auf einer Bank sitzen vs. die Nadeln sitzen verteilt)
	Häufige Verwendung von Komposita	der Niederschlag, die Wiesentiere
	Differenzierter Wortschatz zur Bedeutungsunterscheidung notwendig	grün = dunkelgrün, hellgrün, lindgrün, grau-grün, moosgrün; Adjektive: spitz, rund, dünn, eckig ...
	häufige Verwendung von „Textverkettern“	Deshalb ... Dazu ...
Satz- und Textebene	Nebensätze verstehen und formulieren können	Ich habe beobachtet, dass der Regenwurm aus der Erde kommt, wenn es regnet. Ich will wissen, ob der Igel Winterschlaf macht. Der Ast gehört zur Kiefer, weil immer zwei Nadeln auf einem Pölsterchen sitzen.
	Eine Fragehaltung entwickelt haben und Fragen formulieren können	Wo lebt der Dachs? Warum gibt es Frühling, Sommer, Herbst und Winter? Woran erkenne ich die Amsel?
	Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsaufträge mit ungewöhnlichen Wortflexionen	Lege den Kern in die Erde! Du musst den Kern in die Erde legen. Miss! Lies! Erkläre! Erläutere!
	Häufige Nominalisierungen	In der Dunkelheit kann der Fuchs gut sehen. vs. Der Fuchs kann gut sehen, wenn es dunkel wird.
	Entpersonalisierte Formen	Es ist grün. vs. Das Gras ist grün.

Tabelle 7: Sprachliche Barrieren im Sachunterricht (Goßmann 2013), orientiert an Themen der 1./2. Klassenstufe

Scaffolding als Reaktion auf hohe sprachliche Anforderungen und Barrieren

Scaffolding ist eine Methode, bei der über Hilfestellungen das Kind unterstützt wird, das Lernziel zu erreichen (vgl. S. 44). Besonders Experimente eignen sich im Sachunterricht dazu, die verschiedenen Phasen des Scaffoldings zu berücksichtigen, wobei der Übergang von Alltagssprache zur Fach- und Bildungssprache durch die drei aufsteigenden Phasen gefördert wird (vgl. Tabelle 8).

Folgende sprachliche Unterstützungen werden in den einzelnen Phasen unterschiedlich akzentuiert eingesetzt:

- gemeinsames Erarbeiten der Zielstrukturen (Wortschatz und Satzstrukturen)
- handlungsorientiertes Präsentieren des Fachwortschatzes
- Anbieten visueller Unterstützung (Plakate, Realien, etc.)
- Anbieten von Formulierungshilfen: „Ich vermute, dass ...“ (Nebensätze); „Wir brauchen den ...“ (Akkusativ).

Phase	Sprachliche Aktivität/Anforderung	Beispiel
1	Umgangssprachliches Sprechen beim Experimentieren	Die SuS führen Experimente mit Hilfe einer Forscherbox selbstständig in einer Kleingruppe durch. ■ Dabei besprechen sie sich in ihrer Alltagssprache. ■ Die Prinzipien: Handlungsorientierung/entdeckendes Lernen/Selbstständigkeit finden Beachtung. ■ Die SuS nutzen entsprechend aufbereitetes Material aus der Forscherbox z.B. Beobachtungsbögen, Protokolle etc. ■ Mögliche Hilfen: Forscherbox mit differenzierten Arbeitsaufträgen und Differenzierung durch Arbeitsteilung, handlungsorientierte Präsentation des Wortschatzes
2	Übergang von der Alltags- zur Fachsprache	Nach dem Experiment wird eine Forscherkonferenz im Sitzkreis durchgeführt. ■ Gemeinsam werden neue sprachliche Strukturen erarbeitet. ■ SuS berichten ihren Mitschülern von Ergebnissen/Beobachtungen mit allmählicher Verwendung der Fachsprache (= Fachsprache). ■ LK unterstützt die Redebeiträge durch Bereitstellung der Redemittel und des Fachwortschatzes: z.B. Tafelbild/Wortkarten mit sprachlichen Hilfen: Satzbausteine, Auswahl an benötigtem Fachwortschatz. ■ Mögliche Hilfen: Visualisierungen, Sprache der LK als Modell
3	Kontextunabhängiges Berichten	Im Anschluss wird das Experiment z.B. als Versuchsprotokoll oder als Plakat verschriftlicht. ■ Dabei werden erworbene Redemittel und der gelernte Fachwortschatz angewendet und gefestigt. ■ Mögliche Hilfen: differenzierte Arbeitsblätter mit Satzanfängen, Einsatz von Bildern, Wortschatzlisten, Lernplakate etc.

Tabelle 8: Phasen des Scaffoldings beim Experimentieren (Winberger, 2015)

Konzepte für die sprachförderliche Unterrichtsplanung

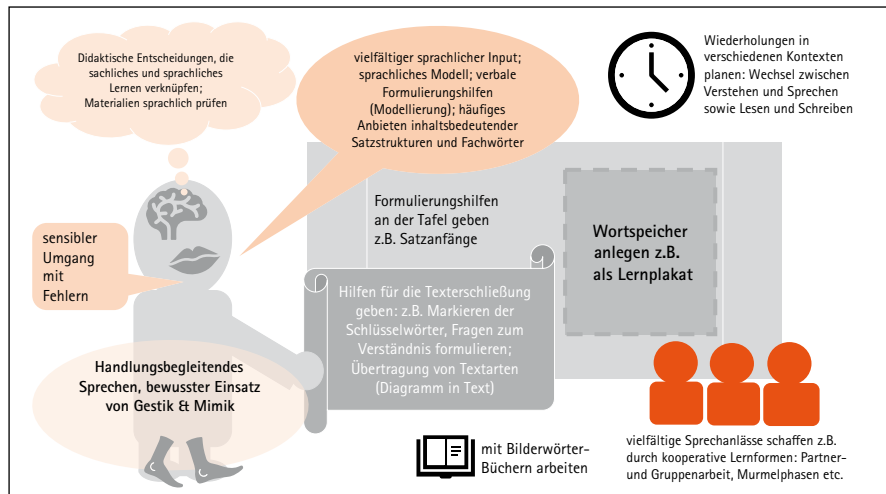
Für den Sachunterricht liegen bereits verschiedene Konzepte vor, die sich von eher theoretisch orientierten Planungshilfen und Förderhorizonten bis hin zu konkret fertigen Unterrichtsmethoden und -materialien erstrecken (Leisen 2013; Goßmann 2013). Am Beispiel des Planungsrahmens nach Quehl und Trapp (2015) könnten folgende Experimente im Anfangsunterricht Sachunterricht bei der Planung einer Unterrichtseinheit vorgedacht werden, um bereits im Vorfeld sprachliche Stolperfallen zu finden und diese schließlich in der konkreten Stundenplanung methodisch und medial zu bedenken (vgl. Tabelle 9).

Thema	Aktivitäten	Sprachfunktionen (die vom Thema verlangt werden)	Sprachstrukturen (die von Kindern beherrscht werden müssen)	Vokabular
Kennen der Entwicklungsstadien von Blütenpflanzen (Lehrplan Kl. 1/2)	Experiment zur Keimung einer Bohnenpflanze	Aussehen vergleichen, Semantische Relationen herstellen, Entwicklungen/Beobachtungen beschreiben, Vermutungen äußern	Die Pflanze hat/ist größer/kleiner sieht aus wie ... Das ist gleich. Das ist ähnlich. Das sieht aus wie ... Das ist anders als ... Die Pflanze ist gewachsen, weil ... gestern, heute, vor einer Woche ...	Substantive: Pflanze, Pflänzchen, Stängel, Wurzel, Blatt, Blüte, Samen, Frucht, Erde Verben: pflanzen, keimen, gießen, säen Adjektive: lang-länger-am längsten, kurz-kürzer-am kürzesten ...
Kennen wesentlicher Eigenschaften der Luft durch Probieren und Experimentieren (Lehrplan Kl. 1/2)	Experiment zur sichtbaren Darstellung von Luft (z.B. Luftballon aufpumpen, Luft im Wasser sprudeln lassen, mit einer Luftpumpe einen Ball aufpumpen)	Verschiedene Gegenstände fachlich korrekt benennen, Vermutungen aufstellen, Beobachtungen beschreiben, Abläufe chronologisch wiedergeben, Begründungen formulieren, Semantische Relationen herstellen	... größer/kleiner ... Ich vermute, dass ... Ich habe beobachtet, dass ... Ich habe gesehen, dass ... Zuerst, danach, schließlich ... wird mehr/weniger als, weil ...	Substantive: Luft, Pumpe, Luftballon, Luftstrom Verben: befüllen, aufpumpen, blasen, platzen Adjektive: groß-größer-am größten

Tabelle 9: Mögliche Experimente mit Hilfe des Planungsrahmens nach Quehl und Trapp (2015)

Mögliche methodische Umsetzungen

Viele Hilfen, die auch in anderen Unterrichtsfächern sinnvoll sind, sollten besonders im Sachunterricht bei der Planung und Durchführung bedacht werden. Einen schematischen Überblick dazu gibt Abbildung 23.



Grafik:
 → sprache-im-anfangsunterricht.de/abb-sprachbarrieren

Abbildung 23: Methodische Ideen zur allgemeinen Sprachförderung bei der Planung und Durchführung des Sachunterrichts

Weiterhin können bekannte und meist stark motivierende Spielformate wie Memory, Domino, Legespiele, Puzzle oder Pantomime genutzt werden, um gezielt am Wortschatz oder Sprachverständnis zu einem bestimmten Sachunterrichtsthema zu arbeiten (vgl. Tabelle 10).

Spielformat	Anbindung an den Fachinhalt	Sprachliche Förderziele
Memory	- Nahrungsbestandteile von bestimmten Tierarten lernen - Pflanzenteile wiedererkennen - Vertreter von Bäumen mit Blättern zuordnen - Verkehrsschilder zuordnen - Zweckmäßige Kleidung in den Jahreszeiten benennen	- Neue Wörter speichern/festigen - Teil-Ganzes-Beziehungen fördern - Gegenteile finden - Differenzierung: Bild-Bild; Bild-Wort; Wort-Wort; Bild-Satz; Bild-Text etc.
Domino	- Eine Tierart beschreiben - Kreisläufe erklären - Tagesrhythmus beschreiben - Sichere Verkehrswege beschreiben	- Wortschatz ausdifferenzieren - Wortschatz abrufen/anwenden - Abläufe in zeitlich korrekter Reihenfolge wiedergeben - Nebensätze/Konjunktionen verwenden (deshalb, damit..)
Legespiele	- Steckbriefe zum Aussehen/Verhalten/Lebensraum/Nahrung von Tieren anfertigen - Berufe beschreiben - Obst- und Gemüsesorten sortieren - Gesundes Frühstück - Haus- und Wildtiere sortieren - Phänomene der unbelebten Natur: Licht, Luft, Wetter, Wasser	- Neue Wörter speichern/festigen - Kategorien bilden - Teil-Ganzes-Beziehungen fördern - Gegenteile finden - Nebensätze verwenden - Differenzierung: echter Gegenstand-Bild; Bild-Wort; Wort-Wort; Bild-Satz; Bild-Text etc.
Pantomime	- Verhaltensregeln kennenlernen - Neue Begriffe z.B. bei Pflanzen oder Tieren darstellen	- Schnellen und korrekten Wortabruf trainieren - Perspektivenwechsel einnehmen - Gestik und Mimik adäquat einsetzen - Blickkontakt aufbauen und halten

Tabelle 10: Beispiele für die Nutzung von bekannten Spielformaten zur themenintegrierten Sprachförderung in den Klassen 1/2 im Sachunterricht (orientiert am Lehrplan Sachsen)

Beispiel: Sprachförderung im Kunstunterricht

„Ästhetisches Verhalten und damit verbundene Zugangsweisen forcieren gedankliche Prozesse mit Bildern und um Bilder. Unverzichtbarer Bestandteil ästhetischen Verhaltens ist daher auch ein Sprachverhalten, denn die Überführung in den Modus des Bedeutens ist immer auch von Sprachprozessen begleitet“ (Glas, 2007, S. 9). Auch im Fach Kunst ist Sprechen und Sprache zum einen ein Mittel um wahrgenommene ästhetische Eindrücke zu verbalisieren oder seine eigene künstlerische Ausdrucksweise zu beschreiben und zum anderen auch ein konkretes Ziel des Fachunterrichts. Beides wird im sächsischen Lehrplan des Faches unter den allgemeinen Zielstellungen wie folgt verdeutlicht:

Die SuS ...

- „entwickeln künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit,
- individuelle Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten,
- Ansätze eines künstlerisch-ästhetischen Urteilsvermögens und
- Fähigkeiten zur fachgerechten Kommunikation“ (SMK, 2019c, S. 12).

Diese fachgerechte Kommunikation soll laut Lehrplan (SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019c) in den Lernbereichen Flächiges Gestalten, Körperhaft-räumliches Gestalten sowie im Aktionsbetonten Gestalten erfolgen. In den genannten Lernbereichen werden wiederum unterschiedliche Zugänge zur Kunst für die SuS geschaffen, indem Kunst nicht nur selbst produziert wird, sondern eigene und fremde Werke rezipiert, reflektiert und präsentiert werden. Es liegt nun auf der Hand, dass insbesondere für Rezeption, Reflexion und Präsentation ein besonderes Augenmerk auf die fachgerechte Kommunikation gelegt werden muss, damit diese Ziele von den SuS erfolgreich bewältigt werden können.

Alle Prozesse des Ästhetischen Verhaltens wie „Ästhetische Erfahrungen, Einfallsreichtum, Fantasie, Kreativität, [...] Intensität, Flexibilität, Vergnügen und Vorstellungsbildung ...“ (Kirchner, 2008, S. 18) stehen in Verbindung zu sprachlichen Fähigkeiten (vgl. [Tabelle 11](#)).

Fachliche Ziele im Fach Kunst (vgl. SMK, 2019c)	Sprachliche Anknüpfungen/Voraussetzungen/Zielstellungen
Problembezogene Rezeption von Kunstwerken	■ Verwendung fachgerechter Begriffe z. B. ■ Farben (Acryl, Öl, Pastellkreide, Stein ...) ■ Farbauftrag (Pinsel, Druck ...) ■ Materialträger (Leinwand, Papier ...) ■ Zum Künstler: z. B. Schaffenszeit, Epoche ■ Formulierungen zur Beschreibung der eigenen Wahrnehmung des Gesehenen verwenden: ■ Ich sehe ...; Ich erkenne ...; ■ Formulierungen zu Vermutungen über Entstehungsaspekte oder Ausdruckintention des Künstlers verwenden ■ Ich denke, dass ...; Ich glaube, dass ...; Ich könnte mir vorstellen, dass ...
Reflexion von eigenen Produkten oder Produkten der Mitschüler	■ Verwendung fachgerechter Begriffe z. B. ■ Farben und deren Auftrag ■ genutzte Materialien ■ genutzte Formen und Oberflächen (insb. bei Plastiken) ■ Formulierungen zur Intention des Produkts: ■ Ich möchte ein ... zeichnen/malen/formen. ■ Formulierungen zum eigenen Arbeitsprozess: ■ Als nächstes möchte ich ... ■ Ich brauche noch ... ■ Formulierungen zum Arbeitsprozess Anderer: ■ Dein Werk gefällt mir, weil ... ■ Ich gebe dir noch einen Tipp: ...
Produktion flächiger, räumlicher oder Aktionskunst	■ Umsetzung der erarbeiteten Aufgabe im flächigen und plastischen Gestalten häufig ohne produktiven Sprachanteil: Fachbegriffe und Formulierungen werden im konkreten Tun verarbeitet ■ Nutzung von Sprechanslässen im Aktionsbetonten Gestalten im szenischen Spiel
Präsentation eigener/ fremder Produkte	■ Verwendung fachgerechter Begriffe zur Erarbeitung und Reflexion in ■ angemessener Lautstärke ■ angemessenem Tempo ■ Nutzung wertschätzender Formulierungen ■ Dein Werk gefällt mir, weil ...

Tabelle 11: Anschlussstellen zur Sprachförderung im Lehrplan Kunst

Wie in dem tabellarischen Überblick bereits deutlich wird, liegt in Bezug auf Sprachförderung ein besonderer Fokus auf den Einstiegs-, Reflexions- und Präsentationsphasen im Kunstunterricht, da diese einerseits zahlreiche Möglichkeiten zur Sprachförderung bieten, andererseits eine hohe Anforderung an die fachgerechte Kommunikation stellen.

Sprachförderung in Einstiegsphasen im Kunstunterricht

Die Einstiegsphasen im Kunstunterricht haben aufgrund des hohen sowie komplexen Sprachanteils einen grundlegenden Einfluss auf das Gelingen. Der Einstieg soll: „neugierig machen, Interesse am neuen Thema wecken, eine Fragehaltung bei den SuS hervorrufen, zum Kern der Sache führen (...), die Verantwortungsbereitschaft der SuS für das, was sie selber lernen wollen, ansprechen und wecken (...)“ (Greving & Paradies, 1996, 17f). Das Gelingen des Einstiegs wird im Kunstunterricht in der sich anschließenden Arbeitsphase deutlich, in denen Ästhetisches Verhalten durch die Realisierung der Einstiege entwickelt bzw. vertieft werden. Nur wenn die sprachlichen Bedingungen der Lerngruppe berücksichtigt sind, kann der Unterrichtseinstieg im Kunstunterricht eine wichtige Rolle übernehmen: nämlich zum Thema motivieren und künstlerisch-ästhetische Prozesse initiieren. Sollte zum Beispiel die sprachliche Passung zwischen Einstieg und Voraussetzungen der Lerngruppe fehlschlagen, können unter Umständen negative Auswirkungen auf den Lernprozess folgen (Gisbertz, 2004). Folgende Tabelle 12 gibt einen Überblick über motivierende Einstiege, die auch sprachförderliche Aspekte berücksichtigen.

	Beschreibung der Methode	Sprachförderliche Hinweise/Aspekte
Nutzung von Fantasiereisen	- Die SuS tauchen mit einer fiktionalen Geschichte in eine fantasievolle Welt und stellen sich auf das Thema ein. - Erste Assoziationen und ästhetische Gedanken können geweckt werden.	- Gestaltung der Geschichte: Wichtige und unbekannte Begriffe sollten vorher geklärt werden und wiederholend vorkommen. - Vortrag der Geschichte: Langsam und betont, nicht länger als 5 min vorlesen. - Das Ambiente sollte Ruhe ausstrahlen (verdunkelter Raum, gemütliche Sitzposition der SuS).
Herstellung von Lernplakaten und Fühltischen	Zentrale Begriffe werden erarbeitet und während der gesamten Unterrichtseinheit visualisiert im Raum festgehalten.	- SuS nutzen Visualisierungen in verschiedenen Unterrichtsphasen als Abruf- und Erinnerungshilfen. - Themenspezifischer Wortschatz und Formulierungshilfen sind ständig präsent und unterstützen Speicher/Abruf.
Partnergespräch mit Interview und Lernplakat	Arbeitsaufträge werden mithilfe von Interviewfragen gemeinsam besprochen (Beispiel Abbildung 24).	- Sprech Anlass wird mit Sitznachbarn hergestellt und bleibt visualisiert: Dies unterstützt die Merkfähigkeit. - Arbeitsaufträge werden selbstständig erschlossen und abgesichert.
Materialien multimodal einführen	Benötigte (Arbeits-)materialien werden mit allen Sinnen eingeführt und bildlich sowie schriftsprachlich vernetzt.	- Über eine Fühlkiste (Abbildung 25) werden mithilfe des Satzstarters „Ich fühle ...“ Arbeitsmaterialien beschrieben und anschließend benannt. - Danach werden Gegenstände mit entsprechenden Bildern und Wortkarten vernetzt.
Handlungen modellhaft zeigen	Arbeitsaufträge werden beispielhaft als Modell gezeigt statt lange erklärt.	- Komplexe Arbeitsaufträge werden in Einzelschritten visualisiert. - Die LK macht Einzelschritte vor und kommentiert.

Tabelle 12: Beispielhafte Methoden für Einstiegsphasen im Kunstunterricht

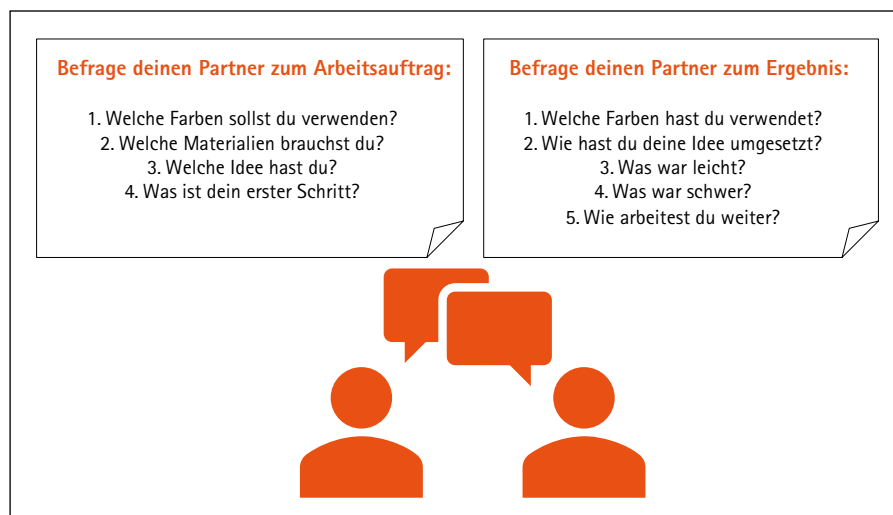


Abbildung 24: Interviewfragen für ein Partnergespräch zum Arbeitsauftrag und Arbeitsergebnis



Abbildung 25: Fühlkiste mit Satzstarter zur Beschreibung realer Gegenstände z.B. Sand, Knete, Stempel, Korken, Hölzer etc. beim Kennen von einfachen Druckverfahren in Kl. 1 und 2 (SMK, 2019c, S. 16)

Häufig wird zum Einstieg in ein neues Thema die problembezogene Kunstrezeption von Werken zeitgenössischer Kunst durchgeführt (vgl. SMK, 2019c). Dazu sollten kindgerechte Möglichkeiten in Betracht gezogen werden, die ebenso vielfältiges Potenzial zur Sprachförderung mit sich bringen. Einen Überblick dazu gibt die Tabelle 13.

	Beschreibung der Methode unter Berücksichtigung sprachförderlicher Aspekte
(Adjektiv-) Wortlisten	- Entweder werden Auswahllisten vorgeben oder - von den SuS zu den ausgesuchten Kunstwerken selbst Wörterlisten erstellt.
Bilddiktat	- In Partnerarbeit beschreibt ein Schüler dem anderen Schüler das Kunstwerk z.B. „In der Mitte ist ein blaues Pferd. Im Hintergrund gibt es Berge ...“ (ggf. dabei hilfreiche Sätze/Wortlisten anbieten). - Der andere Schüler versucht während der Erklärung zu malen. - Am Ende wird das Kunstwerk mit dem Bilddiktat verglichen.
Wortcluster	- Zum Kunstwerk werden im Sitzkreis frei assoziierte Begriffe gesammelt und auf Wortkarten festgehalten. - Anschließend werden sie gemeinsam nach Ober- und Unterkategorien sortiert.
Fiktives Interview	- Ein Schüler schlüpft in die Rolle einer dargestellten Person/oder eines Tieres und wird von den Mitschülern interviewt. - Im Vorfeld sollten mögliche Fragen gesammelt werden.
Bildbeschreibung mit Lücken	- Eine Bildbeschreibung wird mit Lücken vorgegeben. - Kinder tragen je nach Schwierigkeitsniveau differenziert passende Adjektive, Nomen, Verben ein.
Storyboard	- Zur Situation im Bild wird eine Bildgeschichte mit Vorher- und Nachherbildern erstellt. - Dazu kann dann gemalt, erzählt und geschrieben werden.
Fokussieren	- Das Kunstwerk wird Stück für Stück aufgedeckt. - Die Kinder beschreiben den jeweiligen Bildausschnitt und geben Vermutungen über das Thema des Werkes.

Tabelle 13: Kindgerechte Methoden der Kunstrezeption mit vernetzten Aspekten der Sprachförderung

Sprachförderung in Reflexions- und Präsentationsphasen

Präsentationsphasen sind ein zentrales Element im Kunstunterricht, bei denen Schülerwerke vorgestellt, diskutiert und reflektiert werden. Es werden Fragen, Probleme und Erfahrungen der Kinder besprochen und zum Nachdenken über Kunstwerke und Arbeitsergebnisse angeregt. Die Präsentation ist ein Teilbereich bzw. eine Methode der Reflexion, weshalb sie hier unter einem Unterpunkt zusammengefasst werden. Die Präsentation von Schülerarbeiten ermöglicht das Betrachten des Werkes und macht es zugleich kommunizierbar. Zwischen dem Gestalter und dem Betrachter kommt es zu einem Austausch, der Toleranz und Akzeptanz fordert. Auch konstruktive Kritik soll geäußert werden. Präsentationen im Kunstunterricht ermöglichen:

- das Würdigen der Schülerarbeiten,
- das Erkennen und Benennen von Differenzen innerhalb der Arbeitsergebnisse,
- das Aufgreifen des Erkenntnisprozesses des Lernenden,
- das Reflektieren des Arbeitsprozesses und der getroffenen Entscheidungen (Hamm, 2009).

Während der Präsentation ist der sprachliche Anteil, als auch der Anspruch an die sprachlichen Kompetenzen einer solchen Präsentation bzw. Reflexion eigener oder fremder Werke hoch. In dieser Phase können sprachliche Hilfen demzufolge eine wertvolle Unterstützung sein. Beispielhafte Reflexions- und

Präsentationsmethoden, die ebenso der Sprachförderung dienen, sind in Tabelle 14 dargestellt.

	Beschreibung der Methode	Sprachförderliche Hinweise/Aspekte
Werke auf den Sockel stellen	- Trennung von Arbeits- und Präsentationsfläche - Im Sitzkreis wird das Werk (Bild, Plastik ...) erhöht platziert und besprochen.	- Aufmerksamkeitsfokussierung durch Platzierung in der Mitte - Nutzung von Satzanfängen: - Mir gefällt gut, dass.. - Dein Bild gefällt mir, weil ...
Sprecherthron mit Auftragskarten	- Vor der Reflexion/Präsentation werden laminierte Auftragskarten an die SuS verteilt: Sprecher, Hörer, Zeiger - Training des Zuhörverhaltens	- Kind mit Sprecherkarte sitzt auf „Sprecherthron“ und darf bei Präsentation des Werkes Satzanfänge oder Wortkarten nutzen. - Ein „Zeigerkind“ zeigt währenddessen auf Aspekte der Beschreibung des Sprecherkindes. - Kinder mit Hörerkarte kontrollieren ob alles stimmt bzw. ob Präsentationsregeln/Kriterien eingehalten werden.
Nutzung einer Tipp-Kiste	In einer Kiste (Schuhkarton etc.) werden Tipps zur Weiterarbeit auf kleine Zettel geschrieben.	- Schriftsprachliche Fähigkeiten werden eingebunden, indem Kinder wertschätzende Tipps zur Weiterarbeit für andere Kinder verfassen. - Die Zettel können bereits mit passendem Layout vorbereitet werden (Abb.26).
Einsatz von Muggelsteinen	- Alle Schülerwerke liegen aus. - Jedes Kind erhält 3 Muggelsteine. - Die Kinder gehen herum und verteilen Steine an entsprechenden Stellen im Werk. - Im Plenum wird die Wahl der Stelle begründet.	- Kinder lernen Teile eines Werkes zu reflektieren z. B. „Lege deinen Stein an eine Stelle, die dem Kind besonders gut gelungen ist!“ oder „Lege deinen Stein an eine Stelle, wo das Kind noch weiterarbeiten soll!“. - In der Begründung für die gewählte Stelle des Muggelsteins entsteht ein Sprech Anlass mit Nebensätzen: „Mein Stein liegt ..., weil ...“.

Tabelle 14: Sprachförderliche Methoden in Reflexions- und Präsentationsphasen im Kunstunterricht

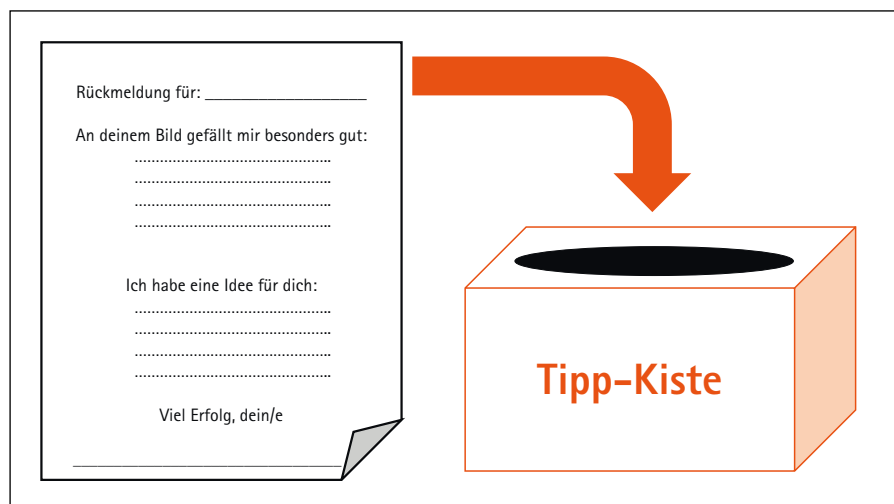


Abbildung 26: Nutzung von Schriftsprache zur Rückmeldung im Arbeitsprozess in einer Tipp-Kiste

Beispiel: Sprachförderung im Deutschunterricht: Sprachliches Handeln

Der Deutschunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, auf allen Präventionsstufen wirksam zu werden. Die umfangreichen Ausführungen zum Themenkomplex Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 4) verdeutlichen dies bezogen auf die Lernbereiche „Schriftspracherwerb“, „Richtig schreiben“ sowie „Lesen/Mit Medien umgehen“. Auch die Hinweise zur Wortschatzarbeit (vgl. Kapitel 5.5) und zur Förderung der Grammatik bieten umfängliche Anregungen zur Unterstützung des Auf- und Ausbaus sprachlicher Fähigkeiten in diesem Bereich. Die Zusammenstellung der Lehrplaninhalte zum Sprachlichen Handeln verdeutlicht ergänzend die Bandbreite curricularer Zielstellungen im Hinblick auf die kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen von SuS.

An dieser Stelle soll ergänzend der für den Deutschunterricht relevante Bereich „Erzählen“ aus den Lernbereichen „Sprechen und Zuhören“ und „Schriftspracherwerb“ mit beispielhaften Vorgehensweisen beleuchtet werden. In die komplexe sprachliche Anforderung des Erzählens fließen verschiedene

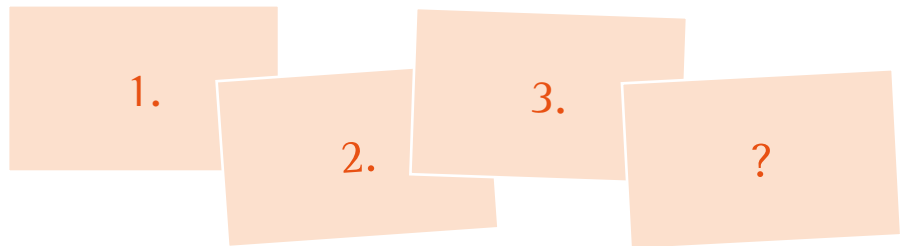
sprachliche Aspekte ein. Die Erweiterung der mündlichen Erzählfähigkeiten im Deutschunterricht wird in allen Schulformen bis hin zur Klassenstufe 12 erwartet. Diese lassen sich auch nicht immer klar von der Arbeit mit anderen Textsorten, von der Erstellung schriftlicher Erzählungen, von dem Aufbau einer wertschätzenden Gesprächs- und Feedbackkultur, von einer altersgemäßen Lese- und Literaturerfahrung und allgemeinen Präsentationskompetenzen trennen (vgl. Schulte-Busch & Neitzel, 2021). Typischerweise wird die Woche mit einem „Morgenkreis“ begonnen, in dem die SuS Erlebnisse des vergangenen Wochenendes erzählen. Hier helfen konkrete Fragen, die Erzählfreude anzuregen, z. B. „Was hat Dir denn am besten im Zoo gefallen?“, „Was fandest Du an dem Kinofilm am spannendsten?“

Erzählungen können zum szenischen Spiel erweitert oder aus diesem abgeleitet werden.

Im Unterricht sollten nicht nur Erzählkreise (z. B. der Morgenkreis) genutzt werden. Für freies Erzählen sind auch andere Formen umsetzbar. Gut können Bildergeschichten als Impulse genutzt werden. Diese Ereignisstruktur hilft den Kindern als Orientierung.

- Bilderfolgen können Schüler auch zum Beschreiben veranlassen.
- Ereignisse, die zeitlich zwischen den Abbildungen stattfinden, werden ausgelassen.

Bei der Verwendung von Bildkarten, kann bewusst auch das Ende offengelassen werden („?“).



LITERATUREMPFEHLUNGEN

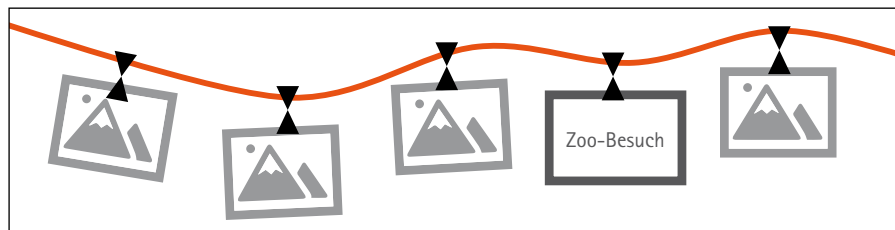
Schulte-Busch & Neitzel (2021). Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen. Idstein: Schulz-Kirchner

Schelten-Cornish (2015). Förderung der kindlichen Erzählfertigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. Idstein: Schulz-Kirchner

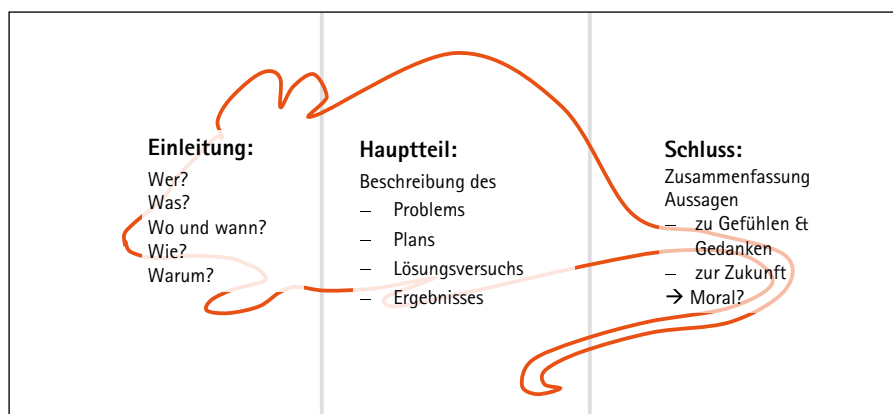
In der direkten Zweierbeziehung, können die Kinder am besten ihre Erzählkompetenz entwickeln. Dies kann didaktisch unterstützt werden. So können bei der Verwendung von Bildfolgen zusätzliche Erzählhinweis-Karten zum Einsatz kommen, z. B.:



Außerdem können mit einem „roten Faden“ die Reihenfolge und Zwischenschritte einer Geschichte symbolisch deutlich gemacht werden. Hier werden dann Wort- oder Bildkarten mit Klammern nach und nach ergänzt.



Bildfolgen können auch im Klassenkontext genutzt werden, z. B. Bilder/Fotos als großformatige Kopien, die auch für das Kamishibai (Japanisches Erzähltheater) einsetzbar sind, oder in digitalen Versionen. Für das Verständnis der Geschichtenstruktur, arbeitet Schelten-Cornish, S. (2015, S. 137) mit der „Geschichtenmaus“. Hierbei bildet der Kopf der Maus, die Einleitung. Hier wird in die Geschichte eingeführt („Wer?“, „Wo?“, „Was?“, „Wie?“, „Wann?“ oder „Warum?“). Der Rumpf der Maus repräsentiert den Hauptteil der Geschichte (z. B. „Was passiert, was ist das Problem?“, „Was fühlt/denkt der Hauptspieler?“). Der Schwanz der Maus bildet dann den Schluss der Geschichte (z. B. „Zusammenfassung“, „Moral: Was wurde gelernt?“).



Viele interessante Geschichten beziehen ihre Spannung aus dem sog. „Plan-Bruch“, also aus einem unvorhergesehenen Ereignis.

Abbildung 27: Die Geschichtenmaus (Schelten-Cornish 2015, 137)

Weitere vielfältige Ideen zu Erzählsituationen, die auch sehr breit Differenzierungen für einzelne SuS zulassen, finden sich in Tabelle 15.

Reihum – Erzählen	- Es wird gemeinsam eine Geschichte erfunden. - Kinder sitzen im Kreis und fügen nacheinander neue Aussagen zur Erzählung hinzu. - Mit einem vorgegebenen oder spontan geäußerten Beginn der Erzählung wird gestartet. - Es werden Sätze, einzelne Bemerkungen oder mehrere Sätze angefügt. - Die nächste Äußerung soll sich auf die Vorangegangene beziehen. Dabei ist genaues Zuhören Voraussetzung. - Differenzierung: Mit einem vereinbarten Zeichen kann ein Kind aussetzen, wenn es möchte.
Erzählbaukasten	- Es werden Wörter auf Wortkarten geschrieben bzw. Bildkarten verwendet. - Diese können nach Oberbegriffen in Umschlägen sortiert werden (z. B. Personen, Tiere, Wettererscheinungen, Fahrzeuge, Gebäude, Speisen etc). - Die Wortkarten können als Erzählhilfe oder „roter Faden“ einer Geschichte genutzt werden.
Erzählfamilie	- Einzelne oder mehrere Figuren werden z. B. aus dem Fibel-Leselehrgang genutzt. - Entsprechende Wort- und Bildkarten werden mit weiteren Karten mit Bildern aus dem täglichen Leben verbunden.
Erzählkiste aus den Ferien	„Mitbringsel“ der SuS bilden die Anhaltspunkte für die Erinnerungen an die Ferienerlebnisse der Kinder. Hier stehen reale Erlebnisse der Kinder im Fokus.
Sand-, Tisch- oder Tuch-Geschichten	Ein Tisch, Tuch oder Tischankasten bildet den strukturierten Untergrund für die Erzählung. Hier können die Kinder beispielsweise begleitend Figuren agieren lassen.
Geschichte aus der Papprolle	- Eine Geschichte, die auf Stichwörter verkürzt wurde, befindet sich auf Wort- bzw. Bildkarten verteilt an einer Schnur („roter Faden“) in einer Papprolle. - Beim Erzählen wird die Schnur Stück für Stück herausgezogen. So wird die Geschichte in der richtigen Reihenfolge vorgegeben erzählbar. - Auf diese Weise können auch eigene Geschichten selbst erstellt und gespeichert werden.

Tabelle 15: Erzählsituationen (in Anlehnung an (Claussen & Merkelbach, 2014)

6 Kurzvorstellung ausgewählter Störungsbilder im Bereich Sprache, Sprechen und Kommunikation und ihre schulischen Auswirkungen

Die Sonderpädagogen Sprache können zu den Störungsbildern ausführlicher beraten.

Am Anfangsunterricht nehmen viele SuS teil, die sprachliche Schwierigkeiten haben. Darauf weisen z. B. die Ergebnisse der Schulaufnahmeuntersuchungen hin. Ein kleinerer Teil dieser SuS (ca. 1,5 Prozent von allen SuS der Grundschule) weist sprachliche Schwierigkeiten auf, die in Art und Umfang gravierende Beeinträchtigungen in den schulischen Bildungsprozessen hervorrufen können. Sie erhalten nach einer sonderpädagogischen Beratung und Diagnostik einen sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache zuerkannt. Diesem sonderpädagogischen Förderbedarf kann an einer Förderschule/einem Förderzentrum Sprache oder auch in einer Grundschulklasse entsprochen werden. Hierbei ist die Kooperation von GrundschulLK und Sonderpädagogen besonders wichtig. Insofern dienen die folgenden Kurzeinführungen in verschiedene Störungsbilder nur der ersten Orientierung für die GrundschulLK und als Gesprächsanstöße für die Kooperation.

Mögliche sprachliche Unterstützungsbedarfe haben je nach Ausprägung unterschiedliche Auswirkungen auf das schulische Lernen. Dies betrifft rezeptive und/oder expressive sprachliche Leistungen. Abbildung 28 zeigt sprachliche Anforderungen auf, bei denen betreffende SuS häufig spezifische Unterstützung benötigen. Die benannten Unterstützungsbedarfe werden auf den folgenden Seiten näher ausgeführt.

Bei SuS mit den erwähnten Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Kommunikation liegt Förderbedarf im Sinne einer indizierten Prävention vor. Oft ist auch zu prüfen, ob die Beeinträchtigung der schulischen Bildungsprozesse einen sonderpädagogischen Förderbedarf rechtfertigen.

Sprachliche Anforderung im Unterricht	Förderbedarf im Bereich der Sprache und Kommunikation							
	Aussprache		Wortschatz	Grammatik	Kommunikation	Hören	Redefluss	
	Phonetisch (Lautbildung)	Phonologisch (Lautverwendung)	Semantisch-lexikalisch (Wortschatz, Sprachverständnis)	Morphologisch-syntaktisch	Sprachhandeln (Pragmatik)	AVWS (Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung)	Stottern	Poltern
Lesen und Schreiben lernen (Schriftspracherwerb)	(X)	X				X		
Rechtschreibung		X				X		
Vorlesen	X	X					(X)	(X)
Mündliche Kommunikation verfolgen (Unterrichtsgespräch, Diskussion)			X	X	(X)	X		
Mündliche Kommunikation – aktive Teilnahme (Unterrichtsgespräch, Diskussionen)	X	X	X	X	X		X	X
Verstehen verbaler Anforderungen			X	X	X	X		
Verstehen von Texten			X	X	X			
Erwerb und Verwendung neuer Begriffe/Fachwortschatz		X	X	X		X		
Versprachlichen/Verschriftlichen von Sachverhalten			X	X			(X)	(X)
Nacherzählen/Zusammenfassen (Narration)			X	X	X		(X)	(X)

Abbildung 28: Häufige Beeinträchtigungen bei der Bewältigung sprachlicher Anforderungen im Bildungskontext bei ausgewählten Sprach- und Kommunikationsstörungen (in Anlehnung an Sallat, S. & Schönauer-Schneider, 2015, S. 72)

Sprachentwicklungsstörung

Störungen der Sprachentwicklung können alle sprachlichen Ebenen betreffen und sind in ihrem Erscheinungsbild variantenreich. Die individuellen sprachlichen Profile der Kinder sind äußerst heterogen. So haben Kinder beispielsweise nur Schwierigkeiten im Bereich der Lautverwendung (phonologische Störung) und/oder beispielsweise einen eingeschränkten Wortschatz und/oder Schwierigkeiten im Bereich Morphologie und Syntax. Typische Symptome, die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zeigen, sind beispielhaft in Tabelle 16: Typische Symptomatik bei Sprachentwicklungsstörungen ausgewiesen. Eine spezifische Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder richtet sich demnach auch ganz konkret nach den individuellen Unterstützungsbedarfen.

Sprachebene	Wesentliche/typische Symptomatik (jeweils zu einem nicht mehr altersgemäßen Zeitpunkt!)	Beispiele
Phonetik- Phonologie	Phonetik ■ Auslassung oder Fehlbildung von Lauten Phonologie ■ Falsche Lautverwendung, obwohl der Einzellaut korrekt gebildet werden kann	■ Interdentale Bildung des s-Lautes ■ Lautersetzung: „Tanne“ statt „Kanne“ /k/>t/ ■ Reduktion von Mehrfachkonsonanz: „Bume“ statt „Blume“
Semantik- Lexik	Wortschatz ■ Verwendung unspezifischer Wörter Wortbedeutung ■ Übergeneralisierung Wortfindung ■ Suchverhalten, (gefüllte) Pausen, ■ Wortneuschöpfungen und Umschreibungen	■ „dings“ ■ „Hund“ für alle vierbeinigen Tiere ■ „ähm“ ■ „Augentabletten“ für „Kontaktlinsen“, „Aufmachdings“ für „Flaschenöffner“
Morphologie- Syntax	Morphologie ■ fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz, ■ fehlerhafte Genusmarkierung ■ fehlerhafte Kasusmarkierung ■ falsche Pluralformen. Syntax ■ Nichtbeachtung der Verbzweitstellungsregel im Deutschen, ■ fehlende Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen ■ Auslassungen von grammatischen Funktionswörtern/ obligatorischen Satzgliedern	■ „Er trinken.“ ■ „der Heft“ ■ „mit das Boot fahren“ ■ „die Tischer“ ■ „Ich das mache.“ ■ „Bring das mit, weil ich brauche das.“ ■ „Wohnt da.“
Kommunikation- Pragmatik	u. a. ■ Unangemessenes Dialog-Verhalten ■ Schwierigkeiten narrative Strukturen zu (re)produzieren	■ Missachtung von Gesprächsregeln (Turn-taking, ■ Auslassung wesentlicher Aspekte; Wiedergabe der Ereignisse in der falschen Reihenfolge (bzw. logischer Zusammenhang wurde nicht erkannt)

Tabelle 16: Typische Symptomatik bei Sprachentwicklungsstörungen

Sprachentwicklungsstörungen treten häufig im Rahmen anderer Beeinträchtigungen, wie beispielsweise bei sensorischen Beeinträchtigungen (z. B. Kinder mit Hörstörungen), bei neurologischen Schädigungen (z. B. Kinder mit einer erworbenen Aphasie) oder im Rahmen genetischer Syndrome (z. B. bei Kindern mit Down-Syndrom) auf (vgl. Grimm, 2012; Suchodoletz, 2013). Hierbei sind die sprachlichen Symptome als sekundäre Störungen zu verstehen.

Genauso ist es jedoch möglich, dass Sprachentwicklungsstörungen ohne erkennbar Ursache auftreten. Die Sprachentwicklungsstörung ist die häufigste Entwicklungsstörung im Kindesalter und betrifft statistisch 6 bis 8 Prozent aller Vorschulkinder (u. a. Tomblin et al., 1997). Dabei sind Jungen zwei- bis dreimal häufiger betroffen als Mädchen.

Allgemeine Hinweise für die Beschulung

Sprachentwicklungsstörungen nehmen häufig ungünstig auf andere Entwicklungsbereiche Einfluss. Vor allem die Bereiche Kognition, sozial-emotionale Entwicklung und die Schulleistung sind betroffen. Daher liegt bei SuS mit Sprachentwicklungsstörungen häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf Sprache vor. Bei intensiver Ausprägung ist zu prüfen, ob zusätzliche Sprachtherapie verordnet werden kann oder ob eine Beschulung in einer Förderschule Sprache sinnvoll ist.

Die Bundesvereinigung Stottern und Selbsthilfe e.V. (BVSS) bietet Informationen für SuS, Erziehungsberechtigte und LK an. Letztere können ein kostenloses Informationsset für Schulen sowie Materialien zur thematischen Behandlung von Stottern im Unterricht beziehen (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/stottern-schule).

Stottern

Stottern ist eine Störung des Sprechflusses, welche sich typischerweise durch Wiederholungen (z. B. „Wir haben jetzt M-m-m-m-mathe“), Dehnungen (z. B. „Wir haben jetzt Maaaaaaaathhhh-he“) und Blockierungen (z. B. „Wir haben jetzt -----Mathe“) äußert. Dies kann auch begleitet werden durch Bewegungen des Kopfes, Erröten, Schwitzen, Abbruch des Blickkontaktes und einer Vielzahl an weiteren Anknüpf- und Vermeidestrategien (Thum, 2011). Die meisten Kinder fangen bereits vor der Schulzeit an, erste Stottersymptome zu zeigen (Sandrieser, 2017). Wichtig ist dabei im Vorschulalter unter Einbeziehung eines Sonderpädagogen Sprache oder Sprachtherapeuten zu unterscheiden, ob es sich um entwicklungstypische Sprechunflüssigkeiten oder wirklich um (beginnendes) Stottern handelt. Bei vielen Kindern verschwinden die Stottersymptome bis zur Pubertät wieder. Eine Risikobeurteilung kann der spezialisierte Sonderpädagoge Sprache oder Sprachtherapeut vornehmen. Es gibt unterschiedliche, wissenschaftlich geprüfte Ansätze zur Stottertherapie, die verschiedene Methoden und Strategien einsetzen (Überblick in: Glück & Thum, 2022). Um zu wissen, wie mit den Sprechproblemen des Kindes umgegangen werden kann und ob ggf. Aspekte der Therapie (z.B. Transfer von Nicht-Vermeidungsverhalten oder von Sprechtechniken) auch im Unterricht zu berücksichtigen sind, es ist es hilfreich, sich mit dem Sonderpädagogen Sprache oder dem Sprachtherapeuten auszutauschen.

Allgemeine Hinweise für die Beschulung

Wenn keine weiteren Beeinträchtigungen vorliegen, können SuS, die stottern, meist im gemeinsamen Unterricht ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschult werden. Eine Beratung der LK durch einen Sonderpädagogen Sprache oder den betreuenden Sprachtherapeuten wird empfohlen.

Ganz allgemein kann das stotternde Kind im Unterricht unterstützt werden, indem die LK für ein angenehmes soziales Miteinander sorgt (vgl. kommunikativ förderliches Klassenklima ab S. 41) und Mobbing oder Hänseleien unterbindet. Während eines Stotterereignisses soll das Kind nicht unterbrochen werden, sondern ohne Zeitdruck seine Äußerung beenden können. Methoden, die einen hohen Erwartungsdruck beim Kind auslösen, wie das Vorlesen in alphabetischer Reihenfolge oder nach Sitzordnung, sollten hingegen vermieden werden. Stattdessen kann das Vorlesen in Klein- oder Zweiergruppen geübt oder ein Text in einer entspannten Situation aufgenommen und dann im Unterricht abgespielt werden (Thum, 2011). Für die mündliche Beteiligung im Unterricht achtet die LK auf die Meldung des Kindes und nimmt es nicht überraschend dran. Die LK wartet geduldig die Äußerung ab, hält den Blickkontakt und geht dann anerkennend auf den Inhalt ein. Dabei ist die LK auch Verhaltensmodell für die Mitschüler. Dabei soll das Stottern (in Absprache mit den Eltern, dem Kind und der Sonderpädagogin Sprache bzw. Sprachtherapeutin) nicht tabuisiert werden, wenn ein ausgeprägtes Störungsbewusstsein beim Kind vorhanden ist. Hier können beiläufige, empathische Metakommentare zur Entlastung beitragen, z.B. „Das ist ja klasse, was Dir eingefallen ist! Das macht nichts, wenn du mal hängenbleibst. Wir haben Zeit und wichtig ist vor allem, was Du uns Tolles erzählen kannst.“ Für die Lernstandsüberprüfung sind Formen zu bevorzugen, die den kommunikativen Stress niedrig halten.

Im Einzelfall sind sonderpädagogischer Förderbedarf und die Gewährung von Nachteilsausgleich (Ausgleich mündlicher Leistungen) zu prüfen.

Poltern

Anders als Stottern ist Poltern eine eher unbekannte Redeflussstörung. Poltern äußert sich durch oftmals überhastet und unregelmäßig wahrgenommenes, teilweise auch verwaschenes Sprechen, bei dem es zum Hinzufügen, Auslassen oder Verschmelzen von Lauten und Silben kommt. Poltern beginnt meist in der Kindheit, verstärkt sich in der Pubertät und bleibt über die gesamte Lebensspanne mit Schwankungen bestehen (Sick, 2014).

Allgemeine Hinweise für die Beschulung

Wenn keine weiteren Beeinträchtigungen vorliegen, können SuS, die poltern, im gemeinsamen Unterricht ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschult werden. Eine Beratung der LK durch eine Sonderpädagogin Sprache oder die betreuende Sprachtherapeutin wird empfohlen.

Ein wichtiger Aspekt im Umgang mit einem polternden Kind ist die Aufklärung der Mitschüler und der LK, da die Gefahr besteht, dass aus dem Sprechverhalten des Kindes negative Charaktereigenschaften abgeleitet werden. Im Unterricht sollte auf ein ruhiges Gesprächsverhalten ohne kommunikativen Stress geachtet werden. Die LK kann diesbezüglich als Sprachvorbild agieren. Bei unverständlichen Äußerungen des Kindes sollte das Nichtverstehen durch deutliche Rückfragen aufgezeigt werden – ggf. kann auch auf Alternativfragen oder Ja/Nein-Fragen zurückgegriffen werden (Marks, 2017). Wenn das Kind mit einer Polter-Symptomatik eine Sprachtherapie erhält, ist es auch an dieser Stelle sinnvoll, sich mit der Therapeutin auszutauschen und zu kooperieren, um bestimmte Aspekte, Methoden und Strategien der Therapie auch in den Unterricht einfließen lassen bzw. berücksichtigen zu können.

Selektiver Mutismus

Kinder mit selektivem Mutismus (früher: elektiver Mutismus) schweigen in spezifischen Situationen, obwohl sie über die sprachlichen Fähigkeiten zum lautsprachlichen Kommunizieren verfügen. Das Schweigen tritt häufig erstmals bei Übergängen auf, also insbesondere beim Eintritt in den Kindergarten oder die Grundschule. Die Häufigkeit wird mit 7 bis 10 von 1.000 Kindern angegeben (Bahrfeck, Subellok & Starke, 2017). Das Erscheinungsbild kann sehr vielfältig sein. Einige Kinder mit selektivem Mutismus sprechen im häuslichen Umfeld, aber schweigen in der Schule. Andere sprechen hingegen mit vertrauten SuS und eventuell auch mit LK. Darüber hinaus kann das Schweigen auch durch sekundäre Symptome wie Erstarren, Schwitzen, Weinen, Flucht oder Rückzug begleitet werden.

Das Schweigen von Kindern mit selektivem Mutismus kann beim Kommunikationspartner starke Gefühle auslösen. Beratung und Supervision können für die LK hilfreich sein.

Allgemeine Hinweise für die Beschulung

Beim selektiven Mutismus handelt es sich um eine Angststörung und keine primäre Sprach- oder Sprechbeeinträchtigung. Da das Schweigen jedoch Auswirkungen auf die Kommunikation hat und einige Betroffene zusätzlich sprachlich-kommunikative Auffälligkeiten aufweisen, haben die betroffenen Kinder häufig einen Förderbedarf Sprache. Sie werden zumeist im gemeinsamen Unterricht beschult. Für eine erfolgreiche Beschulung von Kindern mit selektivem Mutismus ist das Verständnis der LK besonders wichtig. Das Schweigen des Kindes ist kein Ausdruck von Trotz oder Ungehorsam, weshalb es niemals zum Sprechen gezwungen oder für das Schweigen bestraft werden sollte. Stattdessen sollte das betroffene Kind im Unterricht Wertschätzung und Anerkennung spüren. Eine gelassene „Noch-Nicht-Haltung“ macht dem Kind deutlich, dass es in Ordnung ist, dass es derzeit noch nicht sprechen kann (Bahrfeck et al., 2017). Da selektiver Mutismus auch vielen LK häufig nicht geläufig ist, sollten neben den Mitschülerinnen und Mitschülern auch alle anderen LK informiert werden, damit sie die besonderen Bedürfnisse des Kindes mit selektivem Mutismus im Unterricht berücksichtigen können.

LITERATUREMPFEHLUNGEN

Kinderbücher zu selektivem Mutismus

Selina Stummfisch: Wenn Kinder schweigen (Fessel, 2019)

Mila spricht!: Ein Bilderbuch zum selektiven Mutismus (Bürgi Wirth & Kolb, 2021)

Der Junge in der Nusschale: Eine Geschichte, die schweigenden, stotternden und schüchternen Kindern Mut macht (Gauß, 2013)



Die betroffenen SuS sollten nicht unter Druck gesetzt werden, sich im Unterricht zu äußern. Außerdem sollte vermieden werden, dass Kind in den Aufmerksamkeitsfokus der Klasse zu stellen (Hartmann & Lange, 2017). Stattdessen sollten dem Kind alternative Möglichkeiten zur Kommunikation zur Verfügung gestellt werden, damit sie ihre Bedürfnisse (Toilette, Hunger, Durst, Bauchschmerzen, fehlende Materialien) dennoch äußern können. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise der Einsatz von Bildkarten oder die Kommunikation über eine Bezugsperson bzw. ein anders Kind. Des Weiteren können LK für räumliche und zeitliche Sicherheit sorgen, in dem sie Rituale einhalten und Transparenz im Unterricht schaffen.

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) und Hörbeeinträchtigung

Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung haben Hörschwierigkeiten wegen einer Schädigung im Hörapparat und sind in der Grundschule mit Hörhilfen oder Hörprothesen (Cochlea Implant) ausgestattet. Gehörlose SuS sprechen häufig Gebärdensprache und haben eine Assistenz durch einen Gebärdendolmetscher. Organisatorische und technische Hinweise für hörgeschädigte SuS stehen am Ende des Kapitels. Kinder mit einer AVWS haben auch Schwierigkeiten mit dem Hören, obwohl der Hörapparat an sich intakt ist. Sie haben Probleme damit, auf Hörreize adäquat zu reagieren und/oder gesprochene Sprache ungehindert zu verstehen (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP) 2019, S. 61). Während das basale Hören gut gelingt und die Kinder somit auch leise Geräusche normgerecht hören können, liegt die Problematik in der weiteren Verarbeitung des Gehörten: So kann beispielsweise das Verstehen von Sprache bei Störgeräuschen beeinträchtigt sein oder es gelingt dem Kind nicht festzustellen, aus welcher Richtung es gerade angesprochen wurde. Demzufolge könnte es einem Kind mit AVWS schwerfallen, eine Aufgabenstellung der LK zu verstehen, die während einer Gruppenarbeit (mit erhöhtem Geräuschpegel) geäußert wurde. Gegebenenfalls dauert es eine Weile, bis das Kind die LK im Klassenzimmer akustisch orten kann, um dann auch das Mundbild der LK zur Erleichterung des Verständnisses ablesen zu können.

Schlechte Konzentration und häufige Desorientierung können durch die AVWS verursacht sein, da das Kind viel mehr Energie aufwenden muss, um dem Unterricht zu folgen.

In der Regel wird eine AVWS erst ab dem Schulalter diagnostiziert. Die Diagnostik ist sehr umfangreich und wird durch ein multidisziplinäres Team in darauf spezialisierten Einrichtungen durchgeführt (z. B. Universitätskliniken Dresden und Leipzig, Abteilung/Sektion Phoniatrie und Audiologie).



WICHTIG

Bei einem Verdacht auf eine AVWS können Eltern und/oder LK den Anamnesebogen zur Erfassung Auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP) ausfüllen (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/avws-anamnese). Dieser sollte dann gemeinsam mit der Sonderpädagogin oder Sprachtherapeutin bzw. der Kinderärztin oder Pädaudiologin ausgewertet werden, um sich über eine mögliche Empfehlung zu einer vertieften Diagnostik abzustimmen. Auch für den Bereich Beratung hält die AVWS-Leitlinie (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP) 2019) sehr hilfreiche Dokumente bereit (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/avws-leitlinie).

Methodisch-didaktische Hinweise:

- Das Mundbild der LK muss für SuS immer sichtbar sein (z. B. nicht gleichzeitig an der Tafel schreiben und sprechen).
- Visualisierung ist ganz besonders wichtig (z. B. parallele Verschriftlichung von wichtigen Stichworten).
- Professionelle Sprechweise der LK mit Merkmalen wie klar, deutlich, angemessene Lautstärke, nicht zu schnell und Blickkontakt sind besonders wichtig.
- Vor wichtigen Instruktionen oder Inhalten sollte die Aufmerksamkeit der SuS auch durch nichtakustische Reize gesichert werden (z. B. durch Antippen).
- Zum Nachteilsausgleich können Aufgaben zum Hörverstehen durch alternative Aufgaben ersetzt, in schriftlichen Aufgaben Texte optimiert, Leistungsfeststellungen in geräuscharmer Umgebung durch geführt werden.

Organisatorische Rahmenbedingungen für eine sprachförderliche Hörumgebung

(vgl.: Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen [BDH], 2015, (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie [DGPP], 2019)

Für die Wahl des richtigen Raumes sollten möglichst viele der folgenden Bedingungen erfüllt sein:

- Der Schallpegel von Hintergrundgeräuschen sollte nicht mehr als 45 dB betragen (z. B. mit Handy-App prüfen).
- Die Nachhallzeit sollte nicht länger als 0,45 Sekunden betragen (z. B. mit Audioaufnahme-App im Handy prüfen).
- Der Raum sollte nicht in der Nähe von Musikräumen, Pausen- und Sporthallen, der Mensa oder ähnlich lauten Räumen gelegen sein und sich am Ende von Fluren (nicht an Durchgangsfluren) befinden.
- Ein Raum im obersten Stockwerk verhindert Geräusche von oben und hat weniger SuS-Verkehr.
- Die Raumgröße sollte mehr als 2 Quadratmeter pro Kind betragen.
- Ein zusätzlicher Differenzierungsraum für Partner-/Gruppenarbeiten, Hörpausen und individuelle Förderung ist hilfreich.
- Kind sitzt so, dass es möglichst gut hört (Nähe zur LK, besseres Ohr zur LK, weg von Geräuschquellen).
- Kind sitzt so, dass es das Mundbild der LK und die Tafel gut sehen kann (eher an der Fensterseite, damit LK nicht im Gegenlicht steht).

Mit der richtigen Raumausstattung kann die Nachhallzeit verkürzt und Störschall reduziert werden:

- Der Boden im Klassenzimmer sollte zumindest in Teilen mit Teppich belegt sein.
- Die Deckenfläche (und wenn möglich die der Tafel gegenüberliegende Raumrückwand) sollte mit schallabsorbierenden Platten versehen sein.
- Offene Regale, Poster, Bilder, Zeichnungen, Collagen etc. verbessern ebenfalls die Raumakustik.
- Sehr hohe Räume können durch Tücher oder Segel abgehängt werden, um das Raumvolumen zu verkleinern.
- Vorhänge oder Gardinen sorgen für eine bessere Raumakustik und verbessern die Lichtverhältnisse bei starker Sonneneinstrahlung.
- Störgeräuschquellen (z. B. quietschende Türen; tickende Uhren; Aquarien; Geräusche von Heizung, Klimaanlage, elektronischen Geräten, Neonröhren, etc.) sollen vermieden oder beseitigt werden.

Technische Hilfsmittel bei Hörschädigung und AVWS können sein:

- Gehörschutz-Kopfhörer („Mickey Mouse“), Über-Ohr-Kopfhörer mit aktiver Störschallreduktion (noise cancelling) – je nach Zweck für ruhiges Arbeiten und Hören
- individuelle Hörhilfen (Hörgeräte, Implantate) des jeweiligen Kindes
- Funkanlagen mit LK- und SuS-Mikrofonen, die insbesondere in Plenumsituationen genutzt werden können und direkt auf die Hörhilfe oder auf spezielle Raumlautsprecher geschaltet werden
- Diktiergeräte oder Tablets, um auditive Informationen erneut abspielen lassen zu können
- erst bei guter Lesefähigkeit: Monitor/Tablet mit Transkriptions-App (verschriftet die Sprache der LK)

7 Kooperation und Beratung im Anfangsunterricht in der Grundschule

In die Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern sind neben Eltern und Schule unterschiedliche Professionen eingebunden. Sie bringen ihre jeweiligen Expertisen für die Begleitung und Unterstützung der Kinder ein. Eine gelingende Kooperation ermöglicht die Verbindung dieser verschiedenen Kompetenzen, fachlichen Erfahrungen und Kenntnisse. Dies sind beispielsweise der fachdidaktische Blick und die Kenntnis der eigenen Lerngruppe der Grundschullehrkraft oder die Expertise in der sprachspezifischen Förderung und Unterstützung der Fachkraft Sprache (Lüdtke, U. & Stitzinger, 2017). Logopäden/Sprachtherapeuten sind wiederum Fachkräfte für die Sprachtherapie von Kindern. Weitere mögliche Kooperationspartner sind die pädagogischen Fachkräfte der Kita, die die Kinder zum Übergang in die Schule begleitet haben, die DaZ-Lehrkräfte für Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, und nicht zuletzt die Eltern als Experten der Entwicklung für das eigene Kind.

7.1 Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften

Kooperation ist eine wesentliche Bedingung für die erfolgreiche Beschulung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulklassen (u. a. Arndt & Gieschen, 2013; Lütje-Klose, 2008) und birgt nach Steinert et al. (2006) vielfältige Chancen, z. B.:

- Arbeitsteilung,
- Entlastung,
- Wertschätzung der eigenen Arbeit,
- Qualitätssteigerung,
- Höhere Arbeitseffektivität,
- Erweiterung eigener Kenntnisse (Steinert et al., 2006),
- Schutzschild vor Burnout (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).

In der Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik gibt es verschiedene Möglichkeiten die Grundschul-LK zu unterstützen.

Gleichzeitig stellt sie auch eine der größten Herausforderungen dar. Auf verschiedenen Ebenen können ungünstige Bedingungen vorliegen, die die Kooperation erschweren, wie beispielsweise zu wenig zur Verfügung stehende gemeinsame Kooperationszeiten oder die fehlende Bereitschaft des möglichen Kooperationspartners. Zudem basiert erfolgreich funktionierende Kooperation auf einem hohen Maß an Vertrauen und Wertschätzung. Umso tiefer diese sind, desto höher ist das Niveau der Kooperation und somit auch die Möglichkeiten für deren Gestaltung entwickelt.

Wie in Tabelle 17 dargestellt, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Kooperation, wenn ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in der Grundschulklasse beschult wird. In der Praxis werden häufig Einzel- oder Kleingruppenförderungen durchgeführt. Die Gestaltungsmöglichkeiten des Co-Teachings reichen aber von diesen separierenden, spezifischen Einzelförderungen, die unabhängig vom Klassenunterricht stattfinden auch bis hin zu räumlich, zeitlich und hinsichtlich der Zielstellung gemeinsamen Unterrichtssituationen mit der gesamten Klasse. Durch diese intensiveren Kooperationsformen zwischen LK und Sonderpädagogen können Förderpotenziale stärker genutzt werden.

Kooperations-niveaustufe	Umsetzungsvarianten & Beispiele
Co-activity	■ Alle Unterrichtsaktivitäten laufen getrennt voneinander ab. ■ Es gibt seltener/keinen Austausch über Ideen, Pläne, Verhalten. ■ Es besteht keine Forderung nach Rückmeldung oder Unterstützung. Bsp.: Die Sonderpädagogin kommt zu einer vereinbarten Unterrichtszeit und fördert das Kind mit Förderbedarf Sprache in einem separaten Raum und spezifischen sprachlichen Zielen. Im Anschluss verlässt sie die Schule wieder.
Cooperation	■ Es erfolgen Absprachen über Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen (nicht in Bezug auf das Individuum). ■ Es gibt keine grundsätzlichen Einigungsprozesse über spezifische Fördermaßnahmen des einzelnen Kindes. Bsp.: Beide Lehrkräfte verständigen sich über grobe Ziele und Unterrichtsthemen für den Förderzeitraum und vereinbaren Stunden, in denen eine Förderung außerhalb des Klassenverbands am besten möglich ist. Der Sonderpädagoge arbeitet an sprachlichen Zielen, währenddessen die GrundschulLK an den Unterrichtszielen arbeiten. Über den Fortgang der Sprachförderung finden gemeinsame Gespräche statt.
Coordination	■ Es werden klare Absprachen über einzelne Verantwortlichkeiten bzgl. des Förderprozesses getroffen. ■ Die Absprachen und Verantwortlichkeiten sind klar abgegrenzt. Bsp.: Während der gemeinsamen Förderplanerstellung besprechen die Lehrkräfte Ziele und Möglichkeiten. Dabei legen sie genau fest, wer für welche Zielumsetzung in welchem Rahmen verantwortlich ist. In der Einzelförderung führt der Sonderpädagoge z. B. den Lernwortschatz für das nächste Thema im Sachunterricht ein, sodass die GrundschulLK diesen in den Unterrichtsstunden wiederholen und festigen kann.
Collaboration	■ Gemeinsam gesetzte Ziele werden gemeinsam verfolgt. ■ Spezifische Fähigkeiten des Einzelnen werden situationsabhängig und flexibel in den Unterricht eingebracht. ■ Rollen überschneiden sich bei der Arbeit am gemeinsamen Ziel und können getauscht werden. ■ Es besteht eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für die gesamte Klasse. Bsp.: Die Lehrkräfte respektieren und vertrauen einander im höchsten Maß, sodass sie gemeinsam in der Klasse gemeinsame Ziele verfolgen. Je nachdem welche Ziele im Fokus stehen, übernehmen sie flexibel verschiedene gemeinsam festgelegte Aufgaben. Der Sonderpädagoge übernimmt z. B. die Buchstabeneinführung mit der gesamten Klasse, um dabei auch sprachheilpädagogische Aspekte der Lautanbahnung und Stabilisierung in den Unterricht zu etablieren, währenddessen die GrundschulLK für einzelne Kinder unterstützend bereitsteht.

Tabelle 17: Möglichkeiten der Gestaltung entsprechend der Kooperationsstufe (u. a. Lütje-Klose & Willenbring, 1999)

7.2 Kooperation mit DaZ-Lehrkräften

An sächsischen Grundschulen mit Vorbereitungsklassen für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, sind Betreuungslehrkräfte und DaZ-Lehrkräfte fester Bestandteil des Kollegiums. In Zusammenarbeit mit den Klassenleitungen und Fachlehrkräften stimmen sie individuelle Maßnahmen zur etappenweisen Integration der SuS, die Deutsch als Zweitsprache lernen, in den Regelunterricht ab (Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung, 2018; SMK, 2021).

Die Aufgaben einer Betreuungslehrkraft/DaZ-LK umfassen neben der intensiven Begleitung der schulischen Integration der SuS die Beratung von Lehrpersonal und Eltern sowie die Kooperation mit allen außerschulischen Beteiligten. Auf diesem Weg werden schulische und außerschulische Integrationsmaßnahmen von der jeweiligen Betreuungslehrkraft/DaZ-LK (mit)koordiniert.

Neben Betreuungslehrkräften/DaZ-Lehrkräften im Kollegium bilden die Koordinatoren für Migration/Integration des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung eine weitere wichtige Anlaufstelle bei Fragen zu Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Diese bieten unter anderem eine besondere Bildungsberatung für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen und deren Eltern an. Dabei informieren sie über verschiedene Bildungsgänge, die Unterstützung bei der Wahl der Schullaufbahn sowie über Angebote zum herkunftssprachlichen Unterricht.

Als eine weitere interdisziplinäre Anlaufstelle bieten die Kompetenzzentren Sprachliche Bildung Unterstützung bei der Umsetzung sprachlicher Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Elternhäusern und außerschulischen Partnern.

Die Aufrechterhaltung und Förderung sprachlicher Kompetenzen der SuS in deren Herkunftssprachen ist ein ausgewiesenes Ziel innerhalb der DaZ-Didaktik. Aus diesem Grund sollte auch der Kooperation mit der jeweiligen LK für herkunftssprachlichen Unterricht ein besonderer Stellenwert zukommen.



Das Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen bietet Elterninfoblätter zur Mehrsprachigkeit in der Familie an, die in vielen verschiedenen Erstsprachen zur Verfügung stehen. (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/lakos-materialien)

Daneben sei auf die Informationen zum Herkunftssprachlichen Unterricht des SMK verwiesen. (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/hsu)

7.3 Kooperation mit pädagogischen Fachkräften des Elementarbereiches

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist ein wichtiger Schritt in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes. Die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase bildet dabei die Grundlage für das bildungspolitische Ziel durchgehender Sprachförderung (SMK, 2011).

In der direkten interpersonellen Kooperation gilt es für die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte, sich etwa über die eingesetzten Materialien auszutauschen oder gemeinsam Fortbildungen zu besuchen. Konkrete Ideen für die Planung, Durchführung und Finanzierung einer erfolgreichen Zusammenarbeit finden sich etwa im „Kooperationskalender für Kindergarten und Grundschule“ (Höhne, 2006).

Konzeptionelle Verbindungen in Kooperationsprozessen bieten sich daher in einer Vielzahl von weiteren Bildungsaktivitäten an, die über eine Ausgestaltung von Literalitätsförderung weit hinausgehen. So stellen zum Beispiel Hardy, Mannel und Sauer (2015) sprachliche Unterstützungsmöglichkeiten vor, die etwa bei naturwissenschaftlichen Bildungsangeboten in der Kita wirkungsvoll genutzt werden können.

Weiterführende Informationen zur Übergangsgestaltung in Sachsen finden sich in den Broschüren „Große Übergänge für kleine Leute. Praxishandbuch für Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ (SMK, 2011); „Spielend lernen–Bildungsangebote im Übergang von Kindertageseinrichtungen zur Grundschule gestalten“ (SMK, 2018).

Broschüre des SMK: Sächsische Leitlinien für die öffentlich verantwortete Bildung von Kindern bis zum 10. Lebensjahr (→ sprache-im-anfangsunterricht.de/bildungbis10)

7.4 Kooperation mit Sprachtherapeuten

Im frühen Grundschulalter zeigen sich für ärztlich verordnete Maßnahmen der Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie die höchsten Verordnungsraten (BARMER, 2019; Rommel, Hintzpeter & Urbanski, 2018). Rund 8 Prozent aller Mädchen und etwa 12 Prozent aller Jungen befanden sich demnach im Alter von fünf bis neun Jahren in sprachtherapeutischer Behandlung (BARMER 2019). Eine Vielzahl der jungen SuS erhält demnach neben universell ausgerichteten Maßnahmen der sprachlichen Förderung im schulischen Kontext auch medizinische Unterstützungsangebote.

Sprachtherapien im Sinne medizinischer Heilmittel sind Leistungen des Gesundheitssystems. Sie werden entweder in ambulanten Praxen oder stationär erbracht und sind zu einem überwiegenden Teil krankenkassenfinanziert. Eine Ausnahme bilden Sprachtherapien im Rahmen sogenannter Komplexleistungen, die sowohl von den gesetzlichen Krankenkassen, als auch von den kommunalen Sozialhilfeträgern finanziert werden. Ziel der Sprachtherapie ist:

- eine bestmögliche Befähigung im Umgang mit den sprachlichen Beeinträchtigungen (beziehungsweise eine Wiederherstellung sprachlicher Kompetenzen) und
- die Integration und Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben (Maihack, 2004).

Sprachtherapeuten erbringen Maßnahmen der Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie im Sinne medizinischer Heilmittel. Dazu zählen in Deutschland etwa Logopäden, Sprachheilpädagogen, Klinische Linguisten, Sprachwissenschaftler sowie Patholinguisten. Sie verfügen über spezifisches medizinisches, klinisches und linguistisches Fachwissen. Sie sind versiert im Umgang mit Screening- und Diagnostikverfahren im Einzelsetting, der Analyse und Therapie individueller Sprachlernprozesse und der therapeutischen Einzelberatung. Sprachtherapeuten arbeiten überwiegend im Einzelsetting (BARMER 2019). Einblicke in den Transfer von Therapieinhalten erhalten sie meist über Informationen der Eltern.

Neben Logopäden arbeiten auch Absolventen anderer Ausbildungs- und Studiengänge als Sprachtherapeuten.

LK im Grundschulbereich besitzen Expertenwissen der allgemeinen Didaktik und sind in der Lage, sowohl Einzel- als auch Gruppenangebote sprachförderlich zu gestalten. Zudem haben sie Kompetenzen in der pädagogischen Beratung. Durch eine gegenseitige Unterstützung von Sprachtherapeuten und Grundschul-LK kann ein umfassendes und komplementäres Sprachförderangebot geschaffen werden (Lüdtke, 2015). Die Kinder erhalten somit im besten Falle einen abgestimmten und sich gegenseitig stützenden Input. So können etwa Transferprozesse detektiert, beziehungsweise geplant sowie optimiert werden.

In der kindbezogenen Zusammenarbeit mit schulexternen Fachpersonen an die Schweigepflicht durch die Eltern denken!

Für eine Zusammenarbeit zwischen LK und Sprachtherapeuten ist zunächst für eine Basis der Vernetzungsarbeit zu sorgen. Hier stellt die Schweigepflichtsentbindung der Erziehungsberechtigten für die beiden professionellen Akteure den ersten grundlegenden Schritt dar (vgl. auch SächsSchulG §5). Auf einer zweiten Stufe können nun gegenseitig Informationen ausgetauscht werden. Dies kann direkt oder auch unter Einbeziehung der Eltern geschehen. Dazu informieren Sprachtherapeuten über diagnostische Ergebnisse und aktuelle Inhalte der Sprachtherapie. Die LK wiederum stellt Informationen zu sprachlichen Auffälligkeiten im Unterrichtsgeschehen sowie zu aktuellen Unterrichtsinhalten bereit (Reber 2012).

Geht die Kooperation über den reinen Austausch von Informationen hinaus, werden also zum Beispiel aktuelle und zukünftige sprachliche Förderziele in Therapie und Unterricht aufeinander abgestimmt, ist eine echte Vernetzung gelungen. Die aktive Suche nach Austausch beider Kooperationspartner ist dabei von elementarer Bedeutung. Auf welchem Wege kann ich Informationen an die therapeutische Fachkraft weiterleiten? Wie kann ein Import von Informationen aus der Therapie dauerhaft gestaltet werden?

- Eltern können an dieser Stelle angeregt werden, den Kontakt herzustellen.
- Persönliche Gespräche der beiden professionellen Kooperationspartner, regelmäßige Kontakte per Mail, Telefon, über Mitteilungshefte oder andere Medien bieten hier praktische Lösungen.
- Kinder können ermuntert werden, von den Inhalten der Therapie zu berichten, und mögliche Therapiematerialien können gemeinsam betrachtet und wertgeschätzt werden. Zudem besteht im Gegenzug etwa die Möglichkeit, Hefte oder Schulbücher in die Sprachtherapie mitzugeben (Reber, 2012).

Im Zentrum steht die bestmögliche Ausgestaltung der sprachlichen Lernprozesse des Kindes. Die Planung, Koordination, Durchführung und Sicherung der Kooperation knüpft damit an Fallmanagementkompetenzen der LK an und betont die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den individuellen Bedürfnissen des Kindes.

7.5 Zusammenarbeit mit Eltern

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: gemeinsame Ziele bestimmen und nächste Schritte festlegen.

Zusammenarbeit mit Eltern ist grundsätzlich als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Eltern und Lehrkräften zu verstehen. Partnerschaft meint dabei die Zusammenarbeit von zwei Akteuren, die ein gemeinsames Ziel verfolgen (Sacher, Berger & Guerrini, 2019), in diesem Fall etwa die Förderung des Schulerfolgs und/oder der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Im Kontext der Feststellung eines möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs Sprache bildet das Beratungsgespräch des Sonderpädagogen Sprache (des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes) mit den Eltern den Ausgangspunkt. Bei der Zusammenarbeit haben sich folgende Unterstützungsmöglichkeiten bewährt:

Mitteilungsheft

Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen bzw. zur Therapie von Sprach-, Sprech-, Schluck- und Stimmstörungen werden von weiteren schulexternen Erziehungs- und Bildungspartnern, oftmals in Form von professionellen Angeboten, von den Kindern wahrgenommen. Eltern können in diesen Fällen als Mittler zwischen externen Fachpersonen (z. B. Logopäden, Psychologen, Sozialpädagogen) und LK fungieren. Das Anlegen eines Mitteilungsheftes ist dabei eine Möglichkeit, einen transparenten Informationsfluss zu gewährleisten. Hier haben alle Beteiligten die Möglichkeit, unter der Administration (und somit unter Einbezug) der Eltern Informationen bereitzustellen, Fragen an die Kooperationspartner zu formulieren und Aktivitäten zu koordinieren. Selbstverständlich ist neben der analogen Form auch eine digitale Ausgestaltung des Mitteilungsheftes denkbar.

Informationsveranstaltungen (mit/ohne Referierende)

Thematische Elternabende bieten für Lehrkräfte die Chance, Aufmerksamkeit auf sprachförderliches Verhalten im Alltag im Allgemeinen zu lenken oder sich selbst und die Elternschaft zu spezifischen Themen zu informieren. So könnte etwa die Vermittlung von sprachförderlichen Verhaltensweisen im Alltag im Vordergrund stehen oder Informationen zu einem spezifischen Störungsbild gegeben werden (etwa Stottern oder Lese- und Rechtsschreibschwäche). Eine weitere Möglichkeit ist der Einbezug von Experten oder erwachsenen Betroffenen, die zum Umgang mit spezifischen Sprach-, Sprech- oder

Stimmstörungen Auskunft geben können. Bei der Planung einer solchen Veranstaltung gilt es zu beachten, dass Kinder im Klassenverbund, die von der vorzustellenden Sprach-, Sprech- oder Stimmstörung betroffen sind, sowie deren Eltern, vor der Durchführung kontaktiert werden und die Planung mit ihnen abgestimmt werden sollte.

Elternkurse

Neben der Möglichkeit einer einmaligen Informationsveranstaltung bestehen zudem Angebote für Eltern, mit dem Ziel, Informationen zum Spracherwerb zu vermitteln und für sprachförderliches Verhalten zu sensibilisieren. Diese Elternkurse sind für interessierte Eltern gedacht und werden, etwa in Form von mehreren Elternabenden, in Zusammenarbeit mit dem Sonderpädagogen Sprache umgesetzt. Ein ausgearbeitetes Konzept für vier themenspezifische Elternabende, das zudem auch die Materialien für die Elternabende vorhält, findet sich bei Rodrian (2009).

Interaktive Hausaufgaben

Unter interaktiven Hausaufgaben sind Aufgaben für die SuS zu verstehen, die nur im Gespräch mit den Eltern bearbeitet werden können. So erhalten die Kinder etwa die Aufgabe, ein Elternteil zu ihrem Lieblingsbuch zu befragen oder gemeinsam daraus zu lesen, eine gemeinsame Naturdokumentation durchzuführen, ein nahegelegenes öffentliches Denkmal zu besuchen oder mit den Eltern zu kochen und diesen Prozess zu beschreiben (Bailey, Silvern, Brabham & Ross, 2004, Textor, 2013). Ziel solcher interaktiven Hausaufgaben ist es unter anderem, sprachförderliche Gespräche im häuslichen Kontext anzuregen. Das gemeinsame Lesen mit dem Kind, eine stimulierende häusliche Lernumgebung und das Bereitstellen von kognitiver Anregung und der Besuch kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen sind wichtige Elemente des elterlichen Engagements. Bei mehrsprachigen Kindern kann so auch die weitere Entwicklung der Herkunftssprache gestützt werden.

Infoecke: Informationsbroschüren und mögliche Ansprechpartner

Um Eltern die Möglichkeit zu geben, sich möglichst niedrigschwellig mit Fördermöglichkeiten bzw. Störungsbildern der Sprache, des Sprechens oder der Stimme auseinanderzusetzen, bietet eine öffentlich zugängliche und sichtbare Informationsecke in der Schule eine gute Anlaufstelle. Es stehen hierfür eine Vielzahl an Infobroschüren und Flyern zu Verfügung. Im Folgenden werden exemplarisch einige Bezugsquellen von sprachspezifischen Informationsmaterialien vorgestellt.

LITERATUREMPFEHLUNGEN



Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.:

Auf der Internetseite findet sich eine umfangreiche Sammlung an Infobroschüren für Eltern zu den Themen Stimmstörungen, Störungen des Spracherwerbs, Förderung des Spracherwerbs, Myofunktionelle Störungen, Dysarthrie/Dysarthrophonie, Stottern bei Kindern, Gestörter Schriftspracherwerb, Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit, Inklusion und anderen Themen. Die Broschüren stehen zum kostenfreien Download bereit oder können gegen eine Schutzgebühr von 1,00 € pro Broschüre bei dem Verein bestellt werden.

→ www.dgs-ev.de → Broschüren zur Sprachförderung

Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung – BiSS-Transfer:

Die gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) stellt, neben vielen weiteren Angeboten, auch Infomaterialien zur Verfügung. Hier finden sich Broschüren zu den Themen: „Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht“, „Alle mal herhören – Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule“ oder „Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen“ und weiteren Themen. Alle Broschüren stehen zum kostenfreien Download bereit. Printexemplare können angefragt werden.

→ www.biss-sprachbildung.de → Publikationen

Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e. V.:

Der fmks bietet die Möglichkeit, Flyer für die Eltern zum Thema Mehrsprachigkeit in verschiedenen Sprachen zu beziehen. Sie informieren über Unterstützungsmöglichkeiten der sprachlichen Entwicklung im Alltag und greifen elterliche Ängste und Fragen auf. Alle Flyer stehen zum kostenfreien Download bereit oder können kostenfrei bestellt werden (Schutzgebühr von 0,20 € pro Flyer ab einer Bestellmenge von 30 Stück).

→ www.fmks.eu → Material zum Bestellen

Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe e. V.:

Der Verein stellt eine Vielzahl von Infomaterial zum Thema Stottern speziell für Eltern und LK zur Verfügung. Die Flyer und Broschüren stehen zum kostenfreien Download zur Verfügung oder können kostenlos beim Verein bezogen werden.

➔ www.selbsthilfe-stottern.de ➔ Service

Mutismus Selbsthilfe Deutschland e. V.:

Der Verein stellt, neben anderen, den Flyer „Mutismus – Kiga und Schule“ zur Verfügung. Ein kostenfreier Download ist möglich oder das Faltblatt kann über den Verein bestellt werden.

➔ www.mutismus.de ➔ Verein und Service

Selbsthilfevereinigung für Lippen-Gaumen-Fehlbildungen e. V.:

Der Verein hält mehr als 20 Informationsbroschüren zum Thema Lippen-Gaumen-Fehlbildungen vor. Darunter finden sich Informationen zur Eltern-Kind-Beziehung oder zur Sprachentwicklung und Sprachbehandlung. Neben der Elterninformation finden LK hier auch eine Informationsschrift für Pädagogen. Die Broschüren können kostenfrei bezogen werden.

➔ www.lkg-selbsthilfe.de

Ausleihmöglichkeit für sprachförderliche Spiele

Eine bereichernde Form, Informationen zum Thema sprachförderliches Verhalten anregend für Kinder und Eltern zur Verfügung zu stellen, bietet z.B. die „Rucksack-Bibliothek“. Angebote dieser Art sind bereits aus der Literacy-Förderung in Kindertageseinrichtungen erfolgreich in der Umsetzung erprobt worden (Näger, 2017). Dazu werden von Schulseite fertig gepackte Bücher-Rucksäcke vorbereitet, die von den Familien kostenfrei für einen gewissen Zeitraum ausgeliehen werden dürfen. In einer abgewandelten Form können auch Taschen mit Spielen zur Lese- und Rechtschreibförderung bereitgehalten werden. Allen Angeboten können auch spezifische Informationsbroschüren für die Eltern, etwa zu sprachförderlichem Verhalten im Alltag, beigelegt werden.

8 Anhang

Alle Anhänge und auch weitere Informationen und Materialien auf der Projekt-Homepage
→ www.sprache-im-anfangsunterricht.de

8.1 Beobachtungsbogen Sprachliches Handeln

Kommunikation – Pragmatik

Teilbereich und Beobachtungsfragen	Einschätzung			Konkrete Beobachtungen
	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu	

Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung

Kommuniziert gern mit anderen Kindern.				
Kommuniziert angemessen mit Erwachsenen.				
Initiiert selbst Gespräche mit Anderen.				
Hält Blickkontakt während der Kommunikation.				
Hält vereinbarte Gesprächsregeln ein.				
Beachtet den Sprecherwechsel im Gespräch.				

Textverarbeitung/Textverständnis und -produktion

Kann eine Geschichte oder eigene Erlebnisse in richtiger Ereignisfolge erzählen.				
Kann sich Informationen durch gezieltes Fragen beschaffen.				
Passt den Informationsgehalt der Äußerung an den Kommunikationspartner an.				
Bleibt mit seinen Gesprächsbeiträgen beim Thema.				
Verwendet keine stereotypen und redundanten Äußerungen.				

Situations- und Kontextverhalten

Versteht eingesetzte nonverbale Mittel (Gestik, Mimik).				
Setzt Mimik und Gestik angemessen ein.				
Geht auf die Gedanken und Intentionen anderer ein (Perspektivübernahme).				
Verwendet einen situations- und kontextangemessenen Wortschatz.				

Bitte beachten Sie:

Aussagen zu den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sollten auf einer breiten Erfahrung mit der (sprachlichen) Interaktion des Kindes beruhen und nicht auf einmaligen Beobachtungen!

Es ist notwendig, die sprachlichen pragmatischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozialen und kognitiven Entwicklungsprozessen zu sehen!

Bei der Erfassung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten müssen kulturspezifische Kommunikationsstandards Berücksichtigung finden!

8.2 Beobachtungsbogen Wortschatz

Wortschatz und Wortfindung

Teilbereich und Beobachtungsfragen	Einschätzung			Hinweise	Kommentar
	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu		

Bereich A: Wortschatzumfang

Das Kind hat keinen alterstypischen Wortschatzumfang.				Auf persönlich und kulturell unterschiedlich bedeutsame Wortschatzbereiche achten.	
Das Kind äußert undifferenzierte oder immer die gleichen Substantive (Dinge), Verben (machen) und Adjektive (super).					
Bei DaZ: Das Kind hat in seiner anderen Sprache keinen alterstypischen Wortschatz (ggf. Elternbefragung).				Prüfen, ob das Kind in seinem Wortbedeutungswortschatz typisch entwickelt ist, also unabhängig von der Sprache, mit der die Bedeutung ausgedrückt wird	

Bereich B: Wortschatzlernen

Das Kind kann keine neuen Wörter allein vom Zuhören aufnehmen.				Prüfen, ob die Leistung sich verbessert bei eigenaktivem Sprechen und Verschriftlichen	
Das Kind kann ihm unbekannte Wörter nicht nachsprechen.				Hörmerkspanne prüfen	
Das Kind kann sich neue Wörter über mehrere Tage hinweg nicht gut merken.					

Bereich C: Wortfindung

Dem Kind fallen auch bekannte Wörter nicht ein.					
Das Kind äußert Metakommentare zur Wortfindung (Das fällt mir nicht ein.)					
Das Kind äußert Wörter, die am Zielwort „knapp vorbei“ sind, also dem Zielwort semantisch (Wortbedeutung) oder phonologisch (Wortform) ähnlich sind.					
Das Kind macht beim Formulieren lange Pausen mit oder ohne Interjektionen (mhm).					
Das Kind bricht Äußerungen einfach ab oder wechselt unvermittelt das Thema.					

Eine differenzierte Abklärung ist notwendig, wenn in den Abschnitten A und B mind. 1x „trifft voll zu“ oder 2x „trifft teilweise zu“ angekreuzt sind oder im Abschnitt C mind. 2x „trifft voll zu“ oder 3x „trifft teilweise zu“

8.3 Beobachtungsbogen Aussprache

Phonetik und Phonologie

Teilbereich und Beobachtungsfragen	Beispielhafte beobachtete Äußerung	Einschätzung und Vergleichswert	Kommentar
------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------

Phonetische Prozesse

Artikulierte das Kind Zischlaute wie [s], [z] oder [ʃ] („sch“) abweichend? (z. B. mit der Zunge zwischen Zähnen als [θ] oder [ð], [kʊθ] statt [kʊs], „Kuss“) Ist das Kind in der Lage, den Ziellaut isoliert zu bilden?		☐ fast immer korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: Fehlbildung kommt noch häufig vor, Abklärung trotzdem sinnvoll	
---	--	--	--

Phonologische Prozesse Strukturell

Phonologische Prozesse Strukturell Vereinfacht das Kind Konsonantencuster in Wörtern? (z. B. [bɪlə] statt [bʁɪlə], „Brille“ oder [ʁʊt] statt [ʁʊst], „Rost“) Lässt das Kind ganze Silben weg?		☐ fast immer korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer korrekt Mehrsprachig: Vokaleinschübe tolerieren	
---	--	---	--

Phonologische Prozesse Systematisch

Ersetzt das Kind einen Ziellaut durch einen anderen Laut, der im Lautinventar der deutschen Sprache vorkommt? Ersetzt das Kind bei mehreren Ziellauten? (z. B. [tɛ:zə] statt [kɛ:zə], „Käse“)		☐ fast immer korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: fast immer korrekt	
--	--	--	--

Wortrealisationskonsequenz

Spricht das Kind Wörter jedes Mal gleich aus (→ unabhängig davon, ob es die Wörter immer korrekt oder immer unkorrekt realisiert) oder verändert es das Zielwort immer auf eine andere Weise? (z. B. immer [tʌm] statt [kʌm], „Kamm“ oder manchmal [tʌm], [kʌm], [kʌn] statt [kʌm], „Kamm“)		☐ fast immer gleich ☐ mal gleich, mal anders ☐ fast nie gleich Ein-/Mehrsprachig: falls die Realisation nicht fast immer gleich ist, sollte die Wortrealisationskonsequenz abgeklärt werden	
--	--	--	--

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich immer auf die Sprache/Sprachen, die das Kind im Erwerbsprozess umgibt/umgeben. Teilweise können Veränderungen in der Aussprache von Wörtern jedoch auch anders, zum Beispiel dialektal, erklärt werden. In diesen Fällen verändert das Kind die Wörter zwar hinsichtlich der Hochsprache, jedoch möglicherweise nicht in Hinblick auf die Sprache in seiner Umgebung. Eine vertiefende Abklärung bei Unsicherheiten kann daher angezeigt sein.

8.4 Beobachtungsbogen Grammatik

Morphologie

Teilbereich und Beobachtungsfragen	Beispielhafte beobachtete Äußerung	Einschätzung	Kommentar
------------------------------------	------------------------------------	--------------	-----------

Verbform in Übereinstimmung mit dem Subjekt*

Markiert das Kind die Personalform am Verb so, wie es das Subjekt in Person und Zahl erfordert? (z.B. ich <u>wohne</u>, du <u>wohnst</u>, er <u>wohnt</u>) ☐ Beherrscht es einzelne Formen, andere nicht?		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer korrekt** DaZ: fast immer korrekt	
--	--	--	--

Genus

Nutzt das Kind den korrekten Artikel? (z.B. der Hund, die Katze, das Pferd) ☐ Beherrscht es einzelne Formen, andere nicht?		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer korrekt** DaZ: Fehler sind typisch***	
---	--	--	--

Plural

Markiert das Kind den Plural an Substantiven korrekt? (z.B. die Affen, Kinder, Zebras) ☐ Beherrscht es einzelne Endungen, andere nicht? ☐ Nutzt es eine bestimmte Pluralform übermäßig häufig anstelle der korrekten Formen?		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer/oft korrekt** DaZ: Fehler sind typisch***	
---	--	--	--

Akkusativ

Markiert das Kind den Akkusativ am Artikel korrekt? ☐ Gelingt dies bei einfachen Objekten (z.B. Ich sehe <u>den</u> Hund.)? ☐ Gelingt dies nach Präpositionen (z.B. Der Hund läuft <u>in</u> <u>den</u> Wald.)?		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: oft korrekt** DaZ: Fehler sind typisch***	
--	--	---	--

Dativ

Markiert das Kind den Dativ am Artikel korrekt? ☐ Gelingt dies bei einfachen Objekten (z.B. Ich gebe <u>dem</u> Hund Wasser.)? ☐ Gelingt dies nach Präpositionen (z.B. Der Hund sitzt <u>in</u> <u>der</u> Hundehütte.)? ☐ Beherrscht es den Dativ für einzelne Geschlechter, andere nicht? (z.B. dem Hund, dem Pferd, der Kuh.)			
---	--	--	--

Syntax

Teilbereich und Beobachtungsfragen	Beispielhafte beobachtete Äußerung	Einschätzung	Kommentar
------------------------------------	------------------------------------	--------------	-----------

Verbzweitstellung im „einfachen“ Hauptsatz*

Verbzweitstellung im „einfachen“ Hauptsatz* Steht das gebeugte Verb in Hauptsätzen, die mit einem Subjekt beginnen, an 2. Stelle? (z.B. Ich <u>wohne</u> in Leipzig.)		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer korrekt** DaZ: fast immer korrekt	
---	--	---	--

Verbzweitstellung im „schwierigeren“ Hauptsatz*

Steht das gebeugte Verb in Hauptsätzen, die mit einem Nicht-Subjekt beginnen, an 2. Stelle? ☐ Beherrscht es dies bei Objekten am Satzanfang? (z.B. Tomaten <u>esse</u> ich gar nicht gerne.) ☐ Beherrscht es dies bei Adverbialen Bestimmungen? (z.B. Morgen <u>haben</u> wir Sportunterricht.) ☐ Beherrscht es dies bei W-Fragen? (z.B. Womit <u>schreibst</u> du an die Tafel?)		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer korrekt** DaZ: keine Vergleichsangaben	
---	--	--	--

Verbendstellung im Nebensatz*

Steht das gebeugte Verb in Nebensätzen an letzter Stelle? ☐ Beherrscht es dies in Nebensätzen mit Konjunktionen? (z.B. Wenn ich Hunger habe, ...) ☐ Beherrscht es dies in Relativsätzen? (z.B. Das Kind, das über die Straße läuft, hat ein Eis in der Hand.)		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Einsprachig: fast immer korrekt** DaZ: mit >30 Kontaktmonaten i.d.R. erworben; Fehler zu Schulbeginn möglich, aber Entwicklung beobachten!	
---	--	--	--

* Auffälligkeiten in diesen Bereichen sind besonders relevante Indizien für die Abklärung einer Sprachentwicklungsstörung und sollten daher mit der/dem Sonderpädagogin Sprache abgesprochen werden.

** Simultan mehrsprachige Kinder, die das Deutsche und eine weitere Sprache von Geburt an unter guten Bedingungen lernen, können orientierend mit den Angaben für einsprachige Kinder verglichen werden.

*** Fehler, die im Deutscherwerb als Zweitsprache typisch sind, deuten nicht auf Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung hin. Dennoch sollten diese Aspekte gefördert werden.

8.5 Ergänzungen zum Beobachtungsbogen „Grammatik“ zur Durchführung und Einordnung der Beobachtung

Morphologie

Teilbereich	Bei der Beobachtung zu beachten	Beispielhafte Beobachtungssituationen
Verbform in Kongruenz mit dem Subjekt	Möglicherweise beherrscht ein Kind einzelne Personalformen, andere aber noch nicht. Am anfälligsten für Fehler im Falle von Sprachentwicklungsstörungen ist die 2. Person Singular (z. B. du lachst). Diese sollte bei der Beobachtung besonders berücksichtigt werden.	Kreissspiel (Motsch & Rietz, 2016): Lehrerin (Fr. Müller) beginnt: „Ich wohne in Leipzig. Wo wohnst Du?“, Kind daneben antwortet: „Frau Müller wohnt in Leipzig. Ich wohne in Borna. Wo wohnst Du?“ etc.; nächste Runde: „Timo trinkt gerne Tee. Ich trinke gerne Milch. Was trinkst du gerne?“ etc.
Genus	Man nimmt an, dass Genus insbesondere Wort für Wort gelernt wird. Es kann also sein, dass ein Kind bei vielen Wörtern den korrekten Artikel wählt, aber bei einzelnen Wörtern Fehler macht. Die Artikelwahl (männlich, weiblich, sächlich) sollte an mehreren verschiedenen Nomen beobachtet werden.	Rätselspiel mit Tierfiguren: Zur Vorbereitung ziehen die Kinder abwechselnd eine Tierfigur aus einem Sack, sagen den Namen des gezogenen Tieres und stellen es in einen Reifen. Die Lehrerin fragt: „Wer frisst gerne einen Knochen?“, Kind antwortet „Der Hund!“ und darf den Hund zu sich holen; Lehrerin: „Wer bewegt sich ganz langsam vorwärts?“, anderes Kind: „Die Schnecke!“ etc. (z. B. der Hund, der Löwe; die Katze, die Schnecke; das Schwein, das Huhn)
Plural	Im Deutschen gibt es viele verschiedene Pluralendungen, deren Verwendung beobachtet werden kann (z. B. Jungen, Schafe, Burgen, Autos, Kinder, Igel, Äpfel, Bäume, Wälder). Einzelne fehlerhafte Formen sind unbedenklich. Es kann sein, dass ein Kind eine Endung (z. B. -n) übermäßig häufig anstelle der korrekten Formen benutzt und/oder manche Endungen noch gar nicht gebraucht. Dies sollte notiert werden.	Wimmelbildsuche: Die Lehrerin beginnt: „Schaut, hier ist ein Junge auf dem Bild! Gibt es noch mehr? Wie viele findet ihr?“, Kind sucht, zählt und antwortet: „Vier Jungen gibt es!“ (Wenn das Kind nur sagt „Vier!“, kann die Lehrerin rückfragen: „Wen hast du noch gleich gesucht? Ich habe es schon wieder vergessen. Vier ...?“, Kind antwortet: „Jungen!“)
Akkusativ	Die Markierung des Akkusativs am Artikel unterscheidet sich nur im männlichen Genus vom Nominativ („Ich sehe <u>den</u> Hund.“, aber „Ich sehe <u>die</u> Maus/ <u>das</u> Pferd.“). Daher sollten für die Beobachtung insb. männliche Substantive ausgewählt werden. (Zieht man auch die weibliche und sächliche Form hinzu, kann man beobachten, ob ein Kind die männliche Form auf die weibliche und/oder sächliche übergeneralisiert, z. B. „Ich sehe <u>den</u> Pferd.“) Der Akkusativ tritt sowohl in einfachen Objekten („Ich sehe <u>den</u> Hund.“) als auch nach Präpositionen auf („Der Hund läuft <u>in</u> den Park.“) Diese beiden Formen lassen sich getrennt voneinander beobachten.	Bilder erraten (angelehnt an Berg, 2015): An der Tafel hängen Bilder von verschiedenen Objekten, z. B. der Bleistift, der Schulranzen, der Turnbeutel etc. Nachdem die Dinge besprochen wurden, werden sie mit einem Blatt verdeckt und die Positionen vertauscht. Die Lehrerin schiebt das verdeckende Blatt so zur Seite, dass ein Teil des Objektes sichtbar ist, und fragt: „Könnt ihr erraten, was hier versteckt ist? Was siehst du hier, Tom?“, Kind antwortet: „Den Bleistift!“ Tiere nach Hause bringen: Die Kinder haben die Aufgaben verschiedene Tierfiguren in ihr Zuhause zu bringen: in den Wald, in den Zoo oder auf den Bauernhof. Die drei Orte sind symbolisch abgebildet. Die Kinder wählen ein Tier aus und sagen, wo sie es hinbringen: „Das Wildschwein bringe ich in den Wald.“, „Den Hahn bringe ich auf den Bauernhof“ etc.
Dativ	Im Dativ unterscheidet sich die Markierung in allen 3 Genus vom Nominativ und Akkusativ („Ich gebe dem Hund/der Katze/dem Pferd Wasser zu trinken.“). Es kann sein, dass ein Kind den Dativ für ein bestimmtes Genus schon beherrscht, für ein anderes aber nicht. Auch der Dativ tritt sowohl in einfachen Objekten („Ich gebe <u>dem</u> Hund einen Knochen.“) als auch nach Präpositionen auf („Der Hund sitzt <u>auf dem</u> Baumstamm.“) Diese beiden Formen lassen sich getrennt voneinander beobachten.	Tiere füttern von Ravensburger (oder selbst erstelltes angelehntes Material): Den verschiedenen Tieren mit unterschiedlichem grammatischem Geschlecht (z. B. die Ente, der Igel, das Pferd) sollen Futtersorten zugeordnet werden. Jedes Kind bekommt eine Karte mit einer Futtersorte und soll sagen, welchem Tier es dieses Futter gibt, z. B. „Ich habe einen Apfel. Ich gebe den Apfel dem Pferd.“ Funktionen beschreiben: Es stehen verschiedene Gegenstände zur Auswahl (z. B. Pinsel, Lineal). Die Kinder wählen eines aus und sagen, was man damit macht, z. B. „Mit dem Pinsel kann ich ein Bild malen.“

Syntax

Teilbereich	Bei der Beobachtung zu beachten	Beispielhafte Beobachtungssituationen
Verbzweitstellung im „einfachen“ Hauptsatz	Das gebeugte Verb an der 2. Position im Hauptsatz zu produzieren ist ein wesentlicher grammatischer Entwicklungsschritt. Nutzt ein Kind jedoch fast ausschließlich Hauptsätze mit dem Subjekt am Anfang (SPO) und kaum „schwierigere“ Hauptsatzstrukturen und Nebensätze liegt ein „starres Satzmuster“ vor, das auf eine grammatische Erwerbsschwierigkeit hindeuten könnte.	Kreisspiel (s. oben): Im oben beschriebenen Spiel sind einfache Hauptsätze enthalten, z.B. „ Timo trinkt gerne Tee. Ich trinke gerne Milch.“ Das Spiel lässt sich um verschiedene Verben, z.B. zum Thema Freizeit, weiter ausbauen: „Anna spielt gerne Handball. Ich klettere gerne im Wald. Was machst du gerne?“
Verbzweitstellung im „schwierigeren“ Hauptsatz	Anstelle des Subjektes können am Anfang eines Haupt- oder Fragesatzes auch W-Fragepronomen, Adverbiale Bestimmungen oder Objekte stehen. Diese 3 Fälle können separat beobachtet werden und auch unterschiedlich gut beherrscht werden.	Kreisspiel (s. oben): W-Fragepronomen am Satzanfang Im oben beschriebenen Spiel sind Hauptsätze mit W-Fragepronomen enthalten, z.B. „Timo trinkt gerne Tee. Ich trinke gerne Milch. Was trinkst du gerne?“ Klassenämter (vgl. Berg 2018): Adverbiale Bestimmung am Satzanfang Die Klassenämter sind bereits verteilt und an der Wand mit Symbolen und den Namen der Kinder festgehalten. Die Kinder sollen ihr Amt wiederholen, z.B. sagt Tina „Am Montag sammele ich die Hefte ein.“, und Fritz „Am Dienstag gieße ich die Blumen.“
Verbendstellung im Nebensatz	In Nebensätzen steht das gebeugte Verb am Satzende. Ob ein Kind diese Regel erworben hat, lässt sich sowohl für Nebensätze, die mit einer Konjunktion eingeleitet werden (z.B. wenn/bis/weil), als auch für Relativsätze beobachten. <u>Anmerkung:</u> Nebensätze, die mit weil/obwohl/wobei/während eingeleitet werden, können vereinzelt auch mit Verbzweitstellung bei entsprechend abgeänderter Betonung realisiert werden, z.B. Ich nehme den Schirm mit, weil... es soll heute regnen; Ulrich, 2018, S. 488–494).	Stoppenspiel: Nebensätze mit Konjunktionen am Beispiel von „wenn“ Es liegen verschiedene Klangobjekte bereit (z.B. Klingel, Glocke, Klanghölzer, Triangel). Die Kinder dürfen abwechselnd bestimmen, bis wann sich die anderen Kinder nicht bewegen dürfen. Die Lehrerin macht vor: „Ihr dürft Euch nicht mehr bewegen, wenn ihr die Glocke hört.“ Dann benutzt sie die verschiedenen Klangobjekte und erst bei der Glocke halten die Kinder in ihrer Bewegung inne. Stuhlkreis (vgl. Berg 2018): Relativsätze Reihum dürfen die Kinder bestimmen, wer alles aufstehen soll: „Alle Kinder, die einen roten Pullover anhaben, sollen aufstehen!“

8.6 Beobachtungsbogen Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb

Phonologische Bewusstheit

Teilbereich und Aufgabe	Antworten des Kindes	Einschätzung	Kommentar
Entscheiden, ob ein vorgegebener Vokal am Wortanfang im Wort enthalten ist Hörst Du ei in Oma? Hörst Du a in Ofen? Hörst Du e in Esel? usw.		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: fast immer/oft korrekt	
Zusammenziehen von 2 Silben zu Wörtern Welches Wort kommt heraus, wenn Du die beiden Silben zusammenziehst? Man+del, Ha+ken usw.		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: fast immer/oft korrekt	
Erkennen, ob sich 2 Wörter reimen Reimen sich Tor – Rohr? Reimen sich Hahn – Bad? Reimen sich Nase – Vase? usw.		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: fast immer/oft korrekt	
Silbenklatschen Sprich das Wort im Takt nach und klatsche dazu! laufen, Autobahn, Krokodil, Dose usw.		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: fast immer/oft korrekt	
Anlaute abtrennen und kategorisieren Welche beiden Wörter klingen am Anfang gleich? Esel – Elefant – Papagei; Fisch – Hut – Fahne usw. (Passende Bilder dazu zeigen.)		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: oft korrekt	

Phonemwahrnehmung

Ähnlich-klingende Laute unterscheiden Klingen die beiden Wörter gleich oder nicht-gleich? Kragen – tragen Gabel – Gabel Seide – Seite usw.		☐ fast immer korrekt ☐ oft korrekt ☐ mal korrekt, mal falsch ☐ oft falsch ☐ fast nie korrekt Ein-/Mehrsprachig: fast immer/oft korrekt (DaZ: evtl. Fehler bei Lautkontrasten, die es in Erstsprache nicht gibt, möglich)	
---	--	---	--

Phonologisches Arbeitsgedächtnis

Merken und Wiederholen von Ziffern/Silben Sprich die Ziffern nach: 3 – 1; 6 – 4 – 9 usw. Sprich die Silben nach: ra – pi; se – lo – ka usw.		☐ 2 Einheiten ☐ 3 Einheiten korrekt ☐ 4 Einheiten ☐ 5 Einheiten korrekt Ein-/Mehrsprachig: 3 oder mehr korrekt	
--	--	---	--

Benennungsgeschwindigkeit

→ standardisiertes Testverfahren zur Erfassung erforderlich

Liegen Auffälligkeiten in der Wortfindung vor? (vgl. Beobachtungsbogen Wortschatz) (Wortfindungsschwierigkeiten können sich negativ auf die Benennungsgeschwindigkeit auswirken.)	☐ nein ☐ ja → Benennungsgeschwindigkeit durch Sonderpädagogen Sprache untersuchen lassen
---	---

8.7 Beobachtungsbogen Einstieg in die Schriftsprachentwicklung

Voraussetzungen zur Durchführung der Beobachtung

Schriftsprachlehrgang	Zeitpunkt
synthetisches Vorgehen; explizites Erarbeiten von Buchstaben in einer bestimmten Reihenfolge; die im Unterricht zu lesenden Wörter sind aus bekannten Buchstaben aufgebaut	ca. 10 Wochen nach Schulbeginn bzw. sobald die Kinder mit 8 Buchstaben vertraut gemacht worden sind

Teilbereich und Aufgabe	Beurteilung der einzelnen Antworten	Einschätzung von Fehlertyp/ Lesart	Kommentar
-------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	-----------

Buchstabenkenntnis

Lesen der 8 erarbeiteten Großbuchstaben: (Beispiel: A, T, P, N, E, S, M, O)	korrekte Buchstabe-Laut-Verknüpfung bei: _____ falsche Buchstabe-Laut-Verknüpfung bei: _____	☐ sicher und schnell ☐ sicher mit kurzer Pause ☐ unsicher (einige Selbstkorrekturen) ☐ bricht ab	
Lesen der 8 erarbeiteten Kleinbuchstaben (Beispiel: a, t, p, n, e, s, m, o)	korrekte Buchstabe-Laut-Verknüpfung bei: _____ falsche Buchstabe-Laut-Verknüpfung bei: _____	☐ sicher und schnell ☐ sicher mit kurzer Pause ☐ unsicher (einige Selbstkorrekturen) ☐ bricht ab	

Lesen von bekannten Wörtern

Lesen von Wörtern (aus 3 bis 6 Buchstaben), die dem Kind aus dem Unterricht bekannt sind (Beispiel: Opa, Name, Post ... ; ca. 16)	korrekt gelesene Wörter: _____ _____ falsch gelesene Wörter: _____ _____ o auffällig ($\leq 2/3$ der Wörter korrekt)	☐ spontan ☐ spontan mit kurzer Pause ☐ lautierend und zusammenschleifend ☐ lautierend ohne zusammenschleifen ☐ bricht ab	
--	---	---	--

Lesen von unbekannten Wörtern

Lesen von Wörtern aus den vertrauten Buchstaben, die dem Kind nicht aus dem Unterricht bekannt sind (Beispiel: Pate, Samen, Tomate, ... ; ca. 12)	korrekt gelesene Wörter: _____ _____ falsch gelesene Wörter: _____ _____ o auffällig ($\leq 1/5$ der Wörter korrekt)	☐ spontan ☐ spontan mit kurzer Pause ☐ lautierend und zusammenschleifend ☐ lautierend ohne zusammenschleifen ☐ bricht ab	
--	---	---	--

Lesen von Pseudowörtern (Unsinnwörtern)

Lesen von Pseudowörtern (Beispiel: Tape, Somet, Mepose, ... ; Sca. 8)	korrekt gelesene Wörter: falsch gelesene Wörter: o auffällig ($\leq 1/5$ der Pseudowörter korrekt)	☐ spontan ☐ spontan mit kurzer Pause ☐ lautierend und zusammenschleifend ☐ lautierend ohne zusammenschleifen ☐ bricht ab	
---	--	--	--

Analog können Beobachtungsaufgaben zum Schreiben von Klein-/Großbuchstaben, (un-)bekannten Wörtern und Pseudowörtern mit den gleichen Stimuli aufgestellt werden. (Angaben zu auffälligen Werten liegen für das Schreiben nicht vor, jedoch kann der individuelle Entwicklungsstand qualitativ beschrieben werden.)

8.8 Checkliste Sprachliche Barrieren im Unterricht

Frage an den Unterricht/an mich selbst



Professionelle Kommunikation der LK	Stimme: Spreche ich zu leise/zu laut/zu schnell? Betone ich an den richtigen Stellen? Setze ich adäquate Pausen?	
	Verwende ich zu viele Nebensätze u. a. in Instruktionen?	
	Nutze ich viele Fachbegriffe?	
	Erkläre ich Fachbegriffe? Bin ich ausreichend redundant?	
Aufmerksamkeitslenkung	Setze ich Mimik und Gestik ein, um das Gesagte zu unterstreichen?	
	Verwende ich Hilfen zur Unterstützung des Sprachverstehens wie Symbole, Lernplakate, Visualisierungen ...?	
Erwartungshaltung	Kann das Kind die Aufgabe sprachlich – in Bezug auf seine sprachlichen Voraussetzungen – erfolgreich bewältigen? (Wortschatz & Grammatik)	
Schriftsprache	Sind meine Unterrichtsmedien grafisch ausreichend groß bzw. farblich markiert? Ist die Formatierung inhaltlich sinnvoll?	
	Kann die verwendete Fachsprache (Fokus Wortschatz & Grammatik) verstanden werden?	
	Wurden schwierige Wörter/Sätze ausreichend geklärt und/oder durch Abbildungen ersetzt?	
	Sind meine verwendeten Medien zu komplex? An welcher Stelle kann ich differenzieren?	
Offene Unterrichtsformen	Kann jedes Kind selbstständig den Arbeitsauftrag erlesen und verstehen?	
	Nutze ich alle mir zur Verfügung stehenden Räume um einzelne Aufgabenteile evtl. auszulagern?	
	Habe ich genügend binnendifferenziert, sodass jedes Kind gefordert aber nicht überfordert ist?	
	Habe ich die Verhaltensregeln (z.B. Flüstern) ausreichend etabliert?	
	Ist die Lösung für das Kind zur Selbstkontrolle zugänglich?	
SuS	Stelle ich aktiv Situationen für soziales Lernen und Kooperation her?	
	Unterstützt mein Unterricht gegenseitige Hilfsbereitschaft, Respekt und Toleranz?	
Selbstwertgefühl	Gebe ich sprachspezifisches Lob?	
	Schaffe ich kommunikative Situationen im Unterricht, in denen sich das Kind kommunikativ erfolgreich erleben kann?	

8.9 Checkliste Sprachliche Hürden im Mathematikunterricht

Sind mir mögliche sprachliche Hürden im Mathematikunterricht bewusst?



Wortebene	Stelle ich das Sprachverständnis bei (zusammengesetzten) Wörter sicher, die alltagssprachlich eher nicht/kaum verwendet werden oder für sich eine andere Bedeutung aufweisen?	
	Beachte ich bei der Nennung der Zahlbegriffe die möglicherweise eingeschränkten auditiven Differenzierungsfähigkeiten der SuS (vierzehn vs. vierzig)?	
	Beachte ich die ggf. eingeschränkten auditive Merkfähigkeit bei der Erfassung von Gesprochenem?	
	Weise ich gezielt auf die Serialität der Ziffern hin, um die Bedeutungsunterschiede ggf. kenntlich zu machen?	
	Beachte ich die Sprachverständnissicherung bei der Verwendung von Konjunktionen und Präpositionen?	
	Wird unbekannter Wortschatz (oder aus dem Alltag anders bekannter Wortschatz) thematisiert?	
	Verändern allein Vor- und Nachsilben die mathematische Aussage von Wörtern?	
Satz- und Textebene	Verwende ich gezielt verschiedene syntaktische Strukturen, um eine bestimmte semantische Grundstruktur (Bedeutung) zu vermitteln?	
	Beachte ich die gemeinsame Erarbeitung fachlicher Redewendungen, die alltagssprachlich eher nicht/kaum verwendet werden?	
	Führt die Verwendung unpersönlicher Ausdrücke, z. B. bei Merksätzen, zu Schwierigkeiten?	
	Werden Nebensatzkonstruktionen und Partizipialkonstruktionen eingesetzt, deren Verständnis unbedingt sichergestellt werden muss?	
	Verwende ich bisher unbekannte Symbole und Formeln, die für unterschiedliche Aufgaben (Texte) stehen und erst „übersetzt“ werden müssen?	

9 Literaturverzeichnis

- Abshagen, M. (2015). Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.
- Achhammer, M., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart: Thieme.
- Aitchison, J. (1997). Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon (Vol. 56). Tübingen: M. Niemeyer.
- Arndt, A. K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A. K. Arndt (Hrsg.), Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln (S. 41–62). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Bahrfeck, K., Subellok, K. & Starke, A. (2017). Mutismus. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern (S. 472–511). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E. & Ross, M. (2004). The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 173–178.
- BARMER (Hrsg.). (2019). Heil- und Hilfsmittel-report 2019, Berlin.
- Baumgartner, S. (2008). Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung (Sprachtherapie). München: Reinhardt.
- Berg, M. (2018). Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung im Unterricht (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.). (März 2015). Schulische Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf Hören und Kommunikation. Qualitätsstandards. Zugriff am 14.08.2020. Verfügbar unter https://www.b-d-h.de/images/pdf/BDH_Brosch_Inklusion_web.pdf
- Bittner, D. (2013). Grammatische Entwicklung. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase (1. Aufl., S. 51–76). München: Urban & Fischer.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele (Förmig Material, Bd. 8). Münster, New York: Waxmann.
- Brunner, M., Troost, J., Pfeiffer, B., Henrich, C. & Pröschel, U. (2001). Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. HVS. Wertingen: Westra.
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2011). Sprachdidaktik: Akademie Verlag.
- Bürgi Wirth, B. & Kolb, S. (2021). Mila spricht! Ein Bilderbuch zum selektiven Mutismus (2nd, New ed.). München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497614455>
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit (S. 57–71). München: Urban & Fischer.
- Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), Sprachentwicklung (Bd. 28, S. 109–130). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik (2., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Clark, E. V. (2011). Lexicon in Acquisition (Studies in Linguistics, v. 65). Cambridge, GBR: Cambridge University Press.
- Claussen, C. & Merkelbach, V. (2014). Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen (Praxis Pädagogik, 1. Aufl., Dr. 10). Braunschweig: Westermann.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), Encyclopedia of Language and Education Volume 2: Literacy (S. 71–83). Springer Verlag.
- Dannenbauer, F. M. (1999). Dysgrammatismus. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren (4. Aufl., S. 105–161). München: E. Reinhardt.
- De Houwer, A. (2009). Bilingual first language acquisition (MM textbooks). Bristol: Multilingual Matters.
- Dell, G. S. & O'Seaghdha, P. G. (1992). Stages of lexical access in language production. *Cognition*, 42 (1–3), 287–314.
- Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (Hrsg.). (2019). Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS). S1-Leitlinie 2019. Zugriff am 14.08.2020. Verfügbar unter https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-012l_S1_Auditive-Verarbeitungs-Wahrnehmungsstoerungen-AVWS_2020-01.pdf
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2011). Kieler Leseaufbau. Handbuch (8. Aufl.). Kiel: Veris-Verlag.
- Duzy, D., Souvignier, E., Ehm, J.-H. & Gold, A. (2014). Early Decoding Speed and Later Reading Competencies in Children with German as a Second Language. *Child Indicators Research*, 7 (4), 787–804.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (44), 53–67. Verfügbar unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1026/0049-8637/a000057>
- Esser, G., & Wyszkon, A. (2010). Potsdam-Illinois Test für psycholinguistische Fähigkeiten (P-ITPA). 1. Aufl. Hogrefe, Göttingen
- Fessel, K.-S. (2019). Selina Stummfish. Wenn Kinder schweigen (Kids in Balance, 1. Auflage). Köln: BALANCE buch + medien verlag.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2017). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2, 11. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Fox-Boyer, A. (2014). Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (PLAKSS-II). Pearson, Frankfurt a.M.
- Fox-Boyer, A. (2016). Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie (7., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. & Salgert, K. (2014). Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit (S. 109–121). München: Urban & Fischer.
- Fox-Boyer, A. (2016). TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. 7. Aufl. Ed. Steiner im Schulz-Kirchner-Verl., Idstein
- Fox-Boyer, A., & Schäfer, B. (2015). Die phonetisch-phonologische Entwicklung von Kleinkindern. In S. Sachse (Ed.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: / S. Ringmann ... (Hrsg.). Kleinkindphase. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Fricke, S. & Schäfer, B. (2011). Test für phonologische Bewusstheitsfähigkeiten. TPB (2., überarb. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.

- Füssenich, I. (2004). Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bildung, Erziehung und Unterricht* (Bd. 5, S. 234–247).
- Gabler, K., Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Sontag, C., Mannel, S. et al. (2020). *Fachintegrierte Sprachbildung in der Grundschule: Überblick und Beispiele aus dem Sachunterricht* (Handreichung). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter https://doi.org/10.5159/IQB_ProSach_Handreichung_Lehrkraefte_v1
- Gampe, A., Wermelinger, S. & Daum, M. M. (2019). Bilingual Children Adapt to the Needs of Their Communication Partners, Monolinguals Do Not. *Child Development*, 90(1), 98–107. <https://doi.org/10.1111/cdev.13190>
- Gauß, A. (2013). *Der Junge in der Nusschale. Eine Geschichte, die schweigenden, stotternden und schüchternen Kindern Mut macht* (1. Aufl.). Salzhäusen: Iskopress.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gisbertz, J. (2004). *Grundwissen Kunstdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Glas, A. (2007). Vom Bild zum Text, vom Text zum Bild. *Kunst + Unterricht* (309/310), 4–10.
- Glück, C. W. (2011). Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. *WWT 6 – 10*. 2. Aufl. Elsevier, Urban & Fischer, München
- Glück, C. W. & Berg, M. (2010). Kugel, Kegel und Zylinder. Wortschatzförderung (nicht nur) im Geometrie-Unterricht: Sprachheilpädagogische Prinzipien und Beispiele. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (3).
- Glück, C. W., & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache – Stimme – Gehör*, 39(2), 81–85.
- Glück, C. W. & Thum, G. (2022). Stottern. In J. Siegmüller, H. Bartels & L. Höpfe (Hrsg.), *Leitfaden Sprachtherapie* (6. Aufl.). München: Elsevier.
- Goschler, J. (2016). Die Entwicklung von Lesefähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern: Ein Forschungsüberblick. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 63 (2), 147–159. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14220/mdge.2016.63.2.147>
- Goßmann, M. (2013). *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht. Deutsch, Mathematik, Sachunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Greving, J. & Paradies, L. (1996). *Unterrichts-Einstiege*. Berlin: Cornelsen.
- Grimm, A. & Müller, A. (2019). Teilkompetenzdiagnostik: Syntax und Morphologie. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (De Gruyter reference, Band 2, S. 323–348). Berlin: De Gruyter.
- Grimm, H. (2012). Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention (3., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Groba, A., De Houwer, A., Mehnert, J., Rossi, S., & Obrig, H. (2018). Bilingual and monolingual children process pragmatic cues differently when learning novel adjectives. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(2), 384–402. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000232>
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (Libelle Lesen und Schreiben, Bd. 1, S. 32–54). Konstanz: Faude.
- Handt, R., Kuhn, K. & Mrowka-Nienstedt, K. (2021). *ABC der Tiere 1. Die Silbenfibel* (6. Aufl.). Offenburg: Mildenberger Verlag.
- Hardy, I., Mannel, S. & Sauer, S. (2015). Inklusive sprachliche Bildung in Kindergarten und Grundschule: Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext der Naturwissenschaften. In I. Schnell & C. Huf (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 163–179). s.l.: W. Kohlhammer Verlag.
- Hartmann, B. & Lange, M. (2017). *Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe* (Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute, 7., überarbeitete Auflage 2017). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Hollich, G. (2000). An Emergentist Coalition Model for Word Learning. Mapping Words to Objects Is a Product of the Interaction of Multiple Cues. In R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Hrsg.), *Becoming a Word Learner* (S. 136–164). Oxford University Press.
- Höhne, S. (Hrsg.). (2006). *Kooperationskalender für Kindergarten und Grundschule. 111 Ideen für die Planung, Durchführung und Finanzierung einer erfolgreichen Zusammenarbeit*. Merching: Forum Verlag Herkert.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *BISC. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Janssen, M., Bosman, A. M. T. & Leseman, P. P. M. (2013). Phoneme awareness, vocabulary and word decoding in monolingual and bilingual Dutch children. *Journal of Research in Reading*, 36 (1), 1–13. Verfügbar unter https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9817.2011.01480.x?casa_token=QgRirYc_5a0AAAAA:YiUptMY0iTuLfgMbLBE02_Wx-xRjl_vqwtMPOQEu0dwwXz26UJN6s_1bg3CmS21iQtS_ekQQGNWm8IEc
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2013). *Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule* (2., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Klett Verlag. (2013). *Die Fünf-Schritt-Lesemethode*. Zugriff am 27.08.2021. Verfügbar unter https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/316033_so_06.pdf
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (UTB Pädagogik, Psychologie, Bd. 2472, 6. aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kovács, A. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12(1), 48–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00742.x>
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 150–161.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Levelt, W. J. M. (1998). *Speaking. From intention to articulation* (ACL-MIT Press series in natural-language processing, 5. print). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Limbird, C. K. & Stanat, P. (2006). Prädiktoren von Leseverständnis bei Kindern deutscher und türkischer Herkunftssprache: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In A. Ittel & H. Merkens (Hrsg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (Bd. 25, S. 93–123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lorenz, J. (2010). Die Bedeutung der Sprache und ihrer Störungen beim Lernen von Mathematik. *MitSprache* (2), 47–62.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. *Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.
- Lüdtke, U. M. (2015). Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie als Baustein eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Gesellschaft*. Bd. *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 37–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. (2008). Mobile sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 282–292.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Mahlau, K. & Herse, S. (2017). Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern. Mit 171 Übungen und Online-Zusatzmaterial. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Maihack, V. (2004). Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Eine kritische Bestandsaufnahme sowie Anregungen zur Konzeptualisierung des Fachs. In S. Baumgartner, F. M. Dannenbauer, G. Homburg & V. Maihack (Hrsg.), *Standort: Sprachheilpädagogik* (S. 199–249). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Marks, D.-K. (2017). Poltern. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 433–471). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2016). Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit (Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 1, 9. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Maue, J. (2012). Akustische Gestaltung von Klassenzimmern. *Sicherheitsingenieur* (6), 26–30. Verfügbar unter https://www.dguv.de/medien/ifa/de/pub/grl/pdf/2012_066.pdf
- Mayer, A. (2007). Spezifische Akzentuierung des Mathematikunterrichts bei sprachbehinderten Kindern. In DGS-Landesgruppe Bayern (Hrsg.), *Sprachheilpädagogischer Unterricht*. Symposium zu Ehren des ehemaligen Bundesvorsitzenden Kurt Bielfeld (S. 28–46). Rimpar: edition von Freisleben.
- Mayer, A. (2016). Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit. (TEPHOBE) : Manual : mit vier Testkarten : mit Audio-CD mit Testinstruktion : mit 18 Abbildungen und 48 Tabellen (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2020). Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE) (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Mayr, T., Hofbauer, C., Simic, M. & Ulich, M. (2012). *Selsa. Sprachentwicklung und literacy bei Kindern im Schulalter* (1. bis 4. Klasse). Freiburg Br.: Herder.
- Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2018). Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. (Sprachtherapie, 3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J. & Rietz, C. (2016). *ESGRAF 4–8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder – Manual* : mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen und Kopiervorlagen sowie einer CD mit 16 Filmclips und PC-gestütztem Auswertungsbogen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mußmann, J. (2012a). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.
- Mußmann, J. (2012b). Sprachförderung im inklusiven Setting – 10 Beispiele für sprachliche Barrieren und Lernchancen. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1 (1), 23–31.
- Näger, S. (2017). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (Überarbeitete Neuauflage ; (6. Gesamtauflage)). Freiburg: Herder Verlag. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5091282>
- Papoušek, M. (2008). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation (Aus dem Programm Huber: Psychologie, Forschung, 5. Nachdr. der 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Paradis, J. (2016). The Development of English as a Second Language With and Without Specific Language Impairment: Clinical Implications. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 59 (1), 171–182.
- Petermann, F. (2012). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Daskeing, M. (2012). *Zürcher Lesetest – II. ZLT-II. Weiterentwicklung des Zürcher Lesetests (ZLT) von Maria Lindner und Hans Grisseman*. Bern: Hans Huber.
- Quasthoff, U. M., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2013). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern ; (inklusive DVD) ; [das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE) [Nachdr.]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2015). Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster, New York.
- Raschendorfer, N. & Schultze-Moderow, S. (2015): Fördermaterial: Auditive Wahrnehmung und phonologische Bewusstheit: Basistraining. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Reber, K. (2009). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. (2012). Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings. Perspektiven zur Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 20 (4), 264–275.
- Reber, K. (2017). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an (2., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte : mit Kopiervorlagen als Online-Zusatzmaterial (Inklusiver Unterricht kompakt). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, Band 2, 4., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders. Aspects of diagnosis and intervention (Prevention and intervention in childhood and adolescence, vol. 14, 111–128)*. Berlin: W. de Gruyter. Verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/title/13014>
- Riederer, K. (2017). Übungsbereich „Verdeutlichung des Genus von Substantiven“. In C. Kauschke & J. Siegmüller (Hrsg.), *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN). Syntax und Morphologie* (2. Auflage, S. 135–146). München: Elsevier Urban & Fischer.

- Rodrian, B. (2009). *Elternteraining Sprachförderung. Handreichung für Lehrer, Erzieher und Sprachtherapeuten (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, Bd. 3, 1. Auflage)*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783497603114
- Rommel, A., Hintzpete, B. & Urbanski, D. (2018). Inanspruchnahme von Physiotherapie, Logopädie und Ergotherapie bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (4), 22–37.
- Sacher, W., Berger, F. & Guerini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt (Brennpunkt Schule, 1. Auflage)*.
- Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung. (2018). *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache*.
- Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39 (02), 70–75.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2014). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3 (3), 156–166.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2017). Pragmatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 227–298). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sandrieser, P. (2017). Stottern. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 365–432). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schäfer, B. (2014). Der Erwerb der phonologischen Bewusstheit und ihr Zusammenhang mit anderen sprachlichen Leistungen. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase (Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, 1. Aufl., S. 25–38)*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Scharff, S. & Wagner, S. (2014). Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, 1. Aufl., S. 134–139)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-002-57168>
- Scheerer-Neumann, G. & Ritter, C. (2005). Phonologische Bewusstheit. In Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) (Hrsg.), *Reader ILeA1. Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang* (S. 1–12). Ludwigsfelde/Struveshof. Zugriff am 18.03.2021. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5_Phonologische_Bewusstheit.pdf
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2002): *Der Gröffelo*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Schelten-Cornish, S. (2015). Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen (Materialien zur Therapie, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Schelten-Cornish, S., Hofbauer, C. & Wirts, C. (2012). Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten (BFP). Zugriff am 04.01.2015. Verfügbar unter http://www.sprachtherapie-sc.de/g_pragmatik.htm
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2014). Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 39–51). München: Urban & Fischer.
- Schnitzler, C. D. (2013). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb am Schulanfang und in der Schuleingangsphase. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (1. Aufl., S. 3–24). München: Urban & Fischer.
- Schröder-Lenzen, A. (2007). *Schriftsprachenerwerb und Unterricht* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl.für Sozialwiss.
- Schulte-Busch, S. & Neitzel, I. (2021). *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. LiSe-DaZ. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sick, U. (2014). *Poltern. Theoretische Grundlagen, Diagnostik, Therapie* (Forum Logopädie, 2. Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Siegmüller, J. (2013). Kompensierter Dysgrammatismus. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (1. Aufl., S. 103–132). München: Urban & Fischer.
- SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2021). *Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten*. Zugriff am 01.05.2022. Verfügbar unter <https://www.migration.bildung.sachsen.de/saechsische-konzeption-zur-integration-von-migranten-3971.html>
- SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2011). *Große Übergänge für kleine Leute. Praxishandbuch für Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Dresden.
- SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2018): *Spielend lernen – Bildungsangebote im Übergang von Kindertageseinrichtungen zur Grundschule gestalten*. Dresden.
- SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019a). *Bewährtes neu denken. Qualitätssicherung in der Schuleingangsphase*. Dresden.
- SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019b). *Lehrplan Grundschule Deutsch*.
- SMK Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019c). *Lehrplan Grundschule Kunst*.
- Spreer, M. (2014). „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, 1. Aufl., S. 83–90)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Spreer, M., Glück, C. W. & Theisel, A. (2019): *Sprachliche Fähigkeiten und Schulleistungen von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache im Längsschnitt*. In: *Empirische Sonderpädagogik* (4), S. 318–338.
- Steidl, M., Reber, K. & Zinger, E. (2020a). *palabra. Schriftsprache mit System*. Weiden: Paedalogis. Zugriff am 23.08.2021. Verfügbar unter <https://paedalogis.com/palabra>
- Steidl, M., Reber, K. & Zinger, E. (2020b). *zabulo. Individuelle Lernmaterialien selbst erstellen*. Weiden: Paedalogis. Zugriff am 23.08.2021. Verfügbar unter <https://paedalogis.com/zabulo>

- Steinbrink, C., Konerding, M. & Lachmann, T. (2018). Diagnostik im Bereich Schriftsprache. In M. Spreer (Hrsg.), Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren : mit Online-Datenbank : mit 11 Abbildungen und 20 Tabellen (utb Sprachtherapie, Bd. 4946, S. 209-246). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Berlin: Springer.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag, K., Merki, P., Döbrich, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 185-203.
- Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2017). BAKO 1-4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen (2., ergänzte und aktualisierte Auflage). Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Stumpf, P. & Hufnagel, S. (2016). Die Wortschatzrakete. Ein theoriebasiertes, ökonomisches und flexibles Konzept zur Wortschatzarbeit im (Schul-)Alltag. Praxis Sprache (4), 268-270.
- Suchodoletz, W. von. (2013). Sprech- und Sprachstörungen (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 18). Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter <http://elibrary.hogrefe.de/9783840922305/1>
- Szgun, G. (2019). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (7., aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung (Förmig Material, Bd. 9). Münster, New York: Waxmann.
- Textor, M. R. (2013). Elternarbeit in der Schule (1. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Theisel, A. (2015). Unterrichten Sprachheilpädagogien anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. Empirische Sonderpädagogik, 7 (4), 320-340.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. Sprachheilarbeit, 57 (1), 24-34.
- Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C. W. (2021). Bildungswege von Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss. Forschung Sprache (2), 118-131.
- Thelen, K. (2014). Störungen der Grammatik zwischen 3;0 und 5;0 Jahren. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase (Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, 1. Aufl., S. 55-72). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Thum, G. (2011). Stottern in der Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer (1. Aufl.). Köln: Demosthenes Verlag.
- Tomasello, M. & Schröder, J. (2020). Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese (Erste Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR, 40 (6), 1245-1260.
- Ulrich, T. (2018). Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden. Habilitationsschrift, Universität zu Köln. Köln. Zugriff am 25.11.2020. Verfügbar unter https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation_Ulrich_OnlinePub.pdf
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In D. Haarmann (Hrsg.), Handbuch Grundschule. Band 2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung (S. 76-88). Weinheim: Beltz.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. Scientific Studies of Reading, 4 (4), 313-330.
- Volkman, A. & Zilger, A. (2017). Dresdner Schriftspracherwerb. Handreichung zu den Schülerarbeitsheften (Dresdner Schrift-Sprach-Erwerb, 3. Auflage). Weimar: Bertuch.
- Volkman, A. & Zilger, A. (2018). A E I O U ... Hör gut zu! (Dresdner Schrift-Sprach-Erwerb, 3. Auflage). Weimar: Bertuch.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (Ciando library, Bd. 3, S. 41-58). Münster: Waxmann.
- Weinrich, M. & Zehner, H. (2017): Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Dyslalietherapie in Bewegung. 5. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Wild, N. & Fleck, C. (2013). Neunormierung des Mottier-Tests für 5-bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst-oder als Zweitsprache. Praxis Sprache (3), 152-158.
- Wildegger-Lack, E. (2011): Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10 Jahre). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wildemann, A. & Rathmann, C. (2014). Sprachlicher Anfangsunterricht, Bd. 2: Lesen und Schreiben. Oberursel: Finken.
- Wilken, E. (2000). Die Gebärdensunterstützte Kommunikation – GuK. Leben mit Down-Syndrom, 35, 7-9.
- Winberger, U. (2015). Förderung der Fachsprache durch das Konzept des Scaffoldings im Sachunterricht. Praxis Sprache, 60 (2), 109-112.

Die Rechte an den Abbildungen liegen bei den Autorinnen und Autoren der Handreichung, es sei denn es ist gesondert angegeben.

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Carolaplatz 1, 01097 Dresden

Bürgertelefon: +49 351 564 65122

E-Mail: buerger@bildung.sachsen.de

www.bildung.sachsen.de

www.bildung.sachsen.de/blog

Twitter: @Bildung_Sachsen

Facebook: @SMKsachsen

Instagram: smksachsen

YouTube: SMKsachsen

Autoren:

Christian W. Glück & Markus Spreer, Universität Leipzig

unter Mitarbeit von Henrike Petzold, Agnes Groba, Nils Cramer,

Christiane Hiltz, Hannah Wirths, Katharina Kluge & Ulrike Kurzawe

Redaktionsschluss:

September 2022

Gestaltung und Satz:

machzwei, Dresden

Foto:

Titelbild: gettyimages/DGLimages

Druck:

Elbtal Druck & Kartonagen, Dresden

Auflagenhöhe:

3.000 Stück

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:

Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung,

Hammerweg 30, 01127 Dresden

Telefon: +49 351 2103671 oder + 49 351 2103672

Telefax: +49 351 2103681

E-Mail: publikationen@sachsen.de

www.publikationen.sachsen.de

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinarbeit des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.

Diese Maßnahme wird mitfinanziert mit Steuermitteln auf Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes.