pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jungmann, Tanja [Hrsg.]; Gierschner, Beate [Hrsg.]; Meindl, Marlene [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]

Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern

Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2018, 390 S. - (Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis; 3)

Quellenangabe/ Reference:
Jungmann, Tanja [Hrsg.]; Gierschner, Beate [Hrsg.]; Meindl, Marlene [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2018, 390 S. - (Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191610 - DOI: 10.25656/01:19161

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191610
https://doi.org/10.25656/01:19161

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

dgs

Sprachheilpädagogik aktuell
Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis

Tanja Jungmann | Beate Gierschner |
Marlene Meindl | Stephan Sallat (Hrsg.)

Sprach- und Bildungshorizonte

Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern

Schulz-Kirchner Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2018
ISBN 978-3-8248-1240-0
eISBN 978-3-8248-9942-5
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2018
Mollweg 2, D-65510 Idstein
Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:
Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Eitel
Umschlagfoto: © Beate Gierschner
Druck und Bindung: medienHaus Plump GmbH,
Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach
Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgebern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.
Anfrage über: info@schulz-kirchner.de

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

was wäre der Mensch ohne Sprache? Sprache ist Lerngegenstand, Lernumwelt und ein wichtiges Kommunikationsmittel. Sie befähigt uns, unseren Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen, mit Anderen in Kontakt zu treten, sich auszutauschen und eine Identität zu bilden. Sprache ist der Schlüssel zur Welt und von besonderer Bedeutung für die kindliche Entwicklung, für schulisches, wie für lebenslanges Lernen.

Dabei sind sprachliche Fähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für Lernen und Bildungsprozesse, nehmen aber andererseits auch mit dem Wissenserwerb zu. Dies gilt für das Fach Deutsch und die Fremdsprachen mit dem Schriftspracherwerb (Lesen und Schreiben), der Ausdrucksfähigkeit sowie der Auseinandersetzung mit Literatur, aber auch in allen anderen Unterrichtsfächern sind der Erwerb einer spezifischen Fachsprache die Herausforderungen der Bildungssprache curriculare Inhalte.

Aus der Arbeit in der pädagogischen, sprachheilpädagogischen und sprachtherapeutischen Praxis aber auch aus den aktuellen nationalen und internationalen Bildungsvergleichsstudien wissen wir, dass Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten oder Sprachstörungen nicht nur Probleme im sprachlichen, sondern auch im zwischenmenschlichen, sozial-emotionalen und schulischen Bereich haben. Sprache erschließt und erweitert die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung der Mitmenschen und der Umwelt.

Für den 33. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 2018 in der Hansestadt Rostock, dessen Tagungsband Sie in den Händen halten, erschienen uns Horizonte als eine sehr gute Metapher für die aktuellen Herausforderungen der Sprachheilpädagogik. Alle Beteiligten - egal ob pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich, Grundschul- und Sekundarschulpädagogen, Sprachheilpädagogen, Sprachtherapeuten oder Entscheidungsträger aus der Bildungs- und Gesundheitspolitik - sind aufgefordert, die sprachlichen und bildungsbezogenen Horizonte der Kinder wahrzunehmen und zu beschreiben. Vor allem aber stehen wir vor der Aufgabe diese Horizonte in Kita, Schule und Berufsvorbereitung interdisziplinär vernetzt zu erweitern, um den Kindern und Jugendlichen bestmögliche Teilhabechancen zu bieten, die eigenen Grenzen zu überwinden und neue Horizonte zu erreichen.

Der Tagungsband stellt die Bandbreite und die Herausforderungen der aktuellen sprachheilpädagogischen Arbeit in Diagnostik, Förderplanung und Förderung/Therapie - egal ob individuell mit einem Kind oder integriert in den Unterricht oder die elementare Bildung - dar. Praxis- und forschungsorientierte Beiträge stehen dabei bewusst nebeneinander. Auf diese Weise werden die in vielen

Beiträgen thematisierten Ansatzpunkte für interdisziplinäre Zusammenarbeit in Praxis und Forschung deutlich.

Das Buch ist in vier übergeordnete Teile gegliedert. Im ersten Teil des Bandes finden Sie übergreifende und einführende Beiträge, die alle Schwerpunkte (wahrnehmen, beschreiben und erweitern) beinhalten und die Professionsentwicklung fokussieren.

Im zweiten Teil finden Sie Beiträge zur Wahrnehmung von Sprach- und Bildungshorizonten. So werden die engen Beziehungen zwischen Sprache und Bildung/Bildungschancen als besondere Herausforderung für den Umgang mit Heterogenität in unterschiedlichen Alters- und Bildungssettings thematisiert.

Im dritten Teil geht es um Fragen der Früherkennung/Diagnostik von Lernausgangslagen in sprachlichen und bildungsrelevanten Bereichen durch Spontansprachanalysen, Beobachtungen, Befragungen, formelle und informelle Sprachtests sowie curriculumbasierte Messmethoden zum engmaschigen Feststellen von Entwicklungsfortschritten, als Voraussetzung für die optimale Anpassung des Unterrichts, aber auch der Therapie.

Im vierten Teil werden schließlich Möglichkeiten und Anregungen für die Erweiterung der Sprach- und Bildungshorizonte in vorschulischen, schulischen, nach- und außerschulischen sowie therapeutischen (Bildungs-)Settings vorgestellt. Es geht vorrangig um sprachheilpädagogische (unterrichts- und bildungsbezogene) sowie sprachtherapeutische Konzepte/Modelle sowie deren Umsetzung in der Praxis.

Auf diese Weise spiegelt der vorliegende Tagungsband die Bandbreite und Vielfalt der Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation wieder. Wir hoffen, dass dieser Ihnen Impulse für die weitere Arbeit und Professionalisierung im Förderschwerpunkt geben kann.

Tanja Jungmann
Beate Gierschner
Marlene Meindl
Stephan Sallat

Rostock, im August 2018

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Inhalt

Schwerpunktübergreifende Aspekte

Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat
Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern 15

Christian W. Glück
Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik - gestern, heute, morgen 33

Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer & Wilma Schönauer-Schneider
Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses . 41

Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze & Julia Stamer
Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen 54

Maximilian Hamann, Andreas Mayer, Laura Gabler & Stefan Ufer
Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten 68

Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen

Marlene Meindl & Tanja Jungmann
Externale und internale Einflussfaktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter 83

Claudia Wirts & Nesiré Schauland
Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen 89

Markus Spreer, Anja Theisel & Christian W. Glück
Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit 96

Ulrich Stitzinger
Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese?..... 103

Pola Ronniger & Franz Petermann
Medienkonsum und Sprachentwicklung..... 110

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Angela Groskreutz
Mehrsprachigen Kindern eine Stimme geben 116

Margit Berg
Mobbingerfahrungen von Kindern mit Sprachverständnisstörungen..... 123

Anika Cramer & Christian W. Glück
Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche kooperierender Fachkräfte – eine qualitative Studie aus dem Projekt „Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Kindern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen“ 130

Sprach- und Bildungshorizonte beschreiben

Christiane Miosga
Sprach- und Bildungshorizonte erweitern durch responsive Strategien von pädagogischen Fachkräften - Zum Nutzen von multimodalen Interaktionsanalysen für die Gestaltung didaktischer Interaktionen 139

Jessica Melzer & Lisa Assoudi
Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren..... 146

Marlene Meindl & Tanja Jungmann
EuLe 3-5 – Erfassung und Förderung von Erzählfähigkeiten und Lesekompetenzen in Kita und Grundschule 154

Yvonne Adler
Kompetenzraster als Evaluations- und Arbeitsinstrument in der Sprachtherapie und -förderung 162

Anja Fengler, Stephan Sallat & Christian W. Glück
Erhebung von sprachrelevanten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten – Ein gruppenbasiertes Verfahren 168

Wilma Schönauer-Schneider & Melanie Eberhardt
„Hab ich nicht verstanden!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Kindern mit Autismus..... 175

Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl
Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse 182

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jens Kramer & Julia Lukaschyk

Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)..... 188

Carina D. Krause, Julia Holzgrefe-Lang, Elisa Lorenz, Vera Oelze, Christian W. Glück & Susanne Wagner

Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J): Eine neue, Tablet-basierte Sprachdiagnostik für Jugendliche 196

Birgit Appelbaum

Diagnostik mit (lautsprachunterstützenden) Gebärden – und wie? 201

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern 209

Sarah Girlich, Robert Jurleta & Christian W. Glück

Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung 211

Michaela Kurtz & Tanja Jungmann

Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache 218

Kathrin Mahlau & Sylvia Herse

Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht gefördert werden? 225

Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar

Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten 234

Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks

Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie 242

Heiko Seiffert

Ohne Grammatik geht es nicht..... 249

Stephanie Riehemann

Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im Schulalter..... 253

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sandra Beßling
Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz – Behandlung von textgrammatischen Störungen 260

Ellen Bastians
Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I 268

Beate Gierschner & Tanja Jungmann
Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen..... 274

Reinhard Kargl & Christian Purgstaller
Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis - LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus 281

Ellen Bastians
Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings..... 288

Ellen Bastians
Sprachheilpädagogik trifft sprachsensible Unterrichtsentwicklung – Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit 298

Karin Reber
Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache: Das Potential neuer Medien nutzen 305

Detta Sophie Schütz
Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule: Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs) 313

Ann-Katrin Bockmann, Julia Vogel, Tamara Thomsen, Luisa Reich, Annette Lützel & Alena Bleck
Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration..... 319

Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth
Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und ehrenamtliche Helfer*innen..... 331

Annika Endres
Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung 340

Stephan Sallat & Markus Spreer
Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern 346

Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke
Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext – Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien 355

Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius
Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem Mutismus 362

Ulrike Funke
Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung (SEV, SES, Mutismus…) 371

Index 379

Autorenverzeichnis 387

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schwerpunktübergreifende Aspekte

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tanja Jungmann, Beate Gierschner, Marlene Meindl & Stephan Sallat

Sprach- und Bildungshorizonte in verschiedenen Sozialisations- und Bildungskontexten wahrnehmen, beschreiben und erweitern

1. Einleitung

Sprache ist ein wesentliches Verbindungselement zwischen der kindlichen sozialen und kognitiven Welt (Jungmann & Albers, 2013). Verfügen Kinder über einen differenzierten Wortschatz, sind sie eher in der Lage, ihre Ideen, Gedanken und Gefühle auszudrücken. Eine ausreichende Sprachkompetenz ist notwendig, um mit anderen in Kontakt zu treten, Freundschaften aufzubauen und als Spielpartner interessant zu sein. Kinder mit mangelnden sprachlichen Fähigkeiten schließen seltener und langsamer Freundschaften und haben Probleme ihre Emotionen zu regulieren. Die Fähigkeit, Gefühle benennen zu können, um diese mit anderen zu teilen, mit ihnen umzugehen und sie zu verarbeiten, ist wesentlicher Bestandteil sozial-emotionaler Kompetenz und die Voraussetzung für soziale Teilhabe an der Gesellschaft. Durch Sprache wird das Entstehen von Gedanken, das Erkennen und Verstehen von logischen Zusammenhängen oder abstrakten Vorstellungen möglich. Es besteht folglich ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und der Erzählkompetenz bzw. der Fähigkeit zum Rollenspiel. Auch das Verstehen und die Verwendung abstrakter Begriffe wie „Glück“ oder „Wut“ aber auch von Mengen-, Raum- und Zeitbegriffen (z. B. bevor, nachdem, gestern) wird möglich.

In der Schule ist Sprache sowohl Lerngegenstand (Fachsprache, Schriftsprache, Fremdsprache) als auch Medium und Wissensträger in allen Fächern. Geringe sprachliche Fähigkeiten oder fehlende Sprachkompetenzen können dazu führen, dass die betroffenen Kinder dem Unterricht ohne spezifische Hilfen und Differenzierungsmaßnahmen nicht folgen können (z. B. Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017). Aus sprachlichen Problemen oder Auffälligkeiten entstehen ohne angemessene Interventionen und außerschulische Therapien daher beinahe zwangsläufig schulische Probleme.

In dem vorliegenden Beitrag wird die Vielfalt des Gegenstandbereichs der Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache skizziert, indem die Sprach- und Bildungshorizonte, deren Wahrnehmung, Beschreibung und die Möglichkeiten ihrer Erweiterung aus der Perspektive der Sozialisationskontexte Familie, der Bildungseinrichtungen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kindertageseinrichtung und Schule sowie der außerschulischen Lernorte beleuchtet werden. Innerhalb der Sozialisationskontexte wird nach primären, sekundären und tertiären Präventionsmaßnahmen und deren Zielgruppen (universell, selektiv und indiziert) differenziert, wie Abbildung 1 veranschaulicht.

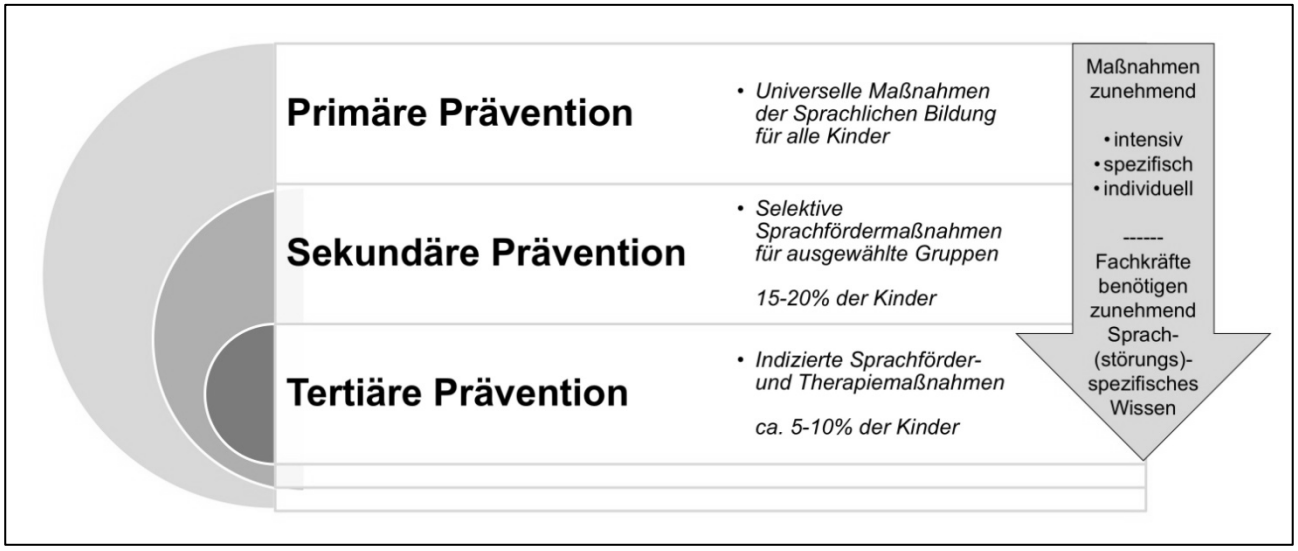


Abb. 1: Maßnahmen der primären, sekundären und tertiären Prävention in der inklusiven sprachlichen Bildung (Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017, S. 11)

Von einem qualitativ hochwertigen Bildungsangebot (primäre Prävention) profitieren alle Kinder, bei denen eine ungestörte Sprachverarbeitung und eine typische Sprachentwicklung vorliegt. Sind Sprachverarbeitung und -entwicklung verzögert, aber trotzdem typisch in ihrem Verlauf, erfolgt die Förderung der Kinder in allen Sozialisationskontexten über eine quantitative und qualitative Verbesserung des natürlichen sprachlichen Angebots, das auf die Lernausgangslagen der Kinder zugeschnitten ist (sekundäre Prävention). Liegt jedoch eine Sprachentwicklungsstörung vor, zeigen sich Abweichungen vom typischen Erwerbsverlauf in verschiedenen Sprachkomponenten. Die alleinige Verstärkung des natürlichen Sprachangebotes (z. B. durch alltagsintegrierte sprachliche Bildung) führt daher bei diesen Kindern nicht zu einer Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten. Vielmehr ist bei diesen Kindern eine sprachtherapeutische/sprachheilpädagogische Förderung zusätzlich indiziert (tertiäre Prävention).

2. Sprach- und Bildungshorizonte im Sozialisations- und Bildungskontext Familie wahrnehmen, beschreiben und erweitern

Die Familie und die unmittelbaren Bezugspersonen des Kindes haben für die Sprachentwicklung von Kindern eine besondere Bedeutung. Nach einer

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

vorgeburtlichen Prägung beginnt die Kommunikation bereits unmittelbar nach der Geburt und umfasst nonverbale (Mimik und Gestik), paraverbale (Sprechpausen, Intonation der sprachkompetenten Bezugsperson; Schreien, Seufzen, Gähnen und Gurren des Kindes) sowie verbale Mittel (Wörter und kurze Sätze der sprachkompetenten Bezugsperson - motherese; Lalllaute des Kindes) (Kuhl, 2004; Jusczyk, 2002). Der Übergang zur verbalen Kommunikation des Kindes verläuft fließend mit seiner wachsenden sprachlichen Kompetenz. Das gemeinsame Handeln in der vorsprachlichen Kommunikation, Routinen und Formate sowie die mütterlichen Sprechstile werden im Sozialen Interaktionismus (Bruner, 2008) als Voraussetzung für den Spracherwerb des Kindes betrachtet. Mit dem Begriff „Intuitive Elterndidaktik“ werden auf biologischer Adaptation beruhende Verhaltensanpassungen im elterlichen Kommunikationsverhalten bezeichnet, die mit Hilfe von Verhaltensmikroanalysen in der vorsprachlichen Eltern-Kind-Interaktion identifizierbar sind. Sie sind komplementär auf die Wahrnehmungs-, Lern- und Denkfähigkeiten des Säuglings und Kleinkindes abgestimmt und werden von Eltern und anderen Bezugspersonen ohne rationale Überlegung oder bewusste Steuerung für die Kommunikation mit dem Säugling und Kleinkind angewendet. Als sprachspezifische Komponenten der intuitiven Elterndidaktik sind die elterlichen Sprechstile und die Funktionen der verschiedenen Register wie Ammensprache/Motherese sowie stützende und lehrende Sprache auf den Erwerb der prosodischen und linguistischen Kompetenzen von Kindern vielfach untersucht worden (für einen Überblick Jungmann & Albers, 2013). Sind die grundlegenden sozial-emotionalen Voraussetzungen gegeben, schreitet der Spracherwerbsprozess ganz natürlich voran. Grundsätzlich kann jede Alltagssituation – gemeinsame Mahlzeiten, die Badesituation, gemeinsames Spiel, das Einkaufen – zur Sprachförderung genutzt werden (Winner, 2009). Entscheidend für einen sprachlichen Fortschritt der Kinder sind die Quantität und Qualität der sprachlichen Anregungen und Angebote in der sozialen Umwelt sowie das elterliche Sprachvorbild.

In zahlreichen frühpädagogischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass der Einfluss der Familie auf die Entwicklungs- und Bildungschancen der Kinder doppelt bis dreimal so groß ist wie der Einfluss institutioneller Bildungseinrichtungen (Roßbach, 2005). Die Eltern sind nicht nur die ersten und wichtigsten Kommunikationspartner des Kindes, sie gestalten auch seine primäre sprachliche und schriftsprachliche Lernumgebung (Home Literacy Environment, HLE). Durch regelmäßiges Vorlesen und dialogisches Bilderbuchlesen lösen sich Kinder vom Hier und Jetzt (Dekontextualisierung) und werden mit sprachlichen Mustern vertraut, die es nur in schriftlicher Form gibt. Zusätzlich bekommt Schrift eine persönliche Bedeutung für das Kind, lange bevor es sich für die Schriftstrukturen interessiert (Nickel, 2005, 2007). Die Ausstattung mit (Bilder-)Büchern als Indikator für gelebte Schriftlichkeit der Familie ist stark milieuabhängig, ebenso wie die Qualität der vorlesebegleitenden

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Dialoge, die durch Nachfragen, Aushandeln und gemeinsames Konstruieren von Bedeutung gekennzeichnet sein sollten. Diese besondere Gestaltung des sprachlichen Inputs, die auch in der Alltagskommunikation sehr wichtig ist, variiert auch in Abhängigkeit von der Sensibilität der Erwachsenen für die Aspekte oder Strukturen, die in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen sowie dem Erziehungsstil (Hoff, 2006; Suchodoletz, 2007).

Zunehmend wird auch im deutschen Sprachraum die Notwendigkeit erkannt, die häusliche Anregungs- und Lernumwelt zu erfassen. Hierfür liegen im deutschen Sprachraum Fragebögen der Forschergruppe um Niklas vor (Niklas et al., 2016). Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird häufig die Home Observation for Measurement of the Environment-Skala (HOME; Linver, Brooks-Gunn & Cabrera, 2004) verwendet. Sie kombiniert Beobachtungen und Elternbefragung beispielsweise zur Erfassung der Lernstimulation durch Vorlesen, zur Anzahl der Bücher im Haushalt, zur elterlichen Wärme und Akzeptanz sowie zur sprachlichen Förderung.

Nicht in allen Kulturen und von allen Eltern werden die beschriebenen Sprachlehrstrategien eingesetzt. Auch haben nicht alle Kulturen eine vergleichbar intensive Vorlesepraxis wie in den westlichen Industrienationen. Dennoch gelingt der Spracherwerb. Daher ist davon auszugehen, dass die Quantität und die Qualität des sprachlichen Inputs eher entwicklungsförderliche, notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen des Spracherwerbs darstellen (Kannengieser, 2015).

Zur frühzeitigen Erfassung von Risikokindern für Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen im Rahmen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen im Altersbereich 12 bis 24 Monate liegen zahlreiche Elternfragebögen vor (z. B. ELFRA, Grimm & Doil, 2006; ELAN-R, Bockmann & Kiese-Himmel, 2012; FRAKIS, Szagun, Stumper & Schramm, 2009). Beobachtungsverfahren werden eingesetzt, um neben den vorsprachlichen Fähigkeiten der Kinder auch die Qualität der sozial-kommunikativen Eltern-Kind-Interaktion zu erfassen und ggf. Implikationen für die Elternberatung oder das Elterntraining daraus abzuleiten. Ab dem Alter von 24 Monaten können die kindlichen Sprachfähigkeiten in logopädischen oder sprachtherapeutischen Praxen sowie in Entwicklungsberatungsstellen oder Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) direkt beim Kind über Sprachentwicklungstests erfasst werden (z. B. SETK-2, Grimm, 2000).
In der Frühprävention von Störungen des Spracherwerbs sind Elterntrainings (z. B. HET, Buschmann & Jooss, 2009; Schritte in den Dialog, Möller & Spreen-Rauscher, 2009) sinnvoll. Diese Maßnahmen sind der sekundären Prävention zuzurechnen, nutzen im Wesentlichen die intuitive elterliche Sprachdidaktik und setzen eine ungestörte Sprachverarbeitung der Kinder voraus.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Um Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb vorzubeugen kommen insbesondere in Familien mit psychosozialen Problemlagen und mit Migrationshintergrund alltagsintegrierte Family Literacy-Ansätze zum Einsatz (z. B. „Lass uns lesen!“, Rückert, Kunze & Schulte-Körne, 2011; „Lobo vom Globo“, Petermann et al., 2010). Bei diesen Ansätzen werden Eltern an mehreren Elternabenden instruiert, ihren Kindern verschiedene Aspekte der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, wie z. B. Reimen, oder im engeren Sinne, wie z. B. Buchstaben-Laut-Verbindungen beizubringen. Neben der Förderung phonologischer Fertigkeiten und der Buchstabenkenntnis wird auch das dialogische Vorlesen fokussiert.

Im Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung, für den Wechsel von der Kindertageseinrichtung in die Schule sowie für die Planung von Förderung und Therapie kommt dem Aufbau von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eine besondere Bedeutung zu. So haben sich beispielsweise runde Tische als Möglichkeit des interdisziplinären Austausches zwischen Fachkräften (frühpädagogisch, sonderpädagogisch, medizinisch-therapeutisch) und Erziehungsberechtigten bewährt (Krebs, Ehm & Hasselhorn, 2012; Schöler & Roos, 2010). Eine Gelingensbedingung ist die Bereitschaft aller Beteiligten, sich füreinander zu öffnen und die jeweiligen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsvorstellungen zu kommunizieren. Idealerweise begegnen sich Eltern und Fachkräfte aus den Bildungsinstitutionen als gleichwertige und gleichberechtigte Partner auf Augenhöhe, erkennen die Kompetenzen des anderen an und teilen sich die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung. Auf diese Weise findet das Kind optimale Entwicklungsbedingungen vor, da alle Seiten ein wechselseitiges Interesse für die gelingende Entwicklung des Kindes zeigen und sich gegenseitig bereichern bzw. ergänzen (Stange, 2012; Jungmann & Albers, 2013). Auch das kulturelle Umfeld eines Kindes sollte hierbei berücksichtigt werden (Textor, 2014).

3. Sprach- und Bildungshorizonte im Sozialisations- und Bildungskontext Kindertageseinrichtung wahrnehmen, beschreiben und erweitern

Die Ausprägung der intuitiven Elterndidaktik als spezifisches, stimmlich-sprachliches Phänomen wird bei pädagogischen Fachkräften in Anlehnung an den Motherese-Begriff als Teacherese bezeichnet. Die ko-regulative Kompetenz einer Fachperson ist am professionellen Einsatz der Stimme zu erkennen, über den Spannungsaufbau- und Spannungsabbauprozesse moduliert werden. Darüber hinaus trägt der didaktische Einsatz einer bewussten prosodischen Gestaltung der sprachlichen Interaktion zur Aufmerksamkeitsfokussierung bei und erleichtert die Sprachverarbeitung. Darüber

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

hinaus können Sprachlehrstrategien gezielt in Alltags- und Spielsituationen eingesetzt werden. Insbesondere soziale Routinen und Formate (Bruner, 2008) bieten sich zum Angebot von wichtigen Wörtern und Satzkonstruktionen an, weil diese häufig wiederholt werden können. Als zentrale und langfristig bedeutsame Sprachlehrstrategien werden Korrektur- und Modellierungstechniken betrachtet (Dannenbauer, 2002).

Die Protosituation der Sprach- und Schriftspracheinführung ist die dialogische Bilderbuchbetrachtung, bei der die Kinder die aktive Erzählerrolle übernehmen. Die Interaktion orientiert sich konsequent am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, den Kindern wird die Führung beim Blättern im Buch und beim Verharren bei bestimmten Bildern überlassen. Die Kinder drücken sprachlich aus, was sie interessiert und werden dabei durch die pädagogischen Fachkräfte durch aktives Zuhören, das beispielsweise von sprachanregenden Fragen und korrektivem Feedback begleitet ist, unterstützt (Kraus, 2005).

Lautmalereien, Silbenspiele und Lieder zur Begleitung von Alltagsroutinen ermöglichen es, die Magie und den Zauber der Sprache zu entdecken, ebnen den Weg zu Bildern und Büchern und helfen Kindern mit Anpassungsschwierigkeiten bei der Selbstregulation. Für frühe sprachliche Bildungsprozesse ist der schrittweise Aufbau von Schemata oder Skripts erforderlich. Schemata oder Skripts werden auch als protonarrative Sequenzen bezeichnet, die aus immer wiederkehrenden Handlungsabläufen im Alltag des Kindes im Zusammensein mit den Bezugspersonen entstehen (Welzer, 2008). Aus der Vielzahl unterschiedlicher Schemata oder Skripts formt sich die soziale Matrix des Kindes. Dabei stellt die Kindertageseinrichtung einen ergänzenden Teil des familiären Gesamtskripts dar. Skriptwissen ermöglicht dem Kind die Vorhersage dessen, was geschieht, vermittelt Sicherheit, eröffnet Ressourcen für das Lernen im Dialog und bildet das Gerüst für frühe Erzählungen (narrative Kompetenz). Während Kinder zunächst nur die Erzählungen der kompetenten Interaktionspartner bestätigen und wiederholen, beginnen sie im Alter von ca. 30 Monaten, eigene Details zum Erlebten beizutragen. Nur sechs Monate später – um ihren dritten Geburtstag – können Kinder oft schon relativ zusammenhängende Geschichten aus ihrer Vergangenheit erzählen (Nelson, 2009).

Im Gegensatz zum Kontext Familie, hat die Kindertageseinrichtung einen Bildungsauftrag zu erfüllen, der sich nicht nur auf Sprache, sondern ebenso auf kognitive Fertigkeiten und Kompetenzen bezieht, auf denen in der Schule aufgebaut wird. Vorliegende Beschränkungen in der Sprachverarbeitung müssen bei der Planung und Organisation aller frühkindlichen Bildungs- und Lernangebote mitberücksichtigt werden (Sallat et al., 2017). Dies setzt eine genaue Kenntnis der sprachlichen Lernausgangslagen voraus, die im Vorschulalter bereits direkt bei den Kindern erfasst

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

werden können (z. B. SETK 3-5, Grimm, 2013; SET 3-5, Petermann, Rißling & Melzer, 2016). Während standardisierte Sprachentwicklungstests v. a. von Kinderpsychologen, Kinderärzten und Sprachtherapeuten eingesetzt werden, gibt es auch einige Beobachtungsverfahren zur systematischen Einschätzung der kindlichen Sprach- und Literacyfähigkeiten durch pädagogische Fachkräfte, die in fast allen Bundesländern im Alter zwischen 4 und 5 Jahren festgeschrieben wurden. Die Qualität der eingesetzten Diagnostik- und Screeningverfahren ist jedoch sehr unterschiedlich (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013; Dietz & Lisker, 2008). Eine Auflistung der formellen und informellen Erhebungsverfahren zum Sprachentwicklungsstand sowie zur sprachlich-literalen Qualität der Kindertagesbetreuung findet sich bei Jungmann und Albers (2013) sowie bei Spreer (2018). Auf ein neues Verfahren zur Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Altersbereich von drei bis fünf Jahren (EuLe 3-5, Meindl & Jungmann, 2014) wird in diesem Band ausführlicher eingegangen.

Ähnlich wie im Bereich der Diagnostik existiert eine Vielzahl von additiven Programmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten im Kindergartenalter (Jampert et al., 2007). Diese Programme sind im Wesentlichen der sekundären sprachlichen Prävention zuzuordnen, da sie als Gruppenprogramme auf der Basis einer verzögerten, aber ansonsten ungestörten Sprachverarbeitung mit einer Erhöhung des sprachlichen Inputs arbeiten. Im Unterschied zur additiven Sprachförderung erfolgt alltagsintegrierte Sprachförderung nicht nur punktuell oder zu bestimmten Fördereinheiten, sondern der Alltag wird durchgängig sprachförderlich gestaltet (primäre Prävention). Ziel ist es, die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder von Anfang an umfassend zu fördern, Auffälligkeiten rechtzeitig zu erkennen und schulvorbereitend zu wirken. Der Qualitätscheck des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) kommt ebenso wie Egert & Hopf (2016) in ihrem narrativen Review zu dem Schluss, dass durch die in den Bundesländern eingeführten alltagsintegrierten Sprachförderprogramme nur einzelne Teilziele erreicht werden konnten. Zudem liegen überwiegend informelle oder keine Aussagen zur Wirksamkeit vor (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2018).

Alltagsintegrierte Sprachförderung geht mit erhöhten Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte einher, die für diese Tätigkeit im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen professionalisiert werden müssen (z. B. Buschmann et al., 2010; Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018). Professionelle Responsivität impliziert zum einen die Wahrnehmungsdimension und damit die Fähigkeit kindliche verbale und nonverbale Signale entschlüsseln zu können, zum anderen die Dimension einer erhöhten emotionalen Expressivität insbesondere im Kontakt mit Kindern (Gutknecht, 2010; Sarimski, 2012). Sie zeigt sich in der flexiblen Verfügbarkeit

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

verschiedener Interaktionsstile gegenüber Kindern unterschiedlichen Alters, Geschlechts, aus unterschiedlichen Kulturen und auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus.

In der sekundären und tertiären Prävention sind Konzepte der Alltagsintegrierten Sprachförderung an die Bedürfnisse der Kinder mit Sprachstörungen anzupassen und ggf. weitere Entwicklungsbereiche mit zu fördern. Bislang haben Sprachheilkindergärten (SHK, heilpädagogische Einrichtungen mit dem Schwerpunkt Sprache und Kommunikation) diese Verknüpfung geleistet (Sallat & Spreer, 2018). Die interdisziplinären Teams der SHK richten ihren Fokus dabei nicht nur auf den sprachlichen Förderbedarf, sondern ebenso auf weitere Entwicklungsbereiche (z. B. Motorik, Verhalten, Wahrnehmung, Kognition) und den Übergang in die Schule. Sie stellen in engen und häufigen Absprachen eine ganzheitliche, individuelle Förderung durch die Umsetzung von Diagnostik, Förderplanung und Förderung im Gruppenalltag sicher. Dadurch wird eine hohe Förderintensität erreicht und zusätzlich den individuellen Störungsspezifika in der Kombination von Einzel-, Gruppen- und alltagsintegrierter Förderung/Therapie Rechnung getragen. Im Zuge der Entwicklungen zu einem inklusiven Bildungssystem werden in vielen Bundesländern Sprachheilkindergärten aufgelöst. Alternativ werden Möglichkeiten der interdisziplinären Kooperation mit medizinisch-therapeutischen Fachkräften oder die interdisziplinäre Erweiterung der Teams umgesetzt (Sallat et al., 2017).

4. Sprach- und Bildungshorizonte im Sozialisations- und Bildungskontext Schule wahrnehmen, beschreiben und erweitern

Ziel schulischer Bildung ist die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben und die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe. Die bislang vorherrschenden eher umgangssprachlichen und lautsprachlichen Anforderungen (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) werden durch die komplexeren Anforderungen der Schriftsprache und der Bildungssprache abgelöst (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP, Cummins, 2008). Zentrale Merkmale der Bildungssprache sind eine komplexe Syntax (Grammatik), kohärenzbildende Redemittel, fach- und domänenspezifische Ausdifferenzierungen in Nominalisierungen und Komposita, Präfixverben, Passiv-Formulierungen, unpersönliche Ausdrücke und stilistische Konventionen (Gogolin & Lange, 2011; Glück & Spreer, 2015). Doch nicht nur die schriftliche Sprachverwendung in Lehrbüchern unterscheidet sich von der Umgangssprache. Auch die gesprochene Bildungssprache (z. B. Lehrersprache, Lehrervortrag) ist stark monologisch, themenfixiert, rational und nüchtern angelegt und weist damit viele formale Merkmale von Schriftlichkeit auf (Gellert, 2011). Die

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache werden zudem im Schulverlauf in den höheren Klassen immer größer, da der Ausbau der bildungssprachlichen Kompetenzen Bestandteil des Curriculums ist (z. B. Aufbau eines ausdifferenzierten Fachwortschatzes). Nationale und internationale vergleichende Bildungsstudien, wie PISA, IGLU und TIMMS, aber auch die Bildungsberichterstattung und die IQB-Ländervergleiche zeigen übereinstimmend, dass die Schulleistungen in unterschiedlichen Fächern sowie der langfristige Schulerfolg in direktem Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten zum Schuleintritt stehen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2017; Bochnik & Ufer, 2016; Bos et al. 2012a, 2012b; Haag et al. 2013; Hasselhorn & Sallat, 2014; Hußmann et al. 2017). Aus diesem Grund wurden und werden vielfache Anstrengungen für einen quantitativen und qualitativen Ausbau der sprachlichen Förderung auch im schulischen Ganztag unternommen, um sprach- und migrationsbedingte Chancenungleichheiten abzubauen (Autorengruppe Bildungs-berichterstattung, 2014, 2017). Wenn Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Probleme in der Regelschule nicht erfolgreich lernen können, erfolgt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes, verbunden mit der Beschulung an einer Sprachheilschule oder an einer integrativen/ inklusiven Schule. Aktuell verändert sich die Bildungslandschaft stark durch den Abbau exklusiver Förderung in Sprachheilschulen und dessen Ablösung bzw. Ergänzung durch inklusive Beschulung im gemeinsamen Unterricht (Glück et al., 2014; Sallat, Spreer & Glück, 2014; Lüdtke & Stitzinger, 2015). Die Befundlage zur Überlegenheit der einen Beschulungsform gegenüber der anderen ist uneinheitlich.

Sprachförderung als Querschnittsaufgabe im Unterricht sowie die Implementation von sprachtherapeutischen Phasen im Unterricht (sprachtherapeutischer, sprachheilpädagogischer Unterricht) setzt eine umfassende Analyse der Sprachverarbeitung des Kindes in Kombination mit der Analyse weiterer Verarbeitungsbereiche (Wahrnehmung, Kognition, Arbeitsgedächtnis) voraus. Die Ableitung der für den Schüler geeigneten primären, sekundären oder tertiären Präventions-maßnahmen macht eine differenzierte Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten notwendig. Die in sprachtherapeutischen Kontexten verwendeten Verfahren zur Differenzialdiagnostik auf den linguistischen Sprachebenen (für einen Überblick siehe Spreer 2018) sollten im Kontext Schule durch Unterrichtsbeobachtungen oder Beobachtungen der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Beobachtungen beim selbständigen Bearbeiten von Texten und Aufgaben ergänzt werden (Romonath, 2001; Reber & Schönauer-Schneider, 2014). Zusätzlich ist es möglich, curriculum-basierte oder auch curriculumnahe Messinstrumente (CBM) zur Erfassung von Kompetenzen in bestimmten Unterrichtsfächern einzusetzen (z. B. Diehl, Hartke, 2007; Klauer, 2011). Im Rahmen des Response-to-Intervention (RTI)-Ansatzes bilden diese regelmäßig (wöchentlich, monatlich) eingesetzten Verfahren mit Lehrplanbezug eine wichtige Grundlage für die individuelle Förderplanung. Die

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

sprachlichen Fähigkeiten der Kinder werden aber in der Regel nicht differenziert erfasst. Gleiches gilt beispielsweise für die Erfassung der mathematischen Kompetenzen mit Schulleistungstests. So sind mathematische Leistungen eng mit den phonologischen, grammatischen Fähigkeiten und sprachlichen Arbeitsgedächtnisfähigkeiten der Schüler verknüpft (z. B. Michalczyk, Krajewski, Preßler, & Hasselhorn, 2013). Entsprechend ist anzunehmen, dass mathematische Schulleistungstests die tatsächlichen Leistungen sprachentwicklungsgestörter Kinder im Bereich Mathematik nur unzureichend erfassen.

Sprachliche Förder-/Präventionsmaßnahmen zeigen nicht bei allen Kindern die gleiche Wirkung. Demzufolge unterscheiden sich die Vorgehensweisen in Abhängigkeit vom sprachlichen Förderbedarf der Kinder.

- Die sprachheilpädagogische Vorgehensweise lässt sich als Gleichzeitigkeit von sprachlicher Prävention und sprachlicher Intervention im Unterricht bezeichnen (Sallat & Schönauer-Schneider 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2015). So gilt es, Sprache und Kommunikation im Unterricht (z. B. Lehrersprache, Lesetexte, Aufgabenstellungen, neue Fachbegriffe, Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen) durch Maßnahmen der Prävention an die sprachlichen Kompetenzen des Kindes so anzupassen, dass Lernen möglich wird. Dies geschieht beispielsweise über Formen der Adaption/Vereinfachung der Sprache des Lehrers (z. B. Modellierungen), der Adaption/Vereinfachung von Aufgabenstellungen und Texten (z. B. Textoptimierung) sowie durch den Einsatz von Visualisierungen (z. B. Einsatz von Lautgebärden und Mundbildern im Schriftspracherwerb, Einsatz von Bildern und Schrift beim Einführen neuer Fachbegriffe) (Dannenbauer, 2002; Lüdtke, 2012; Motsch, 2010; Reber & Schönauer-Schneider, 2014; Theisel 2014, 2015). Viele dieser sprachheilpädagogischen Methoden werden auch im sprachsensiblen Fachunterricht eingesetzt, um Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache das Lernen der sprachlichen Aspekte im Fachunterricht (z. B. Mathematik, Sachkunde) zu ermöglichen bzw. zu vereinfachen (Leisen, 2011, 2017; Spreer, 2014).
- Darüber hinaus können in sprachtherapeutischen Unterrichtsphasen die Kommunikations- und Sozialformen des Unterrichts sowie die mit den jeweiligen Fächern verbundenen sprachlichen Anforderungen (Schriftsprache, Lesetexte, Fachwortschatz, Textaufgaben, Fremdwörter Fachsprache) für die Überwindung der sprachlichen Probleme der Kinder genutzt werden (für einen Überblick Sallat & Schönauer-Schneider. 2015). Dies setzt allerdings eine entsprechende sprachheilpädagogische oder sprachtherapeutische Expertise voraus.

Für die Erweiterung der Sprach- und Bildungshorizonte ist ebenso der Übergang von der Schule in den Beruf von besonderer Bedeutung. So kommen auf die Schüler und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schülerinnen in dieser Übergangszeit neue, in der Regel ungewohnte, Kommunikationssituationen und weitere sprachliche Herausforderungen zu (Sallat, 2014b; Schlamp-Dieckmann, 2007). Die Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf müssen darauf vorbereitet werden, dass sich die sprachlichen Anforderungen im berufsbildenden und beruflichen Bereich vom schulischen Sprachgebrauch in der Sekundarstufe unterscheiden. Während der schulische Wortschatz aufgrund der Vielzahl an Unterrichtsfächern wie zum Beispiel Geschichte oder Biologie und den damit verbundenen Themen sehr breit ist, beginnt mit der Berufsbildung die Spezialisierung und Ausdifferenzierung auf einen berufsspezifischen Wortschatz. Die unterschiedlichen Berufsfelder sind durch Kommunikationssituationen geprägt, die pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten verlangen (z. B. für Organisationsgespräche mit Kollegen und Vorgesetzten, Beschreiben und Darstellen von Abläufen/Problemen/Vorgehensweisen; Argumentieren und Aushandeln im Austausch mit Kollegen oder Kunden; Präsentation von Arbeitsergebnissen etc.). Berufsspezifisch unterscheidet sich auch das Wissen in Bezug auf Lese- und/ oder Schreibkompetenz sowie dem Textverständnis. Die schriftsprachliche Fixierung der Schule wird vor allem in Handwerksberufen häufig von einer verbalsprachlich-kommunikativen Orientierung abgelöst (Efing, 2013). Der Fachwortschatz muss unter der Berücksichtigung syntaktisch-morphologischer Regeln korrekt eingesetzt werden. Das Erschließen von neuen Inhalten aus Texten, wie in Schule und Ausbildung vorherrschend, tritt in den Hintergrund und die mündliche Kommunikation im Rahmen von Projektorientierung und Teamarbeit nimmt zu.
Demzufolge sollte schon in der Schule eine Vorbereitung auf die besonderen sprachlichen Anforderungen im Zuge der Berufsausbildung erfolgen (Efing, 2011; Schäfer, 2013; Becker-Mrotzek & Kusch, 2007; Ziegler et al., 2012).

5. Sprach- und Bildungshorizonte im außerschulischen Kontext wahrnehmen, beschreiben und erweitern

Als relevante außerschulische Kontexte sind medizinisch-therapeutische Institutionen, wie die interdisziplinäre Frühförderung, Sprachtherapie sowie die Kinder- und Jugendmedizin zu nennen. Des Weiteren gehören der Sozialraum, der Freizeitbereich und Angebote von Vereinen zu den sprach- und schriftsprachrelevanten außerschulischen Lernorten (Sallat & de Langen-Müller, 2014). Weitere Formen der Erweiterung von außerschulischen Sprach- und Bildungshorizonten, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann sind weiterführende Rehabilitationsmaßnahmen, wie Kuraufenthalte, Formen der Arbeitsassistenz (sprachlich-kommunikative Unterstützung am Arbeitsplatz),

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

verschiedene Formen der Sozialraumarbeit (wie z. B. Jugendtreff) und Angebote von Bibliotheken.

Sprach- und Bildungshorizonte werden außerschulisch zuvorderst durch medizinische, psychologische und therapeutische Fachkräfte erfasst. Sie sind über Differenzialdiagnostik in der Lage die sprachlichen Fähigkeiten in einen Zusammenhang mit den Kompetenzen und Fähigkeiten in nichtsprachlichen Entwicklungsbereichen (z. B. Motorik, Kognition) zu bringen und dabei organische und anatomische Gegebenheiten zu berücksichtigen (z. B. die Funktionsfähigkeit des Gehörs und der Kehlkopfmuskulatur). Diese Formen der Differenzialdiagnostik erfolgen entweder in spezialisierten Einrichtungen und Praxen oder durch interdisziplinäre Zentren (z. B. Sozialpädiatrische Zentren, Frühförderstellen). Sie ergänzen die Beurteilungen der pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Schule, welche zusätzlich Lern- und Bildungsprozesse mit in die Analyse einbeziehen.

Sprachtherapeutische Praxen leisten einen wichtigen Beitrag in der Erweiterung von Sprach- und Bildungshorizonten, indem sie zumeist störungsspezifisch und isoliert bestimmte Sprachstrukturen (Aussprache, Grammatik) aufbauen. Die Abrechnung dieser Leistungen erfolgt über das Gesundheitssystem. In den letzten Jahren übernehmen Sprachtherapeutinnen zunehmend auch Aufgaben in inklusiven Bildungssettings (z. B. Aufgaben in multiprofessionellen Teams für Teamteaching, kollegiale Beratungen und die Entwicklung angepasster Bildungsangebote) (Lüdtke & Blechschmidt, 2015; Mußmann, 2014).
Im Gegensatz zur isolierten Sprachtherapie erfolgt eine ganzheitliche Erweiterung der Sprach- und Bildungshorizonte in Sozialpädiatrischen Zentren und interdisziplinären Frühförderstellen. Die Sprachentwicklung des Kindes wird dabei in einen Zusammenhang zu den weiteren Entwicklungs- und Wahrnehmungsbereichen sowie zum familiären Kontext gestellt. In interdisziplinären Teams werden auf diese Weise unterschiedliche Therapie- und Fördermaßnahmen direkt aufeinander bezogen oder ergänzend eingesetzt (Sallat & de Langen-Müller, 2014). Ebenso erfolgt in Sprachheilzentren und Berufsbildungswerken eine ganzheitliche sprachliche Förderung und Therapie durch die Verknüpfung des schulischen Bereiches mit dem Freizeitbereich (z. B. Ganztagsbereich, Internate, Wohngruppen). Hier können die sprachheilpädagogischen Maßnahmen einfach auch in dem weiteren Sozialraum angewandt werden. Da diese spezialisierten Zentren aktuell in vielen Bundesländern abgebaut werden, müssen in inklusiven Settings neue Netzwerke aufbaut werden, um die fehlende Expertise eines Förderzentrums vor Ort aufzufangen, damit überhaupt sprachheilpädagogische Hilfen unabhängig vom Ort in der gleichen Qualität für die Förderung der Kinder wirksam werden können (Sallat et al., 2014; Glück et al., 2013).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Für Jugendliche und Erwachsene sind weitere Formen der Diagnostik im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung, Rehabilitation und Eingliederung wichtig. So sind im berufsbildenden und beruflichen Bereich die Rehabilitationsteams der Arbeitsagenturen für die Beurteilung des Förderbedarfes zuständig und entscheiden über entsprechende Hilfen (z. B. Besuch eines Berufsbildungswerkes, Formen der Arbeitsassistenz). Ebenso gibt es in den Berufsbildungswerken interdisziplinäre Diagnostikteams, welche neben den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten ebenso handwerkliche Fertigkeiten, die laut- und schriftsprachlichen Anforderungen unterschiedlicher Berufe sowie psychische Dispositionen mit in die Analyse einbeziehen (Sallat, 2014b.).

Der Sozialraum bietet neben der Familie und den pädagogischen Einrichtungen Reflexionsebenen und Perspektiven für die Beschreibung und Wahrnehmung von Sprach- und Bildungshorizonten. So sollte in der Diagnostik auch interessieren, inwiefern die Kinder und Jugendlichen am Leben im Sozialraum (Vereine, Freizeit) partizipieren können und inwiefern Selbstbestimmung gelebt werden kann (von Knebel, 2012; Sallat & Siegmüller, 2016). Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Subjektperspektive (z. B. Bedeutung der Sprachstörung für den Betroffenen; Störungsbewusstsein) und die Lebensweltperspektive (Ressourcen im Umfeld des Kindes, Interessen, kulturelle Besonderheiten, Beschränkung in der Handlungsfähigkeit im Alltag). Gerade für den Freizeitbereich müssen geeignete Formen in das inklusive System übertragen werden. Für Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchthintergrund entstehen aktuell vielfältige Angebote zur Sprachförderung und zum Aufbau interkultureller und sozialer Kompetenzen in Freizeiteinrichtungen und Vereinen. Diese sollten ebenso durch sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Expertise unterstützt werden. Dies verweist auf die zunehmende Bedeutung der Schnittstelle zwischen Bildungs-, sozialen und gesundheitlichen Einrichtungen.

6. Diskussion und Ausblick

Die bis vor einigen Jahren ausschließlich an sprachheilpädagogischen Einrichtungen (Sprachheilkindergarten, Sprachheilschule) umgesetzte Gleichzeitigkeit von schulischem Lernen, sprachlicher Prävention und sprachlicher Intervention ist aktuell vor dem Hintergrund inklusiver Lern- und Bildungsorte neu zu organisieren und sicherzustellen. Neben der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation muss in Frühpädagogik, Unterricht und Schule ebenso den sprachlichen Förder-bedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Kindern aus schwierigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen Rechnung getragen werden. Die aktuellen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Herausforderungen für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule sowie die inklusive Beschulung in sprachlich heterogenen Klassen lassen sich - wie in diesem Beitrag dargelegt - nur in der interdisziplinären Zusammenarbeit meistern.
Aus diesem Grund werden aktuell Professionalisierungskonzepte für Lehrkräfte (z. B. im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) erarbeitet und umgesetzt. Ebenso werden in der Praxis Formen der Kooperation zwischen Sprachheilpädagogen/Sprachtherapeuten, weiterem medizinisch-therapeutischem Personal mit den pädagogischen Fachkräften in Kindertageeinrichtungen, Frühförderung und Schule umgesetzt. Aus dieser Multiperspektivität folgt, dass auch Fachkräfte, die nicht in sprachtherapeutischen sowie in früh- oder schulpädagogischen Institutionen arbeiten, wie Sozialpädagogen oder Trainer in Vereinen, bei der Beschreibung und Wahrnehmung der Sprach- und Bildungshorizonte einbezogen werden sollten (von Knebel, 2012; Sallat & Siegmüller, 2016). Dies entspricht auch den Forderungen der ICF-CY, die Fragen der Partizipation und Teilhabe einen hohen Stellenwert einräumt.

Für das Professionsverständnis aller beteiligten Fachdisziplinen (z. B. der Frühen Hilfen, der Psychologie, der Medizin, der Pädagogik, der Sprachheilpädagogik/Sprachtherapie) bedeutet dies die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen ihrer eigenen Expertise bereits im Studium, um zukünftig mit den Handlungsebenen an der Schnittstelle der verschiedenen Professionen erfolgreich arbeiten zu können. Damit verbunden sind auch Reflexionen zu den unterschiedlichen Herangehens- und Sichtweisen auf den Spracherwerb und die Vielfältigkeit seiner Störungen (Jungmann, 2012; Sallat & Siegmüller, 2016; Sallat & de Langen-Müller, 2014). Für die Sprachheilpädagogik bedeutet dies eine bewusste Schärfung des eigenen Profils in der Arbeit als Akteur, Mittler, Berater und Fallmanager an der Schnittstelle von frühkindlicher und schulischer Pädagogik mit Sprachtherapie und Medizin.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2017). *Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: Bertelsmann.

BMFSFJ (2005). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung*. 15. Wahlperiode. Deutscher Bundestag.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bochnik, K., & Ufer, S. (2016). Die Rolle (fach-)sprachlicher Kompetenzen zur Erklärung mathematischer Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 9(1),* 135–147.

Bockmann, A.-K. & Kiese-Himmel, C. (2012). *ELAN-R. Eltern Antworten - Revision. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter.* Göttingen: Hogrefe.

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012a). *IGLU 2011 - Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, Chr. (Hrsg.) (2012b). *TIMSS 2011 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt (3. Aufl.). Bern: Huber.*

Buschmann, A., Jooss, B. & Pietz, J. (2009). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers. Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. *Kinderärztliche Praxis, 80,* 404-414.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. Hornberger (Hrsg.). *Encyclopedia of language and education* (Bd. 2). New York: Literacy, S. 71–83.

Dannenbauer, F.M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner; I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren* (S. 105-161). München: UTB, ERV.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2018). *Bildung durch Sprache und Schrift*. Abgerufen von http://www.biss-sprachbildung.de/ biss.html?seite=183

Diehl, K. & Hartke, B. (2007). Curriculumnahe Lernfortschrittsmessung. *Sonderpädagogik, 37,* 195-211.

Dietz, S. & Lisker, A. (2008). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.

Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Interview. *Kindheit und Entwicklung, 25 (3),* 153–163.

Furtner-Kallmünzer, M. et al. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: DJI.

Grimm, H. (2000). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder.* Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. & Doil, H. (2006). *ELFRA. Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern.* Göttingen: Hogrefe.

Gutknecht, D. (2010). *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien.* Dissertation an der PH Heidelberg. Abgerufen von https://d-nb.info/1008380415/34

Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction, 28,* 24–34.

Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer, C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. kompetent – vernetzt – innovativ* (S. 28-39). Idstein: Schulz-Kirchner.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26,* 55-88.

Hußmann, A. Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes E.-M., McElvany, N, Stubbe, T.C. und Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich.* Waxmann. Münster

Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte - Projekte - Maßnahmen.* Weimar: das netz

Jungmann, T. (2012). *Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung.* Dortmund: Borgmann.

Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München: UTB, ERV.

Jungmann, T. & Koch, K. (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer.

Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacyförderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2. Aufl.). München: ERV.

Jusczyk, P.W. (2002). How infants adapt speech-processing capacities to native-language-structure. *Current Directions in Psychological Science, 2 (1),* 15-18.

Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie (7. Aufl.). München: Elsevier.*

KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.* Positionspapier

Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufsdiagnostik Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. *Empirische Sonderpädagogik, 3,* 207-224.

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege in der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (S. 109-129). Landau: Empirische Pädagogik.*

Krebs, K., Ehm, J. H. & Hasselhorn, M. (2012). „Runde Tische“ im Projekt „Schulreifes Kind“. *Frühe Bildung, 1 (1),* 20-25.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience, 5,* 831-843.

Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. & Cabrera, N. (2004). The home observation for measurement of the environment (HOME) inventory: The derivation of conceptually designed subscales. *Parenting, 4 (2-3), 99-114.*

Lüdtke, U. & Blechschmidt, A. (2015). Sprachtherapie in inklusiven schulischen Kontexten. *Sprache - Stimme - Gehör, 39 (2)*, 86-92.

Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache.* München: UTB, ERV.

Meindl, M. & Jungmann, T. (2014). Erfassung der Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Empirische Sonderpädagogik, 3, 211-226.*

Michalczyk, K., Krajewski, K., Preßler, A.-L. & Hasselhorn, M. (2013). The relationships among quantity-number competencies, working memory, and phonological awareness in 5- and 6-year-olds. *British Journal of Developmental Psychology, 31*, 408-424.

Möller, D. & Spreen-Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog.* Stuttgart: Thieme

Mußmann, J. (2014). Beratung, Kooperation, Dialog. In M. Grohnfeldt (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 355-362). Stuttgart: Kohlhammer.

Nelson, K. (2009). *Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory.* Cambridge: University Press.

Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung.* Köln: Mercator Institut.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Nickel, S. (2005). Family Literacy in Deutschland. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung* (S. 65-84). Stuttgart: Klett.

Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 87-104). Baltmannsweiler: Schneider.

Niklas, F., Cohrssen, C., Tayler, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30 (1), 35-44.*

Petermann, F., Fröhlich, L. P.Metz, D. & Koglin, D. (2010). *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm.* Göttingen: Hogrefe.

Petermann, Rißling & Melzer, (2016). *SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine Sprachheilpädagogischen Unterrichts.* München: ERV.

Romonath, R. (2001). Schule als Sprachlernort — Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten. *Die Sprachheilarbeit, 46 (4),* 155-163.

Roßbach, H. G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Band 1 Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 6 Jahren (S. 55-174). München: DJI.*

Rückert, E., Kunze, S. & Schulte-Körne, G. (2011). *Lass uns lesen! Ein Eltern-Kind-Training zur Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen. Bochum: Winkler.*

Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache - Stimme - Gehör, 2/2015,* 70-75.

Sallat, S. & de Langen-Müller, U. (2014). Interdisziplinäre Versorgung sprachauffälliger und sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin, 14 (5),* 319-330.

Sallat, S. (2014b). Einstieg ins Berufsleben bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Sprach(entwicklungs)störungen. In S. Ringmann (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Band 4: Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 237-248). München: Elsevier.

Sallat, S., Hofbauer, C., Jurleta, R. (2017). *Gestaltung von Inklusion an den Schnittstellen von Sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie.* WiFF-Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.

Sallat, S. (2014a). Versorgung. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Band 2: Vorschulalter* (S. 207-220). München: Elsevier.

Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C. (2014). Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent - vernetzt - innovativ* (S. 14-27). Idstein: Schulz-Kirchner.

Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation in verschiedenen Institutionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen* (S. 243-261). Stuttgart: Kohlhammer.

Sallat, S., Spreer, M., Franke, G., & Schlamp-Diekmann, F. (2016). Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 119-129). Idstein: Schulz-Kirchner.

Sallat, S. & Spreer, M. (2018). Alltagsintegrierte tertiäre sprachliche Prävention in Sprachheilkindergärten. *Frühförderung Interdisziplinär, 37 (3),* 161-166.

Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Bd. III.* (S. 35-74). Freiburg: FEL.

Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter.* München: UTB, ERV.

Stange, W. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen - Strukturen - Begründungen.* Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suchodoletz, v. W. (2007). Prävention umschriebener Sprachentwicklungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 45-79). Göttingen: Hogrefe.

Szagun, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind - Ein Lehrbuch.* Weinheim. Basel.

Szagun, G., Stumper, B., & Schramm, S. A. (2009). FRAKIS. Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung Frankfurt a. M.: Pearson.

Textor, M. R. (2014). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen*. Norderstedt: Books on Demand.

Voß, S. et al. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014*. Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation. Universität Rostock

Welzer, H. (2008). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung.* München: Beck.

Winner, A. (2009). *Bildungsjournal Frühe Kindheit: Sprache & Literacy. Berlin: Cornelsen Scriptor.*

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Christian W. Glück

Professionalität und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik - gestern, heute, morgen

1. Sprachheilpädagogik als Sonderpädagogik heute

Weit überwiegend lässt sich Sprachheilpädagogik als eine Teildisziplin der Sonderpädagogik erkennen. Ein aktuelles Bild der Sonderpädagogik in Deutschland zu zeichnen, fällt schwer, da sich sowohl die Disziplin, als auch die von ihr beschriebene und bearbeitete, pädagogische und institutionelle Praxis rasant und regionsspezifisch ändert.

Motoren dieses Wandels sind politische Akteure, die über die Betonung und Ausdifferenzierung von Rechten von gesellschaftlichen Teilgruppen – hier: von Kindern und von Menschen mit Behinderungen - die etablierte Praxis individueller, sonderpädagogischer Fürsorge in Frage stellen und kontroverse Diskussionen um die Ausgestaltung eines partizipativen Ansatzes auslösen. Eine wesentliche Triebkaft dieser Motoren entstammt der gewachsenen, internationalen Orientierung. Sie entsteht aus den Spannungen zwischen den idiosynkratisch gewachsenen, sonderpädagogischen Strukturen in Deutschland und den in internationalen Gremien in weltweiter Perspektive formulierten, normativen Grundsatzpapieren von WHO (Beispiel: ICF) und UN (Beispiel: CRPD/BRK).

Treibstoff der Veränderungen sind aber auch die übergeordneten, gesellschaftlichen Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur, in der Arbeitswelt und in den Lebensformen. Der schon gegenwärtige Mangel an Lehrkräften ist ein Vorbote noch kommender Anpassungsprozesse. Aus einer Wirtschafts- und Arbeitswelt mit steigenden Anforderungen an die geistige und geografische Mobilität der Arbeitnehmer in hochvernetzen, arbeitsteiligen Strukturen entstammen gleichzeitig die Anforderungen an die darauf vorbereitenden Bildungsinstanzen und auf die familialen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Die wiederkehrenden Befunde zu den durch die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten erzeugten Disparitäten bei den Bildungschancen spiegeln, wie stark heute noch das deutsche Schulsystem auf die Eltern angewiesen ist, die durch ihre Ambitionen, ihr Engagement und den durch sie geschaffenen, familialen Bildungs- und Erziehungsraum die Chancen ihrer Kinder prägen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Für eine derartig weite Perspektive soll auf den Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) verwiesen werden, der das notwendige Datenmaterial für die Analyse dieser Veränderungen bereitstellt.

Die Sonderpädagogik resp. Behindertenpädagogik reagiert seit ihrer konzeptuellen und institutionellen Neukonzeption der ausgehenden 1960er Jahre als bipolare Persönlichkeit unter anderem mit Aufrufen zur Selbstauflösung durch konsequente Dekategorisierung (Eberwein 1999) oder mit massiven Anstrengungen zum Systemselbsterhalt durch Teile der Administration, Verbände, Lehrer- und Elternschaft. Das markiert entgegengesetzte Positionen, deren Widersprüchlichkeit sich auch in der Praxis spiegeln. So wird teilweise (in förderalistisch heterogener Weise) durch bildungspolitische Setzungen der Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf beschnitten, was praktisch einer Teilauflösung der Sonderpädagogik entspricht, wenn nicht durch systembezogene, sonderpädagogische Ressourcen kompensiert wird. Auf der anderen Seite steigt die von der KMK ermittelte Förderquote kontinuierlich an, also der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allen Schülern der Primar- und Sekundarstufe 1. Dazu steigen in vielen Bundesländern die Kapazitäten in der sonderpädagogischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Und die Sprachheilpädagogik sucht ihren Platz in dieser Sonderpädagogik, die zwischen subsidiärer Subjektorientierung und allzuständiger Systemorientierung hin- und herschwankt. Deren Rahmenrichtlinien zur Professionalisierung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013) sehen zwar einen Anteil von mindestens 120 Leistungspunkten (Arbeitsleistung von 4 Semestern Vollzeitstudium) für Sonderpädagogik vor. Die Ausgestaltung hinsichtlich einer für die Sprachheilpädagogik notwendigen, fachspezifischen Vertiefung schwankt jedoch immens zwischen flach und gründlich. Es gibt Stimmen, die gegenwärtig eine Deprofessionalisierung in der Fachrichtung Sprache beklagen (Motsch 2009) und solche, die darauf bestehen, die exklusive Expertise in die inklusive Bildung einbringen zu können (Glück & Mußmann, 2009). Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien bieten wesentliche Rahmungen und Anwendungsfelder auch sonder- und inklusionspädagogischen Wissens an. Im Vergleich zu monovalenten, sprachtherapeutischen Bachelor-Studiengängen ohne Lehramtsbefähigung ergibt sich notwendigerweise ein anderes Bildungsprofil, dessen Passung zum Anforderungsprofil in der (inklusiven) Praxis oft ungenügend ist (Melzer & Hillenbrand, 2013; Petzold & Fengler, 2016).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Sprachheilpädagogik 1968

Das stützt die Feststellung des Studienleiters Dr. Kröhnert aus Hamburg, „…dass das Lehrangebot, das die heutige Sprachheillehrerbildung enthält, nicht genügt, um das ganze Feld von Stimm- und Sprachstörungen abzudecken. Bestenfalls wird der Sprachheillehrer in der Lage sein, den … Stammlern und Dysgrammatikern zu helfen.“ (Kröhnert 1968). Dies schreibt Kröhnert im Jahre 1968. Die anhaltenden Diskussionen über die treffenden Inhalte und Strukturen in der Bildung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, speziell der Sprachheillehrerinnen begleiten das Fach also schon länger.

Dabei erscheint im Rückblick das Jahr 1968 und darin die 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik als richtungsweisend für die Sprachheilpädagogik in Deutschland. Wir gehen damit in eine Zeit zurück, in der sich die Sonderpädagogik in beiden Teilen Deutschlands vorwiegend als Sonderschulpädagogik etablierte. Wesentliche Impulse hierfür gingen von den Gesetzen über Sonderschulen der Länder in Westdeutschland (zuerst in Bayern 1966), dem Gesetz über das einheitliche, sozialistische Bildungssystem in der DDR (1965) und die Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens (1960) aus. Sonderschulen für Sprachbehinderte waren hierin vorgesehen, wenngleich die Schuladministration - namentlich Ministerialdirigent Dr. Kessler in seinem Grußwort zur Tagungseröffnung - bereits damals zugestand: „…daß in der Rangordnung der Spezialisierungen der heilpädagogischen, der sonderschulischen Bedarfsfelder die Schule für Sprachbehinderte nicht gerade vorn steht“ (Kessler 1968, 8).

Also galt es Aufmerksamkeit für die pädagogische Arbeit mit Sprachgestörten zu gewinnen. Ein probates Mittel hierfür ist die Schärfung des eigenen Profils. Waren 40 Jahre davor sowohl Pädagogen als auch Mediziner Gründer der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik, so eröffnete der Pädagoge Prof. Orthmann die Tagung 1968 mit einem Referat über die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Und diese pädagogische Eigenständigkeit sollte in einem eigenen Aufgabenfeld gegenüber medizinischen Aufgaben abgrenzbar sein. Am deutlichsten konnte die Eigenständigkeit in institutioneller Zuordnung herausgearbeitet werden: in der Konstituierung einer „Sprach-SonderSCHULpädagogik“ (A. Schulze in der Diskussion nach dem Eröffnungsreferat), während sonst die Verzahnung medizinischer Aufgaben (Diagnostik!) und pädagogischer Aufgaben (Therapie auch als Erziehung) betont wurde. Gleichzeitig trat man mit Verweis insbesondere auf die frühen Hilfen und die notwendige sprachliche Förderung von Kindern mit angeborenen oder erworbenen, neurologischen Störungen gegen eine Verengung der Sprachheilpädagogik auf schulisch relevante Problemlagen normal-befähigter, aber sprachgeschädigter Kinder auf. Die auf der gleichen Tagung vorgenommene Umbenennung der

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Arbeitsgemeinschaft in die „Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik“ bildete das neue Selbstbewusstsein ab und war auch der ideelle Startpunkt für eine stürmische Entwicklung des gegliederten Sonderschulwesens und damit auch des Sprachheilwesens im Westen Deutschlands, die auch im Osten etwa zeitgleich stattfand – dort allerdings in engerer Verzahnung von schulischen mit vorschulischen und außerschulischen Angeboten (Becker & Braun, 2000).

3. Herausforderung Inklusion

Auch wenn die Umwandlung des Schulsystems in ein inklusives Bildungssystem von manchen als schleppend angesehen wird, so ist im Förderschwerpunkt Sprache eine immense Dynamik sichtbar. 2011 – zwei Jahre nach Wirksamwerdens der UN BRK in Deutschland – wurden bereits etwa ein Drittel (34,6% n. KMK-Statistik) der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in allgemeinen Schulen unterrichtet. Fünf Jahre später 2016 war es bereits fast die Hälfte (46,9%). Diese Entwicklung ist typisch für fast alle Förderschwerpunkte – etwas abgeschwächter für die Körperlich-motorische Entwicklung und für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Allerdings ist in diesem Förderschwerpunkt im genannten Zeitraum auch eine Verdoppelung der Integrationsquote, wenn auch auf niedrigem Niveau (2016: 11,9%) feststellbar.

Unabhängig von der Frage, ob ein Bundesland die Wahl zwischen den Förderorten Allgemeine Schule und Förderschule anbietet, oder ob für Schüler mit Förderbedarf Sprache ausschließlich Gemeinsamer Unterricht für die Beschulung angeboten wird: das Schulsystem verändert sich radikal - und damit die Aufgaben - und damit die notwendigen Kompetenzen - und damit die Anforderungen an die Professionalisierung usw.. Dabei sind je nach Strukturierung des schulischen Systems unterschiedliche Entwicklungen vorzufinden. Davon unabhängig sind allgemeine Merkmale feststellbar, die als Herausforderungen für die Sprachheilpädagogik herauszuarbeiten sind.

Verschiebung der Zuständigkeiten

Ein hinter vorgehaltener Hand geäußerter Vorwurf aus den 1980er Jahren lautete: Die Sprachheilpädagogik kümmere sich nur um die Edelbehinderten: Kinder mit IQ im Normalbereich und einer Sprachentwicklungsstörung. Mal 1. davon abgesehen, dass auch im Fach die Diskussion um die Spezifität der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung intensiv geführt wird (deLangen-Müller et al., 2012; Reilly et al., 2014) und 2. davon abgesehen, welche Bewertungsmaßstäbe hier dem Konstrukt „Behinderung“ zugeordnet werden – Tatsache ist, dass die Schülerschaft,

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

für die die Sonderpädagogik Sprache Zuständigkeit reklamiert, sich stark verändert hat. Dies zeigten schon die Studien zur Schülerschaft, die noch aus der Zeit der überwiegenden Sonderbeschulung stammen (Gieseke & Harbrucker, 1991; Dürner & Schöler 2000). Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit kumulierenden Problemlagen nimmt zu. Dies sind häufig weitere Förderbedarfe vorzugweise im Bereich des Lernens oder der sozial-emotionalen Entwicklung. Oder die Schüler erfahren zusätzliche sozio-kulturellen Erschwernisse.

Wenn nun in dem inklusiv genannten, gemeinsamen Unterricht Schüler und Schülerinnen mit sprachlichem Förderbedarf sonderpädagogisch unterstützt werden sollen, so lassen sich die alten, institutionellen Grenzen der herkömmlichen, nach primärem Förderbedarf gegliederten Sonderschulen in der komplexen Wirklichkeit nicht mehr aufrechterhalten. Daher müssen sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Sprache stärkere Kompetenzen zu Unterricht, Förderung und Therapie (natürlich einschließlich Diagnostik und Beratung) bei Schülerinnen und Schülern mit primären Behinderungen im Bereich der geistigen und körperlich-motorischen Entwicklung erwerben.

Und für einen weiteren Förderschwerpunkt werden sich wohl – in regionalen Unterschieden - in der Praxis Zuständigkeiten entwickeln: für den Förderschwerpunkt Hören. Die Verbindung der Fachrichtungen war traditionell enger als sie derzeit ist. Vor der Einführung der zwei-Fachrichtungs-Sonderpädagogik war es üblich die Befähigung zur Sprachbehindertenpädagogik in der sog. zweifach oder dreifach Fakultas für Schwerhörigenpädagogik und ggf. Gehörlosenpädagogik zu erwerben. Mit der Eigenständigkeit der Fachrichtungen auch innerhalb der Sonderpädagogik, wurde diese enge Koppelung aufgegeben. Allerdings sind die Studienkapazitäten - und hier greife ich einem späteren Argument vor – in der Hörgeschädigtenpädagogik sehr beschränkt. Der Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen hat sich bereits mit einem Brandbrief an die KMK gewandt. Zwar weist die KMK-Statistik für das Schuljahr 2016 „nur“ 8149 Schülerinnen und Schüler bundesweit mit sonderpädagogischem Förderbedarf Hören aus (etwa 1/7 der Anzahl Sprachbehinderter). Dennoch ist eine deutliche Unterversorgung mit Hörgeschädigtenpädagogen zu erwarten, insbesondere in Bundesländern ohne eigenen Studienstandort mit dieser Fachrichtung. Hier muss die Bildungsadministration gegensteuern. Derweil sucht die Praxis eigene Lösungen: Förderschulen Hören beschäftigen Sonderpädagogen der Fachrichtung Sprache und qualifizieren diese nach. Aufgrund fachlicher Überschneidungen der Fachrichtungen besteht ein großes Vorwissen, auf das aufgebaut werden kann. Sollten also hörgeschädigtenpädagogische Kompetenzen bereits in den grundständigen Studiengängen der Sprachheilpädagogik eingebaut werden? Dann sollten Sprachheilpädagogen neben Kenntnissen zu AVWS auch grundlegende Fertigkeiten

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

bei der Audiometrie erwerben und Kenntnisse zur barrierearmen Gestaltung von Lernräumen sowie zum Umgang mit technischen Hilfen und zum Einsatz von Unterstützungsressourcen (Gebärden-, Schriftdolmetscher etc. aufbauen.

Verschiebungen der Kompetenzen

Aus einer anderen Richtung her kommt es auch zu Verschiebungen – hier allerdings in den Kompetenzen. Nicht zuletzt unter der Förderung des Bundes in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung für die inklusive Orientierung in der Lehrerinnenbildung ist das Interesse der Fachdidaktiken am Themenbereich Sprache extrem gestiegen. Unter Stichworten wie „Bildungssprache“ oder „sprachsensibler Fachunterricht“ werden derzeit enorme Anstrengungen unternommen, die allgemeine Schule auf die sprachliche Heterogenität einzustellen. Was wie ein Zuständigkeitsverlust für die Sprachheilpädagogik erscheinen könnte, entpuppt sich allerdings als gestiegene Kompetenzerwartung von nicht-Sonderpädagogen an die Sprachheilpädagogen in der Umsetzung der fachdidaktischen Konzepte auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (Spreer, 2014).

4. Sprachheilpädagogik 2018

Aus der Tagung von 1968 ist eine starke Sprachheilpädagogik hervorgegangen, die sowohl für den bildungsbezogenen Bereich erfolgreich eine nahezu flächendeckende Versorgung mit Sprachheilschulen in Deutschland erreichte, als auch für den gesundheitsbezogenen Bereich prägend war (Grohnfeldt, 2014). 1993 – also auf halbem Wege zur aktuellen Tagung – wurde in der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik dgs die Arbeitsgemeinschaft der freiberuflichen und angestellten Sprachheilpädagogen gegründet, die zur Wurzel der eigenständigen Entwicklung des heutigen Deutschen Bundesverbandes akademischer Sprachtherapie und Logopädie dbs wurde.

Fragen der Eigenständigkeit stellen sich im gesundheitsbezogenen Bereich vor allem im Kontext der Arbeitsteilung mit anderen Berufsgruppen und der aufgabenspezifischen Bewertung der Tätigkeit, was mithin Auswirkungen auf die Professionalisierung hat. Markierungen dieser Debatte sind die Modellversuche zur akademischen Bildung von Logopäden/Sprachtherapeuten, zum einheitlichen Berufsgesetz oder zum sog. Direktzugang. Wenn in drei traditionellen Studienstätten neben den Studienangeboten zu sonderpädagogischen Sprachheilpädagogik auch Bachelor-Studiengänge zur Sprachtherapie bestehen, so wird hier die fachliche Einheit der Sprachheilpädagogik fortgesetzt, die allerdings hinsichtlich des formalen, akademischen Abschlussniveaus nicht besteht.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

An 15 weiteren Studienstätten, die Studiengänge im schulbezogenen Bereich der Sprachheilpädagogik anbieten, bestehen keine Schwierigkeiten, einen Abschluss auf Master-Niveau anbieten zu können. Dagegen werden hier verstärkt Fragen an die Eigenständigkeit gestellt, wie die Etablierung von Professuren mit der dreifach-Denomination für Lernen, Sprache, Verhalten oder die Integration sonderpädagogischer Gegenstände in stufenbezogene Lehramtsstudiengänge bei gleichzeitigem Verzicht auf differenzierte, sonderpädagogische Fachrichtungen zeigen.

5. Fazit

Sprachheilpädagogik hat sich in Wissenschaft und Praxis seit der Arbeitstagung 1968 erfolgreich entwickelt. Sowohl im bildungsbezogenen als auch im gesundheitsbezogenen Arm der Sprachheilpädagogik bestehen anhaltende Diskussionen zur Professionalität und Eigenständigkeit, wenngleich sich jeweils spezifische Herausforderungen stellen, wie hier an einzelnen Aspekten herausgearbeitet werden konnte.

Für die schulbezogene Sprachheilpädagogik ist zu erwarten, dass sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Sprache verstärkt Kompetenzen erwerben müssen u.a.:

1. Zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit primären Behinderungen im Bereich der geistigen und körperlich-motorischen Entwicklung
2. Zur Beratung in hörgeschädigtenspezifischen Fragen der Barrierefreiheit, der Hilfepläne, der technischen Hilfen und grundlegende Fertigkeiten der Audiometrie
3. In der Umsetzung fachdidaktischer Konzepte zur sprachlichen Heterogenität mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Professionalisierung und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik werden weiter wesentlich davon abhängen, wie gut es gelingt, die fachliche Expertise weiterzuentwickeln, in der Kooperation mit anderen herauszustellen und den Nutzen im jeweiligen Kontext aufzuzeigen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld: wbv Media.

Becker, K.-P., & Braun, O. (2000). *Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland: 1945-2000.* Rimpar: Ed. von Freisleben.

deLangen-Müller, U., Kauschke, C., Kiese-Himmel, C., Neumann, K., & Noterdaeme, M. (2012). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES) (Synonym: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)). Interdisziplinäre S2k-Leitlinie.* München: Peter Lang.

Dürner, J., & Schöler, H. (2000). Die Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg. Ergebnisse einer Elternbefragung. *Die Sprachheilarbeit, 45(5),* 200–208.

Eberwein, H. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Integrationspädagogik.* Weinheim: Beltz.

Gieseke, T., & Harbrucker, F. (1991). Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte? Untersuchung zur Struktur der Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Berlin (West) zur Ermittlung von Aussagen über sonderpädagogische Interventionsvoraussetzungen. *Sprachheilarbeit, 36,* 170–180.

Glück, C. W., & Mußmann, J. (2009). Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik'. *Sprachheilarbeit, 54 (5),* 212–219.

Grohnfeldt, M. 2014. Weichenstellungen und Perspektiven der neueren Geschichte. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. (S.* 134 – 140). Stuttgart: Kohlhammer.

Kessler, A. (1968). Podiumsdiskussion. In: 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. DGS, 32-40.

Kröhnert, H. (1968). Das Studium der Sprachheilpädagogik. In: 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. DGS, 84-92.

Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik, (5),* 194–202.

Motsch, H. J. (2009). Förderschwerpunkt Sprache: Still-stand-ards oder zukunftstaugliche Innovation? In M. Burghardt, S. Prändl, & F. B. Wember (Eds.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung.* Mit 7 Tabellen (1st ed., pp. 233–245). München [u.a.]: Reinhardt.

Petzold, H., & Fengler, A. (2016). Praxis des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Sprache an sächsischen Grundschulen. In U. Stitzinger, S. Sallat, & U. Lüdtke (Eds.), *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis. Bd. 2: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis.* Zugleich Tagungsband Bundeskongress der dgs Hannover 2016 (pp. 87–93). Idstein: Schulz-Kirchner

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? International *Journal of Language & Communication Disorders, 49 (4),* 416–435.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Rahmenrichtlinien zur Professionalisierung

Spreer, M. (2014). "Schlage nach und ordne zu!" Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Eds.) *Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ (83-90).* Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer & Wilma Schönauer-Schneider

Vermittlung von Verstehensstrategien zur Förderung des Textverständnisses

1. Einleitung

Die Fähigkeit, Texte lesen und verstehen zu können, stellt eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (Souvignier & Antoniou, 2007). Im schulischen Kontext spielt das sinnentnehmende Lesen spätestens ab der dritten Klasse in nahezu allen Fächern eine zentrale Rolle und wird von Lehrkräften üblicherweise implizit vorausgesetzt.

Die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) aus dem Jahr 2016 (Hußmann et al., 2017) belegen jedoch, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit Texten Schülerinnen und Schüler in Deutschland vor deutliche Schwierigkeiten stellt. So wurden in etwa 75% der teilnehmenden EU-Staaten im Bereich des Leseverständnisses signifikant bessere Leistungen erzielt als in Deutschland.

In diesem Zusammenhang erscheint insbesondere das Ergebnis der schwächsten Leserinnen und Leser in Deutschland besorgniserregend. 19% der teilnehmenden Kinder erreichten maximal die Kompetenzstufe 2, ein Anteil, der nur in vier teilnehmenden Staaten höher ausfiel. Diese Schüler sind bestenfalls in der Lage, „explizit angegebene Informationen zu identifizieren und eine Kohärenz auf lokaler Ebene herzustellen“ (Bremerich-Voss, Wendt & Bos, 2017, S. 92). „Für diese Gruppe ist zu erwarten, dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein wird, wenn es nicht gelingt, sie maßgeblich zu fördern“ (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017, S. 15).

Es besteht also offensichtlich dringender Handlungsbedarf, was die Entwicklung und Evaluation schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit beeinträchtigtem Leseverständnis angeht.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Komponenten des Leseverständnisses

2.1 Begriffsklärung

Die Fähigkeit, Texte zu verstehen ist ein komplexer Prozess, der deutlich mehr beinhaltet als die alleinige Rekonstruktion der im Text explizit festgehaltenen Bedeutungen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine aktive Konstruktionsleistung, bei der die im Text enthaltenen Aussagen verarbeitet und mental repräsentiert und aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen zu neuen differenzierteren Episoden verknüpft werden. „Lesen ist demnach keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)konstruktion der Textbedeutung. […] Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem die Wissensvoraussetzungen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002, S.7).

Um diese Leistung erbringen zu können, müssen Leserinnen und Leser über hierarchieniedrige Fähigkeiten auf Wort- und Satzebene und hierarchiehohe Fähigkeiten auf Textebene verfügen, wobei es sich insbesondere bei den für das Verstehen von Sätzen und Texten zentralen Teilfähigkeiten um sprachliche Verstehensleistungen handelt, die nicht nur beim Lesen zum Einsatz kommen (z. B. Dekodieren semantischer und grammatischer Strukturen, Schlussfolgern). Entsprechend definiert der „Simple-View-of-Reading” (Hoover & Gough, 1990) das Leseverständnis als Produkt aus Worterkennung – der Umwandlung gedruckter Wörter in Lautsprache - und dem Sprachverständnis, der semantisch-lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Verarbeitung sprachlicher Äußerungen. Da eine angemessene Worterkennung, das Beherrschen des Wortschatzes sowie die grammatische Dekodierung der sprachlichen Strukturen aber primär ein Verstehen auf Wort- und Satzebene garantieren, muss der Ansatz des „Simple-View-of-Reading“ ergänzt werden durch die Fähigkeit, sich aktiv-strategisch mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen und so einzelne Aussagen zueinander in Beziehung zu setzen und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen.

2.2 Worterkennung

Unter dem Begriff der Worterkennung wird die spezifische schriftsprachliche Leistung verstanden, gedruckte Wörter mittels der indirekten Lesestrategie oder der direkten automatisierten Worterkennung in Lautsprache umzuwandeln. Bei der Worterkennung handelt es sich um die grundlegend notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung für das Leseverstehen. Es ist anzunehmen, dass erst eine ausreichende Automatisierung der Worterkennung kognitive Ressourcen für die inhaltliche Verarbeitung auf Satz- und Textebene freisetzt. Muss ein Leser ein zu

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

hohes Ausmaß seiner kognitiven Ressourcen und Aufmerksamkeitskapazität auf die Lesetechnik lenken, stehen für die grammatische Dekodierung und die aktiv-strategische Auseinandersetzung kaum mehr Kapazitäten zur Verfügung. Positiv ausgedrückt können Leserinnen und Leser die Aufmerksamkeit dann auf die hierarchiehöheren Anforderungen auf Textebene lenken, wenn es ihnen gelingt, die einzelnen Wörter eines Textes weitgehend bewusstseinsfern mittels der direkten Strategie zu verarbeiten. Die Bedeutung der automatisierten Worterkennung und damit der Lesegeschwindigkeit für das Leseverständnis unterstreichen auch Berninger et al. (2003, S. 102), die – ein intaktes Sprachverständnis voraussetzend – davon ausgehen „…that if the bottleneck in word reading is eliminated through explicit code-based instruction, then reading comprehension will develop normally". Damit können Unterstützungsmaßnahmen, die auf eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit abzielen zumindest im Primarbereich indirekt als Förderung des Leseverständnisses interpretiert werden.

2.3 Grammatische und lexikalische Fähigkeiten

Der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes spielen im Kontext des Leseverständnisses eine bedeutende Rolle. Um Sätze und Texte vollständig verstehen zu können, ist es notwendig, die Bedeutung zumindest des größten Teils der Wörter zu kennen bzw. sie sich aus dem Kontext erschließen zu können (Joshi 2005).

Biemiller (1999) konnte zeigen, dass Kinder, die im letzten Jahr vor der Einschulung hinsichtlich des Wortschatzumfangs zu den schlechtesten 25% gehörten, in den folgenden Jahren bei Überprüfungen des Leseverständnisses signifikant schlechter abschnitten als Kinder mit durchschnittlichen lexikalischen Fähigkeiten. In der sechsten Klasse sind ihnen ihre Altersgenossen im Bereich des Leseverstehens um bis zu drei Jahren voraus. Ein Vergleich zwischen Kindern mit gutem und schlechtem Leseverständnis von Rickets, Nation & Bishop (2007) ergab, dass Kinder mit schlechtem Leseverständnis bei einer normierten Überprüfung des Wortschatzes fast zwei Standardabweichungen schlechter abschnitten als Kinder mit unauffälligem Leseverständnis.

Dasselbe gilt für syntaktisch-morphologische Fähigkeiten. Grammatische Strukturen, die in der lautsprachlichen Modalität nicht angemessen dekodiert werden können, dürften auch beim Lesen nicht verarbeitet werden können. Aufgrund des Fehlens nonverbaler Informationsträger und der üblicherweise komplexeren Syntax in der schriftsprachlichen Modalität wirken sich Defizite in der Sprachverarbeitung auf das Leseverständnis vermutlich auch stärker aus als in der lautsprachlichen Kommunikation.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Aufgrund der sukzessiv steigenden sprachlichen Komplexität in Lesetexten ist anzunehmen, dass die Bedeutung semantischer und grammatischer Fähigkeiten für das Leseverständnis mit zunehmender Alter zunimmt. So kommen Marx und Jungmann (2000) in einer Überprüfung des „Simple-View-of-Reading“ für den deutschsprachigen Raum zu dem Ergebnis, dass Schwierigkeiten mit der Worterkennung bei Leseanfängern den Hauptgrund für ein beeinträchtigtes Leseverstehen darstellen, während mit zunehmend besseren Lesefertigkeiten und wachsender Komplexität der Lesetexte das Hörverstehen die obere Leistungsgrenze im Leseverstehen bildet.

Die Bedeutung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten im Kontext des Leseverständnisses konnten Catts, Fey, Zhang und Tomblin (1999) belegen. Mehr als die Hälfte der Zweitklässler mit beeinträchtigtem Leseverständnis erzielte bei einer Überprüfung produktiver und rezeptiver semantisch-lexikalischer sowie grammatischer Fähigkeiten Ende des Vorschulalters unterdurchschnittliche Ergebnisse, während dies nur bei 9% der Kinder mit unauffälligem Leseverständnis der Fall war.

2.4 Aktive, strategische Auseinandersetzung mit Textinhalten

Die Worterkennung sowie lexikalische und grammatische Fähigkeiten sichern das Leseverständnis auf Wort- und Satzebene. Um ein tieferes Verständnis eines Textes zu generieren, müssen Leserinnen und Leser in der Lage sein, sich aktiv-strategisch mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen, die Informationen einzelner Sätze auf das Wesentliche zu verdichten und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Zu diesem Zweck müssen auch die im Text nicht explizit genannten Informationen sowie bereits vorhandenes Wissen zur Thematik ergänzt und Schlussfolgerungen gezogen werden. Der Prozess der Bildung dieses sogenannten Situationsmodells bewirkt, dass die beim Lesen verarbeiteten Informationen keine isolierten Bedeutungseinheiten darstellen, sondern mit dem bereits vorhandenen Wissen zu neuen, differenzierteren Episoden im Langzeitgedächtnis verknüpft werden. Es handelt sich dabei um den Prozess, den Leserinnen und Leser kennen, wenn während des Lesens eines Textes sukzessive Bilder im Kopf entstehen, die deutlich mehr Informationen umfassen als das was explizit beschrieben wird.

Um Schülerinnen und Schüler bei der aktiven Auseinandersetzung mit Texten effektiv zu unterstützen, gilt die Vermittlung von Lesestrategien als ein vielversprechender Kandidat. Wie die Kenntnis und die Anwendung dieser Strategien diagnostisch erfasst und gefördert werden können, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3. Erfassen von Lesestrategien beim Lesen von Texten im Grundschulalter

3.1 Diagnostik des Textverstehens

Das Verstehen von Texten wird häufig mittels Fragen mit genau definierten Antworten überprüft. Ein standardisiertes Verfahren zum Lesesinnverstehen ist der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6) (Lenhard & Schneider, 2006) mit multiple-choice-Fragen auf Textebene.

Diese Vorgehensweise legt den Schwerpunkt auf das bereits erstellte Situationsmodell eines Textes. Für eine differenzierte Förderplanung müsste jedoch ebenso überprüft werden, wie Kinder Interpretationen von Texten konstruieren und welche Strategien sie dabei einsetzen (u. a. Kamhi, 1997). Derzeit erfassen nur wenige Verfahren solche Konstruktionsprozesse bzw. Strategieanwendungen, denn Lesestrategien sind vorrangig Lernstrategien und „gelten gerade bei Kindern im Grundschulalter als empirisch nur sehr schwer erfassbar“ (Hellmich, 2015, S. 84). Als Gründe werden die noch nicht vollständig entwickelten metakognitiven Fähigkeiten von Grundschulkindern angeführt, die für die Reflexion von Strategien notwendig sind. Dennoch gibt es einige Ansätze zur Diagnostik von Lesestrategien.

3.2 Diagnostik von Lesestrategien

Die Überprüfung von Strategien kann methodisch anhand von offline- oder online-Verfahren realisiert werden. Offline-Verfahren (Reflexionsebene) verwenden häufig Selbstberichte in Form von Fragebögen oder Interviews. Schülerinnen und Schüler sollen vor oder nach dem Leseprozess angeben, ob bzw. wie häufig sie Lesestrategien einsetzen und nutzen. Diese reflexive eigene Beurteilung des Leseprozesses wird derzeit eher bei älteren bzw. leistungsstarken Kindern angewandt, z. B. im standardisierten Würzburger Lese-Strategie-Wissenstest für die Klassen 7-12 (WLST 7-12; Schlagmüller & Schneider, 2007). Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten, die sie mit den Noten 1 bis 6 bewerten. Beispielsweise sollen sie sich einen schwierigen Text mit unbekannten Wörtern oder nicht verständlichen Zusammenhängen vorstellen und überlegen, was sie in dieser Situation machen. Eine mögliche Antwort zum Bewerten ist: „Ich unterstreiche die unbekannten Wörter, um am nächsten Tag die Lehrkraft um Rat fragen zu können“ (Schlagmüller & Schneider, 2007, S. 3).

Der Vorteil von Fragebögen besteht in der leichten und schnellen Handhabung. Die Kinder werden hier nicht in ihrem Leseprozess gestört, sondern können unabhängig von einer Leseaufgabe in Ruhe antworten. Allerdings gibt es Forschungshinweise darauf, „that learner-perceived self-reports of strategies may not correspond to actual learner behavior” (Veenmann, 2011, S. 207). Es müssen hier rückblickend zuvor

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

angewandte Prozesse aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Somit kann es zu Vergessen und falschen Erinnerungen kommen. Zudem geschieht das Ausfüllen von Fragebögen auf Reflexionsebene, so dass auch schnell Effekte sozialer Erwünschtheit und Pauschalisierungen auftreten können.

Online-Verfahren richten ihr Augenmerk auf die Handlungsebene. Sie laufen parallel zur Bearbeitung von Leseaufgaben und beinhalten Beobachtungen, think-aloud-Protokolle oder die Messung von Augenbewegungen während des Lesens (u. a. Veenman, 2011). Vorteil ist, dass das tatsächliche Leserverhalten und keine subjektive Leserwahrnehmung erfasst werden. Derartige online-Methoden bergen jedoch etliche Nachteile. Think-aloud-Protokolle sind häufig nicht vollständig, v.a. wenn Kinder ihre Gedanken sprachlich nicht angemessen ausdrücken können. Zudem können derartige Protokolle den Leseprozess von schwachen Leserinnen und Lesern zusätzlich stören und zu verzerrten Ergebnissen führen. Beobachtungen können nur offenes Verhalten erkennen und keine Gedanken oder zugrundeliegenden Motive erfassen, z. B. ob ein Kind die Strategie generell nicht nutzen kann oder ob es die Fähigkeit besitzt und nicht daran denkt bzw. entschieden hat die Strategie bewusst nicht einzusetzen. Zudem sind online-Verfahren sehr zeitaufwändig und benötigen komplizierte Kodierschemata (Schellings & van Hout-Wolders, 2011).

In Studien mit Grundschulkindern des vierten Schuljahres wurden diese beiden Verfahren im deutschsprachigen Raum verglichen (Hellmich, 2015; Wernke, 2013). Offline wurden Lesestrategien durch einen Fragebogen erfasst (z. B. Bereich Überwachung: „Während des Lesens habe ich mich immer wieder gefragt, ob ich alles verstanden habe“, Wernke, 2013, S. 176). Die Kinder konnten standardisierte Fragen im Likert-Skalen-Format mit vier Antwortmöglichkeiten beantworten oder ihre Antworten erklären, so dass ein Einsatz von Fragebögen auch mit jüngeren Kindern möglich war. Analysen bestätigten den verwendeten Fragebogen als reliables Messinstrument mit einer hohen internen Validität (Wernke, 2013). Aufgrund der sprachlichen Komplexität und hohen sprachlichen Reflexionsleistung sind diese Ergebnisse jedoch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf fraglich und anhand adaptierter Verfahren (u. a. textoptimierte Fragen, visuelle Hilfen beim Ankreuzen) zu evaluieren.

Online wurden Kinder zusätzlich beim Lesen von Texten und anschließendem Beantworten von Fragen beobachtet. Den Kindern wurden zum Text u. a. Stifte, Lineal, und ein Wörterbuch zur Verfügung gestellt. Beobachtet wurde anhand von Fragen, z. B. „Notiert das Kind beim Lesen Wichtiges am Rand?“ (Läsche, 2008, S. 30). In den Auswertungen wurde deutlich, dass sich die Ergebnisse des Fragebogens von den Beobachtungen signifikant unterscheiden (Hellmich, 2015). Im Fragebogen gaben leistungsschwächere Leserinnen und Leser an, mehr Lesestrategien einzusetzen,

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

während in den Beobachtungsdaten eher Kinder mit besserer Lesekompetenz Strategien anwandten. Ersteres könnte auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zutreffen.

3.3 Diagnostik der Strategie Comprehension Monitoring

Beim Comprehension Monitoring handelt es sich um eine metakognitive Strategie, bei der Kinder ihr Verstehen überprüfen und unvorhergesehene Probleme wie unbekannte Wörter bzw. nicht plausible Inhalte (Erwartungsverletzungen, Inkonsistenzen) entdecken. Beim Lesen geschieht dies u. a. durch kleine Pausen mit der Überlegung, ob Wörter bzw. Inhalte verstanden wurden und Sinn ergeben. Als regulierende Reaktion auf ein erkanntes Problem erfolgen normalerweise Handlungen wie nochmaliges Lesen, Nachschlagen im Lexikon oder Nachfragen bei anderen. Normalerweise enthalten Texte keine Inkonsistenzen oder bewusst unbekannte Wörter. Grundschulkinder kennen jedoch nicht immer alle Begriffe oder erleben Missverstehen durch Verlesungen, so dass diese Strategie hilfreich ist, v.a. für Kinder mit Sprachverständnisproblemen und schlechter Lesekompetenz.

Monitoringfähigkeiten können offline in Fragebögen (z. B. „Wenn ich eine Textstelle nicht verstehe, lese ich sie noch einmal.“) oder online durch Beobachtungen mit anschließender Kodierung überprüft werden, z. B. ob ein Kind beim Lesen stutzt und Anzeichen von Unsicherheit (Stirnrunzeln) zeigt bzw. ob es unbekannte Wörter markiert oder nachfragt. In Testsituationen werden hier gezielt schwierige Wörter (z. B. Plateau anstelle von Gipfel) eingebaut.

Manche Studien überprüfen Monitoringfähigkeiten durch Texte mit und ohne Inkonsistenzen (u. a. Wassenburg, Beker, van den Broek & van der Schoot, 2015). In einer eigenen Pilotstudie zur Diagnostik von Lesestrategien wurden kurze Geschichten der Studie von Wassenburg et al. (2015) ins Deutsche adaptiert und sprachlich für Kinder mit Förderbedarf optimiert (vgl. Tab. 1). Die Kinder müssen hier entscheiden, ob ein kurzer Text Sinn ergibt oder nicht.

Tab. 1: Ausschnitt aus einem Text mit Inkonsistenzen

Lena möchte einen langen Spaziergang machen. Es ist draußen sehr heiß, aber das ist ihr egal. (...) Lena zieht ihre Winterjacke und ihren Wollschal an (...).

3.4 Weitere diagnostische Möglichkeiten

Neben den beschriebenen Verfahren können auch gezielte Aufgabenstellungen den effektiven Einsatz von Lesestrategien erfassen. Beispielsweise könnten Kinder aufgefordert werden, jeweils Absätze zusammenzufassen oder selbst Fragen zu Texten zu formulieren.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. „Lesetricks von Professor Neugier“ - Ein Förderkonzept für den Klassenunterricht

4.1 Entstehungshintergrund

Die Entwicklung des nachfolgend vorgestellten Förderkonzeptes ist eingebettet in ein Anfang 2017 am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU München gestartetes Forschungsprojekt.

In einem ersten Teilprojekt wurden im Rahmen einer Literaturrecherche Interventionsstudien gesichtet, die das Ziel einer Verbesserung des Leseverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien verfolgten. Die Studien wurden Kriterien geleitet kategorisiert und unter anderem hinsichtlich der angebotenen Lesestrategien, der Vermittlungsmethode oder der Intensität der Förderung miteinander verglichen. Metaanalytisch wurden auf diese Weise die vorliegenden Wirksamkeitsnachweise von strategieorientierten Konzepten in Bezug auf das Leseverständnis sowie das Wissen um bzw. die Anwendung der vermittelten Verstehensstrategien sowie moderierende Faktoren zusammengetragen (Mayer & Marks i.V.). Im Rahmen eines zweiten Teilprojektes wurde auf der Grundlage des aufgearbeiteten internationalen Forschungsstandes ab Herbst 2017 ein Förderkonzept für die schulische Praxis entwickelt, das die am erfolgversprechendsten Strategien fokussiert.

4.2 Grundlagen des Förderkonzepts

4.2.1 Zielgruppe

Bei diesem Förderkonzept handelt es sich um eine strategieorientierte Klassenintervention, die auf die Bedürfnisse und sprachlich-kognitiven Voraussetzungen spracherwerbsgestörter und lernschwacher Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe ausgerichtet ist. Die Zielgruppe sind demnach Kinder ab dem 4. Schuljahr, die trotz ausreichend erworbener Lesefertigkeiten Leseverständnisschwierigkeiten aufweisen.

4.2.2 Aufbau und Inhalte

Abgeleitet aus den Ergebnissen der erwähnten Metaanalyse ist innerhalb des Konzepts die Vermittlung von sechs Strategien vorgesehen, die auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gelesenen abzielen:

- Generieren mentaler Bilder zu Textinhalten („mental imagery“)
- Aktivieren von Vor- bzw. Hintergrundwissen
- Vorhersagen treffen (auf der Grundlage der Überschriften oder ggf. integrierter Bilder)
- Fragen an den Text stellen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Überwachen des eigenen Verstehens in Bezug auf unbekannte Wörter und Inkonsistenzen („Comprehension monitoring“)
- Zusammenfassen von Textabschnitten.

Das Förderkonzept besteht aus 24 Unterrichtseinheiten, in denen die Strategien zweimal wöchentlich innerhalb eines Schulhalbjahres von der Lehrkraft vermittelt und geübt werden. Die Strategien werden zunächst einzeln und nacheinander eingeführt. Nach jeweils fünf bis zehn Einheiten werden die bis zu dem jeweiligen Zeitpunkt thematisierten Strategien in Übungsstunden wiederholt und auf diese Weise die gleichzeitige Anwendung mehrerer Strategien geübt. Dies stellt bereits eine Besonderheit des Förderkonzepts dar. Einen Überblick über die einzelnen Fördereinheiten des Konzepts gibt Tabelle 2.

Tab. 2: Überblick über die 24 Fördereinheiten

FE	Inhalt
1	**Einführung**
2-6	**Strategie 1: Mental Imagery**
7-8	**Strategie 2 & 3:** **Aktivierung von Hintergrundwissen; Vorhersagen treffen/Überschrift beachten**
9	**Strategie 4: Fragen an den Text stellen**
10	**Übung und Wiederholung der bislang erarbeiteten Strategien: Mental Imagery, Überschrift beachten, Hintergrundwissen aktivieren, Fragen an den Text stellen**
11-12	**Strategie 5: Comprehension monitoring (Teil 1)** **Klären unbekannter Wörter**
13-14	**Strategie 5: Comprehension monitoring (Teil 2)** **Inkonsistenzen entdecken, Klärung nicht verstandener Zusammenhänge**
15	**Übung und Wiederholung der bislang erarbeiteten Strategien: Mental Imagery, Überschrift beachten, Hintergrundwissen aktivieren, Vorhersagen treffen, Klären unbekannter Wörter, Fragen an den Text stellen**
16-20	**Strategie 6: Zusammenfassen**
21-24	**Üben des Einsatzes aller Strategien anhand von Geschichten und Sachtexten (Transferübungen)**

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4.2.3 Prinzipien des Konzepts

Neben der sukzessiven Einführung und der punktuellen Wiederholung der einzelnen Verstehensstrategien in Übungsstunden liegen weitere Besonderheiten des neu entwickelten Förderkonzepts vor allem in der didaktisch-methodischen Herangehensweise, die eine explizite Vermittlung der Strategien mit variantenreichen Übungsmöglichkeiten im Klassenverband mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorsieht. Folgende Prinzipien waren bei der Entwicklung des Konzepts handlungsleitend.

- Einbezug einer Identifikationsfigur und Visualisierung der Strategien: Um die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anwendung von Verstehensstrategien zu schaffen, soll auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zunächst ein positives Problembewusstsein für das Nichtverstehen von Texten entwickelt werden. Zu diesem Zweck wird gleich zu Beginn eine Identifikationsfigur in Gestalt eines neugierigen Professors eingeführt, welcher die Kinder in jeder Stunde begleitet und in die verwendeten Arbeitsmaterialien integriert wird. So erhalten die Kinder für jede Strategie ein Merkblatt, auf dem der durch „Professor Neugier“ kennengelernte Lesetrick visualisiert ist. Die einzelnen Merkblätter werden nach und nach zu einem „Strategiefächer“ zusammengebunden und dienen als Unterstützung bei der zunehmend eigenständigen Anwendung der Strategien in den Übungsstunden.

- Kombination aus direkter Lehrerinstruktion und zunehmend selbstständiger Anwendung der Strategien als Vermittlungsmethode: Bei der Einführung der einzelnen Strategien steht die explizite, direkte Instruktion der Lehrkraft im Vordergrund. Die Lehrkraft erläutert die Bedeutung der fokussierten Verstehensstrategie und modelliert deren Anwendung. Dieser stark lehrerangeleiteten Phase folgen Übungen in Kleingruppen und/oder in Partnerarbeit.

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten auf dem Weg zur selbständigen Anwendung der Strategien Hilfestellungen, die nach und nach abgebaut werden und so der Schwierigkeitsgrad gesteigert wird.
  Verdeutlicht werden kann das zum Beispiel an der Vermittlung der Strategie des Zusammenfassens, welche sich über folgende Zwischenschritte vollzieht:
  1.) Identifizierung und Streichung unwichtiger Informationen in kurzen Sätzen (z. B. Wörter oder Phrasen)
  2.) Identifizierung der Kernaussage eines Absatzes aus drei vorgegebenen Alternativen in bekannten Texten
  3.) Formulierung der Kernaussagen zu den einzelnen Absätzen eines Textes, in dem die wichtigsten Wörter oder Satzteile bereits unterstreichen sind

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4.) freie Formulierung der Kernaussage zu den einzelnen Abschnitten einer Geschichte
5.) Verfassen einer Zusammenfassung zu einer Geschichte ohne weitere Hilfestellung

- Ritualisierter Aufbau der Strategievermittlung: Die genannten Vermittlungsmethoden finden sich in jeder Fördereinheit in dem gerade beschriebenen Ablauf wieder. Eine Fördereinheit besteht demnach aus drei Phasen. Zu Beginn wird die Bedeutung der Strategie an einem Beispiel verdeutlicht und deren Anwendung durch die Lehrkraft modelliert. In Übungsphase 1 wenden die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung und Anleitung der Lehrkraft die Strategie(n) an. Abschließend wird eine zweite Übungsphase durchgeführt, in der der Strategieeinsatz mit größerer Eigenverantwortung in Partnerarbeit erfolgt.

- Verwendete Materialien: Neben dem Übungssetting wird auch der Schwierigkeitsgrad der verwendeten Texte bei der Einführung neuer Strategien sukzessive erhöht. Ausgangspunkt der Strategievermittlung sind zunächst sehr kleine schriftsprachliche Einheiten (einzelne Wörter, dann Sätze, dann Absätze) oder auch von der Lehrkraft vorgelesene Texte. Erst in einem nächsten Schritt lesen die Kinder selbst Texte. Als Textart werden den Kindern Geschichten präsentiert, Sachtexte werden in diesem Förderkonzept nicht berücksichtigt. Ein weiteres Kennzeichen des methodischen Vorgehens ist, dass bewusst Texte im Laufe der Förderung mehrmals verwendet werden und zum Beispiel in den Übungsstunden, in denen mehrere Strategien gleichzeitig angewendet werden sollen, erneut zum Einsatz kommen. Das heißt, das Einüben der verschiedenen Strategien erfolgt an ein- und demselben Text, sodass die Kinder mit den Inhalten des Textes bereits vertraut sind und sich stärker auf die Anwendung der Strategien fokussieren können.

4.3 Ausblick: Evaluation des Förderkonzepts

In den kommenden Jahren soll das Förderkonzept umfassend evaluiert werden. Im Rahmen einer ersten Machbarkeitsstudie wurde das Programm im zweiten Schulhalbjahr 2017/18 im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten in der Einzel- und Kleingruppensituation sowie in zwei vierten Klassen eines Sonderpädagogischen Förderzentrums erprobt. In diesem Zusammenhang standen zunächst die Beurteilung der Umsetzbarkeit des entwickelten Förderkonzepts mit lern- und sprachschwachen Grundschulkindern im Klassenverband, die Angemessenheit der entwickelten Materialien sowie eine erste Schätzung der zu erwartenden Effektgrößen in Bezug auf Verbesserungen im Textverständnis im Vordergrund. Darüber hinaus wurden für jede Fördereinheit Bögen ausgegeben, die einer kriteriengeleiteten Rückmeldung zur

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Umsetzbarkeit im Klassensetting dienen. Ausgewählte Fördereinheiten wurden zudem per Video aufgezeichnet.

Zur Sicherstellung der Programmtreue wurden die an der Machbarkeitsstudie beteiligten Lehrkräfte vom Forschungsteam an zwei Nachmittagen in der Durchführung der Intervention geschult und mit dem Manual sowie allen weiteren benötigten Materialien ausgestattet.

Eine Optimierung des Konzepts erfolgt nach Abschluss der Studie auf der Grundlage der Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte. Eine weitere kontrollierte Interventionsstudie mit einer größeren Stichprobe (geplantes N=150) wird im Schuljahr 2018/19 folgen, um die Effektivität des Förderkonzepts in Bezug auf das Leseverständnis sowie die Anwendung von Verstehensstrategien beim Lesen eines Textes zu evaluieren.

Literatur

Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 6-27.

Berninger, V.W., Vermeulen, K., Abbott, R.D., McCutchen, D., Cotton, S., Cude, J., Dorn, S., & Sharon, T. (2003). Comparison of three Approaches to Supplementary Reading Instruction for Low-Achieving Second Grade Readers. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 34, 101-116.

Biemiller, A. (1999). Language and Reading Success. Cambridge, MA: Brookline Books.

Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H., & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe, R. Valentin (Hrsg.), IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 13-28). Münster, New-York: Waxmann.

Bremerich-Vos, A., Wendt, H., & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe, R. Valentin (Hrsg.), IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 79-142). Münster, New-York: Waxmann.

Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, B. (1999). Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation. Scientific Studies of Reading, 3, 331-361.

Hellmich, F. (2015). Lesestrategien und Leseerfolg bei Kindern im vierten Grundschuljahr - Analysen mit Fragebogen- und Beobachtungsverfahren. In A. Kaiser (Hrsg.), Innovative Erhebungsmethoden (S. 84-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 2, 127-160.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T., Valtin, R. (Hrsg.). (2017). IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann.

Joshi, R. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. Reading and Writing Quarterly, 21, 209-219.

Kahmhi, A. G. (1997). Three perspektives on comprehension: Implications for assessing and treating comprehension problems. Topics in Language Disorders, 17 (3), 62-74.

Läsche, J. (2008). Lesestrategien und Lesekompetenzen von Grundschulkindern. Oldenburg: Oldenburger VorDrucke 574/08.

Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). Ein Leserverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE). Göttingen: Hogrefe

Lenhard, A., & Lenhard, W. (2017). Diagnoseverfahren zur Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 174-198). Weinheim: Juventa Beltz.

Marx, H., & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter. Eine Prüfung des Simple View of Reading- Ansatzes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, 81-93.

Mayer, A., & Marks, D.-K. (i.V.). Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – eine meta-analytische Untersuchung zur Effektivität

Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. Scientific Studies of Reading, 11, 235-257.

Schellings, C., & van Hout-Wolders, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. Metacognition Learning, 6, 83-90.

Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2007). WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12. Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten. Göttingen: Hogrefe.

Souvignier, E., & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76, 46-62.

Veenman, M.V.J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. Metacognition Learning, 6, 205-211.

Wassenburg, S.I., Beker, K., van den Broek, P., & van der Schoot, M. (2015). Children´s comprehension monitoring of multiple situational dimensions of narrative. Reading and Writing, 28, 1203-1232.

Wernke, S. (2013). Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen. Münster: Waxmann.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze & Julia Stamer

Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen

1 Dialog-Journale - Faszination geschriebener und gemalter Wörter (Schlenker-Schulte)

1.1 *„SCHREIB ZURÜK“* - oder Was sind Dialog-Journale?

Dialog-Journale sind visualisierte Gespräche, Dialoge, sichtbar gemacht und festgehalten in einem Heft, das zwischen Lernenden und Lehrenden regelmäßig für den schriftlichen Austausch von Ideen, Gefühlen, Wünschen und Fragen genutzt wird. Um Dialog-Journale zu gestalten genügen Schreib- und Malstifte und ein einfaches Schreibheft ohne Linien, so dass der Kreativität keine Grenzen gesetzt sind. Dieses Heft entwickelt sich im Laufe des schriftlichen Dialogs der beiden Partner zu einem wohlgehüteten Schatz. Ein Werk, auf das man stolz sein kann: *„Ich dete gerne dir ein Heft geben als erinerung".*

Was aber schreibt man in Dialog-Journale? *„Man schreibt da Sachen rein, um den Lehrern was zu sagen, wenn andere das nicht mitkriegen dürfen, dann kann man auch erzählen, was man erlebt hat und so und dann kriegt man auch viele Antworten"*. *„Am besten ist wenn ich über meine freizeit erzählen kann. Ja, weil man sich mal richtig aussprechen kann. Man krigt immer Antworten vom Lehrer".* Von sich erzählen können, eigene bedeutsame Themen wählen können, ist Kindern und Jugendlichen wichtig. Entsprechend vielfältig sind die Dialog-Journale thematisch. Zentral ist jedoch, dass man in den Dialog-Journalen eine Antwort bekommt.

Das Dialog-Journal lebt von zwei Menschen, die miteinander ins Gespräch kommen, die mehr voneinander erfahren möchten, die ihre Schreib-Dialog-Partnerinnen und -Partner wertschätzen und sich wirklich füreinander interessieren - jenseits von schriftsprachlichen Normen und Rechtschreibung.

Leslee Reed, eine Lehrerin einer 6. Klasse aus Los Angeles, die mit ihren 26 Schülerinnen und Schülern täglich über ein Schuljahr Journale schrieb, um mit ihnen persönlich zu kommunizieren und sie so in ihren Lernprozessen zu unterstützen, drückt die Faszination der Lehrenden-Lernenden-Dialoge so aus: *„I* would like for everyone to see the love that goes into the journals, not just on my part but on the childrens part too. The love, the respect, the mutuality of goals, the feelings that we develop for each other" (Reed 1988, S. 71).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Auch in einer späteren Klasse mit Kindern mit Migrationshintergrund setzte Reed ihre Journale ein. Es war das Linguisten-Team Staton, Shuy und Kreeft (1982), das diese Dialog-Journale von Reed entdeckt und analysiert hat. Beeinflusst durch die pragmatische Wende in der Linguistik lag ihr Forschungsfokus auf der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Interaktion. Inzwischen sind Dialog-Journale im angloamerikanischen Bereich weit verbreitet. Zumeist werden sie eingesetzt im Zusammenhang des Zweitspracherwerbs (Albertini et al. 2016). Nach Deutschland kamen die Dialog-Journale mit John Albertini, der sich ein Jahr lang mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen schrieb (Albertini & Hees 1990; Witte & Albertini 1998). Seit Ende der 90er Jahre sind Dialog-Journale in der Ausbildung von Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg fest verankert und haben Eingang in Schulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten gefunden (Thielebein et al. 2016; Schlenker-Schulte et al. 2016).

1.2 *„Schreib mer wen es get“* - oder Regeln für dialogisches Schreiben

Kinder und Erwachsene sind im Dialog-Journal gleichberechtigte Kommunikationspartner. Die Kinder bestimmen worüber sie schreiben wollen, Erwachsene greifen die Thematik auf und setzen neue Impulse. Dabei passen sich Erwachsene der Textkompetenz des Kindes an und schreiben ungefähr so viel Text wie das Kind. Als sprachkompetente Lehrperson dienen sie dem Kind als Sprachmodell. Wichtig ist vorab für das Schreiben von Dialog-Journalen einen klar definierten Zeitraum festzulegen und verlässlich zu schreiben.

Was man als Lehrperson im Blick haben muss, ist: Der Inhalt des Geschriebenen ist wichtig, nicht die Form! Kinder und Jugendliche werden mit ihren Gedanken ernstgenommen - auch wenn die Hefteinträge manchmal schwer zu lesen und Gemaltes schwer zu interpretieren ist - immer gibt es eine Reaktion. Es gibt kein Anstreichen und Verbessern von Fehlern im schulischen Sinne, sondern sprachliche Probleme werden gezielt aufgegriffen und modelliert (Stamer 2018). Eine Balance zu finden zwischen dem Anspruch, sprachliches Verhalten der Lernenden weiterzuentwickeln und andererseits den Fokus auf Ideen und Fragen zu legen, stellt eine große Herausforderung dar und fordert Rollenflexibilität.

1.3 *„Ich brauch bald ein neues Heft“* - oder - Warum lohnt sich das Schreiben von Dialog-Journalen?

Welche Faszination von den Dialog-Journalen ausgehen kann, machen Aussagen von Studierenden nach ihren ersten Erfahrungen mit Dialog-Journalen in Schulpraktischen Übungen deutlich.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

„Anfangs waren wir skeptisch, ob das wöchentliche Schreiben mit Zweitklässlern gut funktionieren würde, aber im Laufe der SPÜ fanden wir immer mehr Gefallen an den Erzählheften. Es nahmen auch alle Kinder diese für sie neue Kommunikationsform an. Außerdem konnten wir die Hobbys, Familien und Freunde der Kinder durch das Schreiben der Dialog-Journale kennen lernen".

„Die Dialog-Journale fanden bei den Schülern viel Anklang und auch ich fand sie hilfreich, da ich die Schüler dadurch schnell besser kennen lernte und neben Informationen zu ihren Interessen und Leben auch einen Einblick in ihre schriftlichen Kompetenzen erhielt…".

„Ich empfand dieses Medium zur Kommunikation sehr hilfreich, um mit den Schülern eine gewisse Vertrautheit aufbauen zu können. Mit Hilfe der Erzählhefte konnte auch indirekt sprachtherapeutisch mit dem Kind gearbeitet werden, so dass verschiedene Modellierungstechniken nach Dannenbauer angewandt werden konnten".

Faszination und Motivation der Lernenden und Lehrenden sind die treibende Kraft zum Schreiben von Dialog-Journalen. Schnelles Kennenlernen der Kinder und ihrer Interessen, Aufbau von Vertrauen sowie die Möglichkeit für Kinder, angstfrei zu schreiben, die Chance für Lehrpersonen dabei die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden kennen zu lernen und weiterentwickeln zu können - dies ist von unschätzbarem Wert. Es sollen 5 relevante Aspekte skizziert werden:

1. Psychologischer Aspekt

„Ich kann bei keinen reten aus mein Hers. Nur bei hinen kann ich das wall sie mich zuhören."

Probleme, Ängste, multiple Entwicklungsrisiken von Kindern können früher wahrgenommen werden. Chancen zur gezielten präventiven und therapeutischen Intervention - auch außerhalb des Dialog-Journals - können so genutzt werden.

Jugendliche nehmen die während des Dialog-Journal-Schreibens bestehende symmetrische Beziehung zwischen Lehrperson und sich selbst ernst und hinterfragen z. B. Ängste und Gefühle ihrer Lehrpersonen. Wachsamkeit ist gefordert zwischen den Schreibenden, wenn es um Nähe-Distanz in der Beziehung geht.

Die vertrauensvolle Beziehung zu einer Lehrperson im Dialog-Journal kann Kindern und Jugendlichen Stabilität und eine positive Beziehungserfahrung bieten, fordert aber auch Sensibilität und professionelles Problemlösungsverhalten.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Pädagogischer Aspekt

Konflikte innerhalb der Klasse können aufgegriffen werden ehe sie eskalieren:
„Kevin, Christian sagen in der Schulle über mich orgen was herrum."

Die Lehrperson kann in kurzer Zeit wesentliche Informationen für eine individuelle Förderung der ihr anvertrauten Kinder erhalten und Unterricht effektiver, spannender gestalten, weil sie aus den Dialog-Journalen weiß, wofür sich ihre Schülerinnen und Schüler interessieren.

Die vielen Dialog-Journale zeigen, dass Dialog-Journal-Schreiben Spaß macht, Interesse weckt und zum Lernen motiviert. Dabei werden emotionale wie kognitive Dimensionen angesprochen. Der entscheidende Anstoß für die Motivation ist der personale Bezug, die zugewandte Lehrperson.

3. Schulpädagogischer und sprachdidaktischer Aspekt

Lernende können sich mit ihren Kommentaren und Anregungen aktiv an der Planung von Unterricht beteiligen, indem sie Rückmeldungen und Anregungen geben. Diese Möglichkeit nutzen auch schon jüngere Lernende: *„Tu kanst Mit Us kut retn". „Mir so Schbasmart Wal Ich Imer aein Lob. Tas Erzelhft isschön"*.
Das Erlernen der Kulturtechniken Schreiben und Lesen macht mehr Spaß, ist motivierender und effektiver, wenn man einen echten Adressaten hat, Antwort bekommt und über etwas schreiben kann, was einen selbst und vielleicht auch den anderen wirklich interessiert. Rechtschreiben gewinnt einen vollkommen anderen Stellenwert über die Notwendigkeit und den Wunsch verstanden zu werden.

Narrative und deskriptive Textgestaltung kann im Rahmen des Austausches geübt werden - quasi nebenbei. Strategien der Textgestaltung können im Dialog-Journal am sprachkompetenten Dialogpartner beobachtet und selbst erprobt werden. Grammatik, Syntax, die Präzisierung des Wortschatzes, kurz: Die Einhaltung einer gewissen sprachlichen Norm macht im Dialog plötzlich Sinn.

4. Sprachdiagnostischer Aspekt

Im Dialog-Journal entstehen ganz nebenbei authentische freie Sprachproben von Lernenden und Lehrpersonen! Die fortlaufende Analyse der Texte der Lernenden kann in Wechselwirkung zum eigenen Schreiben der Lehrperson reflektiert werden. Diese Chance ist einmalig und sollte von den Lehrenden genutzt werden! Effektive, individuelle Therapieansätze lassen sich so besser planen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

5. Sprachtherapeutischer Aspekt

Die über Dialog-Journale entwickelte vertrauensvolle Beziehung zwischen Lernenden und Lehrpersonen bildet eine gute Basis für (sprach-)therapeutisches Handeln. Denn: *„Sprachlernen* als interaktional-kommunikativer Prozess lebt von Lehrpersonen […], deren Interaktionen bestimmt sind durch die emotionalen Dimensionen *Wertschätzung* - Wärme - Zuneigung und Verhaltensmerkmale wie *E*rmutigung (Tausch & Tausch 1971). Mit Dialog-Journalen bietet sich den Lehrpersonen eine *auf Wertschätzun*g beruhende Methode zur individuellen interaktional-kommunikativen Sprachförderung" (Schlenker-Schulte 2005, S. 230). Dass fundiertes sprachstrukturelles Wissen für jede effektive Sprachtherapie und für sprachliche Förderung unabdingbare Voraussetzung ist versteht sich von selbst.

2 Dialog-Journale zur qualitativen Analyse kindlicher Schreibkompetenz (Oelze)

Dialog-Journale führen durch den kontinuierlichen schriftlichen Dialog zweier Personen zu vielen aufeinanderfolgenden Eintragungen, die als freie Schreibproben einzeln oder in ihrer Gesamtheit für eine prozessorientierte Diagnostik der Rechtschreibkompetenz des kindlichen Dialogpartners genutzt werden können.

Beim Schreiben von Dialog-Journalen ist die Rechtschreibung eingebettet in die Prozesse von Planung, Konzipierung und Formulierung des Textes und somit ein Teilprozess der Textproduktion: Hier zeigt sich die Rechtschreibkompetenz der Kinder, über die sie in Momenten der Produktion freier Texte verfügen. In Dialog-Journalen ist die Rechtschreibung Mittel zum Zweck und tritt hinter die Vermittlung von Inhalten (Gedanken, Ideen, Gefühle…) zurück. Vordergründig geht es um die Kommunikation zweier gleichberechtigter Kommunikationspartner. Die Funktion der Rechtschreibung (Geschriebenes einfacher lesbar und verstehbar zu machen) scheint sich den Kindern quasi nebenbei zu erschließen. Berning (2002) verweist darauf, dass Kinder, die in Dialog-Journalen über etwas für sie Wichtiges schreiben und natürlich auch verstanden werden möchten, großen Wert auf eine angemessene Form und auf Verständlichkeit legen. Deshalb werden in Dialog-Journalen an den Einträgen der Kinder keine Fehlermarkierungen vorgenommen. Bei der Beurteilung der Rechtschreibleistung geht es nicht um Fehlerzahl und Fehlerhäufigkeit, sondern um die Art der Abweichungen von der Rechtschreib-Norm.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Mittels der qualitativen Fehleranalyse soll der aktuelle Entwicklungsstand in der Rechtschreibung möglichst detailliert erfasst werden, deshalb ist jede Stelle, an der ein Fehler auftreten könnte und nicht nur das Wort als Ganzes von Interesse (Siekmann & Thomé 2012; Herné & Naumann 2017). Wichtig ist es dabei, alle auftretenden Fehler als Annäherung an die Orthografie-Norm zu betrachten. Sie geben Hinweise auf bereits gewonnene Einsichten der Schreibenden in das Schriftsystem bzw. auf bestehenden Unterstützungsbedarf. Sind die Bedarfe bestimmt, ist eine Förderung auch mittels der Dialog-Journale mit Hilfe der Modellierungstechniken möglich (Schlenker-Schulte et al. 2016). Durch den relativ langen Zeitraum, für den das Schreiben in Dialog-Journalen konzipiert ist, lassen sich somit auch die Fortschritte beim Erlangen der Schreibkompetenzen gut darstellen.

2.1 Orthografie-Erwerb

Kinder müssen beim Erlernen der Orthografie viele Regelhaftigkeiten und grundlegende Prinzipien der lautorientierten Alphabetschrift erkennen und umsetzen. Dabei stehen sie vor der Aufgabe, das Lautprinzip der Schrift und die Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu entdecken, wobei keine 1:1-Beziehung besteht. Für die Ableitung orthografischer Regeln sind weitere Prinzipien von Bedeutung, z.B. das morphematische, das grammatisch-syntaktische, das semantische, das historische und das graphisch-formale Prinzip (Günther 2007). All diese der Schriftsprache zugrundeliegenden Prinzipien werden mit dem Lesen- und Schreibenlernen mehr oder weniger explizit erworben. Häufig lassen sich dabei die sprechsprachlichen Kompetenzen nutzen, die die Kinder bereits vor Schulbeginn erworben haben. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass bei Schuleintritt die Entwicklungsstände der Kinder im (schrift-)sprachlichen Bereich sehr heterogen sein können. Deshalb ist es dringend notwendig, die konkreten, individuellen Fähigkeiten des Kindes zu betrachten.

Es gibt mehrere Modelle, die den Schriftspracherwerb als Prozess mit Entwicklungsphasen beschreiben. Da sie in ihren Grundzügen übereinstimmen (vgl. Günther 1986; Spitta 1988), wird hier exemplarisch das Stufenmodell der Schreibentwicklung nach Valtin (1993) vorgestellt:

- Phase 1: Nachahmung äußerer Verhaltensweisen (Kinder kritzeln schriftähnliche Zeichen)
- Phase 2: Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale (Kinder können ihren eigenen Namen und andere Buchstabenreihen „malen“)
- Phase 3: Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Laute/Buchstaben (Kinder verschriften erste Wortelemente, v. a. prägnante Laute innerhalb von Wörtern, „Skelettschreibungen“)
- Phase 4: Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung (Kinder schreiben, wie sie sprechen; phonetische Schreibungen treten auf)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Phase 5: Verwendung orthografischer bzw. sprachstruktureller Elemente (Kinder entdecken Regelhaftigkeiten, z. B. die Morphemkonstanz bzw. die Anwendung von Umlauten oder die Schreibung von Endsilben -er, -en)
- Phase 6: Automatisierung von Teilprozessen (Kinder können ihre Kenntnisse anwenden)

Nicht alle Kinder meistern die Stufen auf die gleiche Weise, weshalb die Stufenmodelle auch nicht „…als didaktische Konzeption zu verstehen [sind], in der das Lernen der Kinder kleinschrittig an den Entwicklungsstufen orientiert sein soll und als fest vorgeschriebener Weg zur Schrift, den alle Kinder so durchlaufen müssen. Es handelt sich nicht um ein Modell für lineares Lernen, sondern um eine idealtypische Konstruktion, die grundsätzliche kindliche Annäherung an den Lerngegenstand Schrift beschreibt“ (Crämer & Schumann 2002, S. 279).

Mit dem Wissen um diese Prinzipien und Entwicklungsstufen und der behutsamen aber gezielten Lenkung durch den schreibkompetenten Dialog-Partner lassen sich die Schriftproben in Dialog-Journalen gut zur qualitativen Analyse kindlicher Schreibkompetenz nutzen; ebenso zur Kontrolle lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Gegebenheiten. In Dialog-Journalen kann man anhand der Folgeeinträge gut nachvollziehen, ob es sich bei den Abweichungen von der Norm um einmalige ‚Verschreiber‘ oder um systematische Fehler handelt. In jedem Falle wichtig ist der Vergleich mit der mündlichen Sprachkompetenz des Kindes.

2.2 Beispiele für die Analyse

Anhand der folgenden Beispiele soll eine mögliche Analyse freier Schriftproben aus Dialog-Journalen vorgestellt werden[1].

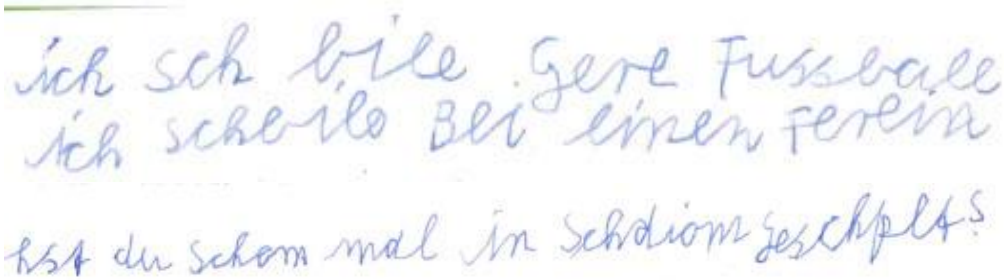


Abbildung 1: ich sch bile Gere Fussball… (2. Klasse, 3. Schulbesuchsjahr)

[1] Die Beispiele stammen aus Dialog-Journalen, die Studierende der Sprachheilpädagogik der MLU Halle während ihrer Ausbildung mit Lernenden verschiedener Schulen und Klassen geschrieben haben. Ihnen sei herzlich gedankt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bei diesem Beispiel zeigt sich, dass das Kind prinzipiell die Verschriftung der Laute durch Buchstaben umsetzt und auch weiß, dass für manche Laute mehrere Buchstaben verschriftet werden müssen (für /ç/ die Buchstaben <ch> und für /ʃ/ die Buchstaben <sch>). Nur drei Mal fehlen die Vokale (*hast, Stadion* und *gespielt*), einmal fehlt das <n> (*gerne*) und einmal das <t> (*Stadion*). Hier müsste untersucht werden, ob das Kind die Wörter lautlich durchgliedern kann, also ob es z. B. das /n/ in gerne bei Lautierungsübungen mit benennt. Die Verschriftung langer und kurzer Vokale gelingt nicht sicher (*spiele* und *Fußball)*, wobei beim Kompositum Fussball deutlich wird, dass das Kind weiß, dass nach Vokalen Konsonantenverdopplungen vorkommen können; jedoch ist es noch nicht sicher, wann das erfolgen muss. Hier sollte geprüft werden, ob das Kind lange und kurze Vokale unterscheiden kann; die entsprechenden Regeln und Schreibweisen sollten verdeutlicht werden. Bei den Wörtern *spiele* und *Stadion* zeigt sich, dass die Verschriftungsregel noch nicht bekannt ist, da gesprochenes /ʃp/ und /ʃt/ nicht durch <sp> bzw. <st> verschriftet werden. Das Kind schreibt, wie es spricht (phonetische Schreibung), ebenso könnte die falsche Schreibung von <p> und <t> eine phonetische Schreibweise sein, die aufgrund einer fortis-lenis- Differenzierungsschwäche der Laute /p/ und /b/ sowie /t/ und /d/ besteht. Diese Unterscheidungsfähigkeit sollte mit Hilfe phonematischer Differenzierungsübungen überprüft und gefestigt werden. Selbiges gilt für die Phoneme /m/ und /n/ (*Stadiom* und evtl. schom). Eine phonetische Schreibung liegt auch beim Wort *Ferein* vor, das Kind verschriftete, was es hört (wobei die Verschriftung des Lautes /f/ durch den Buchstaben <v> gelernt werden muss).

Überwiegend werden die Wortgrenzen eingehalten, lediglich beim ersten *spiele* ist eine Lücke im Wort. Im Text wird deutlich, dass das Kind um die unterschiedliche Schreibweise bezüglich der Groß- und Kleinschreibung weiß, auch hier ist die Anwendung aber nicht sicher: fehlend beim Satz- bzw. Äußerungsanfang, uneindeutig bei *gerne* und *gespielt* und fälschlicherweise groß bei der Präposition *bei*. Dabei handelt es sich um grammatisches Wissen (groß geschriebene Wortarten und Satzanfänge). Der fehlende Artikel und die fehlende Dativmarkierung (*in einem oder im Stadion, einem Verein*) sind zuerst in der gesprochenen Sprache zu überprüfen, denn sie könnten Transferprobleme in die Verschriftung sein und wären somit nicht als Probleme der Rechtschreibung zu betrachten. Schließlich ist bei der Realisierung des Fragezeichens zu prüfen, ob im Falle einer systematischen Falschschreibung eine visuelle Differenzierungsschwäche vorliegt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

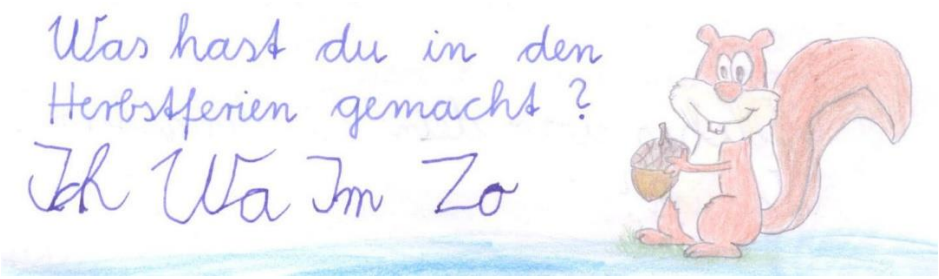


Abbildung 2: Ich Wa Im Zo (1. Halbjahr Klasse 2)

Bei diesem Beispiel fällt die durchgängige Großschreibung auf. Als Ursache kommt eine Übergeneralisierung aufgrund einer momentanen Thematisierung der Großschreibung im Unterricht in Betracht. Es ist daher wichtig, auch aktuelle Unterrichtsinhalte im Blick zu haben. Im obigen Beispiel fehlt darüber hinaus die Verschriftung des Buchstaben <r> im Wort *war*, die Kennzeichnung der Vokallänge im Wort *Zoo* und das Satzschlusszeichen.

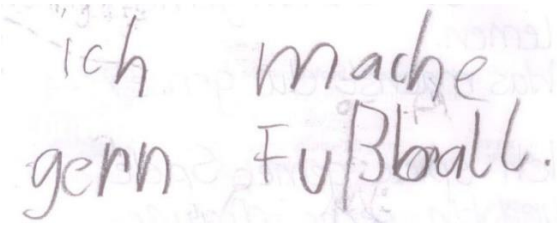


Abbildung 3: ich mache gern Fußball (2. Halbjahr Klasse 2)

Hier wird ersichtlich, dass das Kind alle orthografischen Anforderungen erfüllt (sofern man das <I> am Anfang als Großbuchstaben und nicht als kleinen Buchstaben ohne Oberzeichen akzeptiert). Auffällig ist die Verwendung eines unspezifischen Verbs. Es ist zu prüfen, ob das Kind auch in der gesprochenen Sprache über einen undifferenzierten Verbwortschatz verfügt, dann ergäbe sich hier ein Förderansatz.

3. Förderung der Rechtschreibung mit Dialog-Journalen (Stamer)

Das Dialog-Journal-Schreiben stellt eine Form des freien Schreibens dar, bei der den Schülerinnen und Schülern thematisch und auf gestalterischer Ebene kaum Grenzen gesetzt werden. Sie können ihrem Bedürfnis nach Kommunikation freien Lauf lassen, da ihre Einträge ernst genommen und wohlwollend beantwortet werden. Obwohl im Dialog-Journal die formalen Aspekte hinter die kommunikativen treten, gewinnt die Orthografie einen wichtigen Stellenwert, denn sie sichert das gegenseitige Verständnis ab.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Der kompetente Schreibpartner, nachfolgend als Lehrperson bezeichnet, bietet mit seinen Einträgen ein Vorbild für regelhafte Schreibungen und Ausdruck an, wodurch sich die Schriftsprache im Laufe der Zeit verbessert (Duppenthaler 2004, Tompkins 2002). In einer Längsschnittuntersuchung von 85 Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache der Stadt Halle konnte eine Zunahme der korrekten orthografischen Schreibungen im Dialog-Journal unter Verwendung der Modellierungstechniken nach Dannenbauer (2002) nachgewiesen werden (Stamer 2018). Wie die Orthografieförderung mittels der Modellierungstechniken im Dialog-Journal gestaltet werden kann, wird nachfolgend beispielhaft dargestellt.

3.1 Modellierungstechniken im Dialog-Journal

Die Überführung der Modellierungstechniken nach Dannenbauer (2002) aus dem mündlichen Sprachgebrauch in die Schriftsprache ermöglicht eine Orthografieförderung während der schriftlichen Interaktion (Schlenker-Schulte et al. 2016). Die orthografischen Hinweise werden modellhaft in den Lehrereinträgen präsentiert, sodass die Einträge der Schüler und Schülerinnen unberührt bleiben. Den Fehlschreibungen der Lernenden begegnet die Lehrperson mit Feedbacktechniken, die das Wortmaterial aufgreifen und korrekt wiedergeben. Somit wird schon während des Schreibprozesses der Lernenden die orthografische Schreibung angebahnt, ohne Fehler anzustreichen oder Korrekturzeichen zu verwenden. Die tabellarisch aufgeführten Beispiele verdeutlichen eine kleine Auswahl der möglichen Kombinationen zwischen Modellierungstechnik und orthografischer Zielstruktur.

Tab. 1: Schriftliche Modellierung im Dialog-Journal

Vorausgehende Techniken	**Beispiel**	**Nachfolgende Techniken**	**Beispiel**
Präsentation … gehäuftes Anbieten der Zielstruktur	L: Was ist dein Lieblingskuchen? - Erdbeerkuchen - Streuselkuchen - Apfelkuchen - Käsekuchen	**Expansion** … mit Zielstruktur wird die kindliche Äußerung vervollständigt	S: Ich spile und lese und male und singe. L: Am Nachmittag singe, male, knete und lese ich auch gern mit meinen Kindern.
Linguistische Markierung …Zielstruktur in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken	L: Ich gehe gern re**nn**en, schwi**mm**en und kle**tt**ern.	**Extension** … logische Weiterführung der semantischen Aspekte der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	S: Auto L: Spielst du Auto-Rennbahn?

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

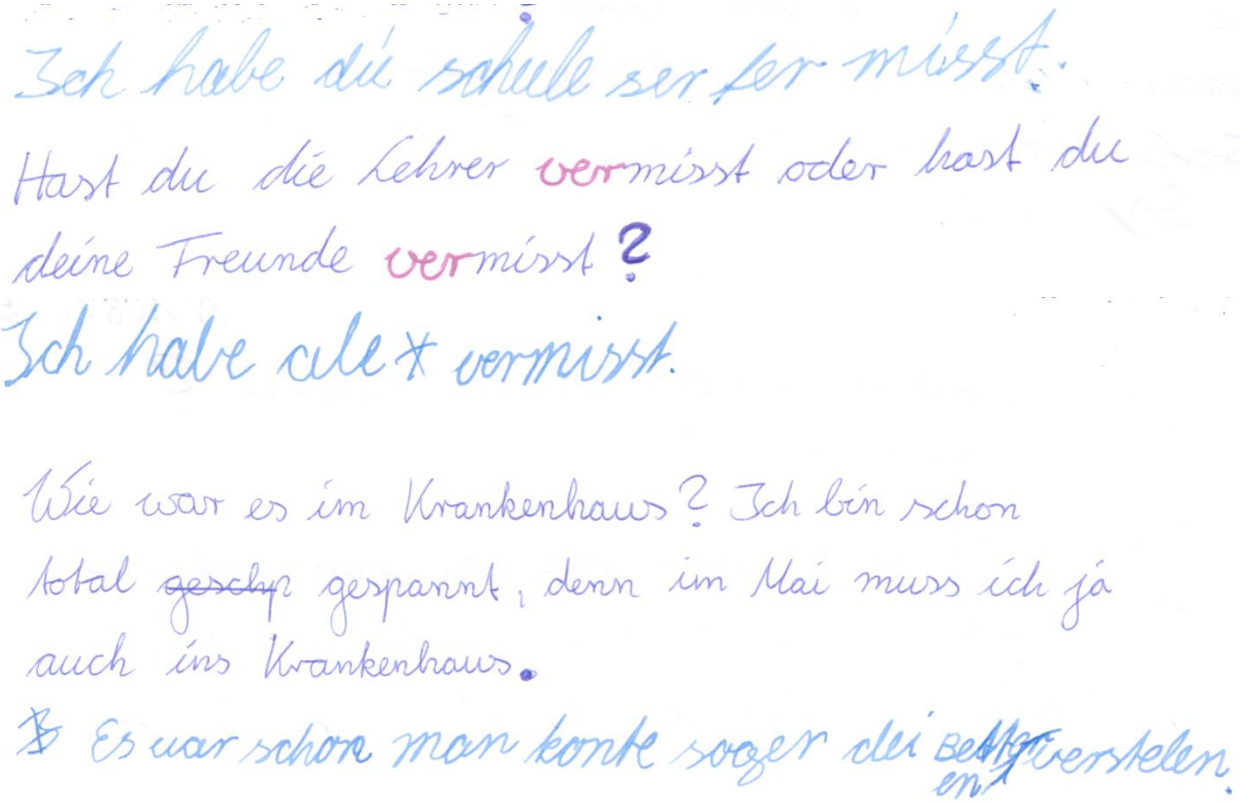
Alternativ-Frage … dieselbe Zielstruktur wird zweimal angeboten und eine Entscheidung herausgefordert	Hat deine Lehrerin das Theaterstück vorbereitet oder habt ihr die Geschichte vorgeschlagen?	**Umformung** … einführen und variieren der Zielstruktur durch Neuformulierung der Äußerungen	S: wie heist dein Liblingsessen und deine Farbe L: Ich esse gern Nudelauflauf und liebe die Farbe gelb. Wie heißt deine Lieblingsfarbe? Welches Lieblingsessen hast du?
Parallel-Sprechen …Hilfen beim Verschriften und Lesen	Lehrer spricht die gewünschten Wörter langsam vor, um Schreiben des Schülers zu unterstützen		S: Mama wekt mich frü. L: Ich werde von meinem Wecker geweckt.
		Modellierte Selbstkorrektur … Fehler nachahmen und korrigieren	S: Ich fare mit Schtraseban. L: Ich fahre auch mit der SchtStraßenbahn in die Schule.

Anhand der vorausgehenden Modelle können orthografische Zielstrukturen wiederholend zum Rechtschreibunterricht eingeführt werden, indem sie prägnant und hochfrequent modelliert werden. Auf diese Weise können die Zielstrukturen in den Fokus der Schülerinnen und Schüler gerückt werden und den Abruf von Regelwissen initiieren. Über das Aufgreifen und Korrigieren der kindlichen Schreibversuche im Eintrag der Lehrperson erhalten die Lernenden die Möglichkeit einen für sie individuell, bedeutsamen Schreibwortschatz aufzubauen. Um häufige Wiederholungen der orthografischen Zielstruktur zu erreichen, können die Modellierungstechniken kombiniert und wechselseitig eingesetzt werden. Eine weitere Variante zur Verstärkung der Intensität der einzelnen Techniken ist die Steigerung der relevanten Zielstruktur mittels zusätzlicher Veränderungen in der Größe und Farbe, durch Unterstreichungen oder Elemente der Textoptimierung nach Wagner & Schlenker-Schulte (2006). Mittels der Intensivierung wird sichergestellt, dass auch bei längerer Modellierung derselben Ziele eine positive Reaktion der Lernenden erfolgt (Stamer 2018). Durch die Anlehnung der Zielstrukturen und der optischen Markierungen an den Rechtschreibunterricht können unterrichtsrelevante Aspekte in den motivierenden Kontext des Dialog-Journals eingebaut werden und schaffen somit einen weiteren Übungsraum.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3.2 Orthografieförderung durch Modellierung

Der folgende Ausschnitt aus einem Dialog-Journal mit einer Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Sprache im dritten Schuljahr vermittelt, wie mit der Alternativfrage korrekte Schreibungen (zum Beispiel <ver>) in zwei Antwortalternativen angeboten werden können. Zur Beantwortung kann das Wortmaterial aufgegriffen und richtig verschriftet werden. Dabei können Problemlösestrategien im methodischen Bereich, aber auch eine angeregte Auseinandersetzung mit orthografischen Regelhaftigkeiten dokumentiert werden (Stamer 2018).


Ich habe die schule ser fer misst.
Hast du die Lehrer vermisst oder hast du
deine Freunde vermisst?
Ich habe ale* vermisst.

Wie war es im Krankenhaus? Ich bin schon
total ~~geschp~~ gespannt, denn im Mai muss ich ja
auch ins Krankenhaus.
* Es war schon man konte sogar die Betten verstelen.

Abb. 4: Dialog mit einer Drittklässlerin (Förderschwerpunkt Sprache) - Zielstruktur <ver>

Bei konsequentem Modellieren orthografischer Zielstrukturen wird von der Lehrperson Flexibilität in der Sprachanwendung bei authentischer Dialogführung verlangt. Denn zum einen muss anhand des ermittelten Entwicklungsstandes die (Schrift-)Sprache an der Ausgangslage des Lernenden orientiert werden und zum anderen müssen die Zielstrukturen, die den nächsten Entwicklungsschritten entsprechen, in den eigenen Eintrag so eingebaut werden, dass dieser natürlich wirkt. Stamer (2018) konnte zeigen, dass der sensible Einsatz der Modellierungstechniken innerhalb der Schülerthemen keine negative Auswirkung auf die Eintragslänge hat. Trotzdem sollte beim Beantwortungsprozess der Lehrperson die inhaltliche Auseinandersetzung vor den Modellierungsabsichten stehen, um das Fortführen der Kommunikation zu sichern. Dies setzt auch voraus, dass man sich auf die Themen der

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schülerinnen und Schüler einlässt und eventuell Erkundigungen einholt. Somit entsteht eine kleine private "Welt", in der sich beide Schreibpartner über Erfahrungen und Erlebnisse austauschen und ganz *nebenbei* an ihrer (Recht-)Schreibkompetenz arbeiten.

Der Facettenreichtum der Nutzung und die Variationsbreite des Einsatzes der Modellierungstechniken macht Dialog-Journale zu einer Methode des inklusiven Unterrichts, da der Heterogenität der Lernenden in den verschiedensten Lehr-Lern-Kontexten individuell begegnet werden kann.

Literatur

Albertini, J. A.; Eiler Crandall, K.; Sarchet, T. & Albertini, K. B. (2016): *Englischunterricht mit Gehörlosen in Myanmar: Fokus auf Interaktion und Dialog*. In: Praxis Sprache 2/2016.

Albertini, J. A. & Hees, B. (1990): *Lehrer-Schüler-Dialog: Schreiben als Kommunikation, nicht als lästiges Übel*. In: A. Abele (Hrsg.): Neuere Entwicklungen in Lehre und Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 261-264.

Berning, J. (2002): *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe: Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster: Waxmann.

Crämer, C. & Schumann, G. (2002): *Schriftsprache.* In: Baumgartner, S.; Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München: Reinhardt, 256-319.

Dannenbauer, F.-M. (2002): *Grammatik*. In: Baumgartner, S.; Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt, S. 105-161.

Duppenthaler, P. (2004): *The Effect of Three Types of Feedback on the Journal Writing of EFL Japanese Students*. JACET Bulletin, 38, S. 1-17.

Günther, H. (2007): *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim: Beltz.

Günther, K. B. (1986): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude (32 - 54).

Herné, K.-L. & Naumann, C.L. (2017): *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse*. Aachen: alfa-Zentaurus.

Reed, L. (1988): *Dialogue Journals Make My Whole Year Flow: The Teacher´s Perspective. In: J. Staton*, R. W. Shuy, J. Kreeft Peyton, L. Reed: Dialogue Journal Communication: Classroom, Linguistic, Social and Cognitive Views. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. S. 56-72.

Schlenker-Schulte, C. (2005): *Faszination Dialog. Interaktional- kommunikatives (Sprach-) Lernen mit Dialog-Journalen*. In: Kaul, T.; Jann, P.: Kommunikation und Behinderung. Festschrift für Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen: Neckar (229- 245).

Schlenker-Schulte, Chr.; Oelze, V.; Wagner, S. (2016): *Dialog-Journale als Möglichkeit zur Schriftsprach-Diagnostik und -Förderung in heterogenen Lerngruppen*. In: Praxis Sprache 2/2016. S. 77-84.

Siekmann, K. & Thomé, G. (2012): *Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuellen Entwicklungen*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Spitta, G. (1988): *Kinder schreiben eigene Texte*. Frankfurt a.M.: Skriptor.

Stamer, J. (2018): *Dialog-Journal. Am Vorbild lernen: Zur Wirkung der Modellierungstechniken auf die Entwicklung der Schriftsprache*. Dissertation Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (in Druck)

Staton, J. , Shuy, R. W. & Kreeft, J. (1982): *Analysis of Dialogue Journal Writing as a Communicative Event*. Report No. NIE-G-80-0122, Vol. 1. Washington D.C.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971): *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung*. 6. ergänzte Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Thielebein, A.; Oelze, V.; Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2016): *Dialog-Journale schreiben mit Schülerinnen und Schülern der ältesten Sprachheilschule Deutschlands*. In. Praxis Sprache 2/2016. S. 85-89.

Tompkins, G. E. (2002): *Language Arts Content and Teaching Strategies*. New Jersey: Person Education Canada.

Valtin, R. (1993*): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftsprache als Entwicklungsprozeß*. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim: Beltz (68-80).

Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2006): *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben – eine Handreichung*. 2. überarbeitete Auflage als Sonderdruck für diegesellschafter.de, Halle: FST.

Witte, U. & Albertini, J. A. (1989): *Dialogue Journals. Es geht gut dir? Ist gut mir. Briefwechsel mit deutschen gehörlosen Schülern*. Ein Versuch. In: Hörgeschädigtenpädagogik 2. S. 84-92.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Maximilian Hamann, Andreas Mayer, Laura Gabler & Stefan Ufer

Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten

1. Einleitung

In der Sprachheilpädagogik herrscht weitgehend Konsens, dass die Schwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder bei der Aneignung des linguistischen Regelsystems ihrer Muttersprache häufig Sekundärbeeinträchtigungen in anderen Entwicklungsbereichen nach sich ziehen können. Zahlreiche Forschungsarbeiten konnten deutlich machen, dass spracherwerbsgestörte Kinder insbesondere im späten Kindes- und Jugendalter in ihrer personalen, sozialen und emotionalen Entwicklung gefährdet sind. Negative Auswirkungen sind auch für das schulische Lernen anzunehmen, da schulische Lerninhalte zu einem großen Teil sprachlich oder schriftsprachlich vermittelt werden. Üblicherweise werden die Schwierigkeiten betroffener Kinder mit dem Schriftspracherwerb oder allgemein mit sprachlich vermitteltem Lernen betont. Probleme im Fach Mathematik werden von Lehrkräften häufig im Zusammenhang mit Textaufgaben vorgebracht. Ein Blick in die angloamerikanische Forschungsliteratur macht jedoch deutlich, dass spracherwerbsgestörte Kinder auch beim Erwerb basisnumerischer Kompetenzen (Zahlverarbeitung und Rechnen) benachteiligt sind. Vergleichbares gilt für Kinder mit Migrationshintergrund. Hier konnten Studien wie PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) und IGLU (Bos et al., 2003) zeigen, dass Lernende mit Migrationshintergrund auch im Bereich der Mathematik benachteiligt sind.

2. Spracherwerbsstörungen und mathematische Lernschwierigkeiten

2.1 Möglichkeiten der differenzierten Erfassung basisnumerischer Kompetenzen

Beim Erwerb basisnumerischer Kompetenzen wird üblicherweise zwischen der Zahlverarbeitung und der Rechenfertigkeit (Arithmetik) unterschieden. Der Zahlverarbeitung werden dabei folgende Teilfähigkeiten zugeordnet:

- Erwerb und Automatisierung der Zahlwortreihe
- Verständnis für das dekadische Zahlensystem mit seinen multiplikativen und additiven Kompositionsregeln

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Ausbildung einer ungefähren Vorstellung zur Zahlsemantik und der Mächtigkeit von Mengen
- die Fähigkeit zum Transkodieren: Umwandlung eines Zahlworts (z. B. siebzehn) in eine visuell-arabische Form (z. B. 17) und umgekehrt

Im Zusammenhang mit Rechenfertigkeiten werden folgende Kompetenzen unterschieden:

- „konzeptuelles Wissen“: inhaltliches Verständnis für das einer Rechenoperation zugrundeliegende mathematische Konzept
- „prozedurales Wissen“: Kenntnis von Lösungsalgorithmen, also Wissen über das konkrete Vorgehen beim Lösen von Rechenoperationen (z. B. beim schriftlichen Multiplizieren)
- „deklaratives Wissen“ (mathematisches Faktenwissen): Aufgaben und Lösungen, die im Langzeitgedächtnis abgespeichert und automatisiert abgerufen werden können (z. B. Einmaleinssätze)

Um basisnumerische Fähigkeiten differenziert zu erfassen steht im deutschsprachigen Raum der von Kaufmann et al. (2009) entwickelte TEDI-MATH zur Verfügung, der für Kinder zwischen dem vorletzten Kindergartenjahr und der dritten Klasse normiert ist.

Die Zahlverarbeitung wird in der Kernbatterie des TEDI-MATH mit fünf Aufgabenstellungen überprüft:

- Größenvergleich arabischer Zahlen: Dem Kind werden jeweils zwei zwei- bis vierstellige Zahlen vorgelegt und es muss auf die größere der beiden zeigen.
- Größenvergleich Zahlwörter: Dem Kind werden Zahlenpaare (zwei- bis vierstellige Zahlen) vorgelesen, es muss bestimmen welche der beiden die größere ist.
- Dekadisches Positionssystem – Repräsentation mit Plättchen: Dem Kind werden Plättchen unterschiedlicher Größe vorgelegt. Dabei entsprechen die kleinen Plättchen einem Euro, die mittleren 10 Euro und die großen Plättchen 100 Euro. Das Kind wird aufgefordert, dem Testleiter Plättchen in einem bestimmten Wert zu geben (zwei- und dreistellige Beträge).
- Transkodieren – Zahlen schreiben nach Diktat: Das Kind wird aufgefordert zwei- bis vierstellige vorgelesene Zahlwörter in arabischer Notation aufzuschreiben.
- Transkodieren - Zahlen lesen: Das Kind wird aufgefordert, zwei- bis vierstellige in arabischer Notation präsentierte Zahlen vorzulesen.

Das Rechnen wird ebenfalls mit fünf Aufgabenstellungen erfasst.

- Additive Zerlegung: Bei dieser Aufgabe soll das Kind mit Hilfe eines Bildes, auf dem zwei Weiden zu sehen sind, angeben, wie sechs bzw. acht Schafe auf diese beiden Weiden verteilt werden können.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Subtraktion: Das Kind muss schriftlich vorgegebenen Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 im Kopf lösen.
- Multiplikation: Das Kind muss schriftlich vorgegebenen Multiplikationsaufgaben aus dem kleinen Einmaleins im Kopf lösen.
- Textaufgaben: Gelöst werden müssen einfache schriftlich präsentierte, vorgelesene Textaufgaben. Die dabei zu lösenden Aufgaben enthalten ausschließlich Additions- und Subtraktionsaufgaben im ZR bis 20.
- Kenntnis arithmetischer Konzepte: Hier werden dem Kind jeweils zwei Aufgaben vorgelegt, eine mit Lösung, eine ohne Lösung. Das Kind hat die Aufgabe zu entscheiden und zu begründen, ob die erste Aufgabe beim Lösen der zweiten Aufgabe hilfreich ist (z. B. durch Verweis auf Tauschaufgabe, Umkehraufgabe, aus einer Additionsaufgabe eine Multiplikationsaufgabe machen etc.).

2.2 Zusammenhänge zwischen sprachlichen Fähigkeiten und mathematischen Kompetenzen

Empirische Belege für die Schwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder beim Erwerb basisnumerischer Kompetenzen liefern zahlreiche Forschungsarbeiten aus dem angloamerikanischen Raum (Durkin, Mok & Conti-Ramsden, 2013; Donlan, Cowan, Newton & Lloyd, 2007; Koponen, Mononen, Räsänen & Ahonen, 2006). Um die Schwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder beim Erwerb basisnumerischer Kompetenzen für den deutschsprachigen Raum zu replizieren und zu spezifizieren, wurde am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU München das Projekt „Zusammenhänge zwischen sprachlichen Fähigkeiten und mathematischen Kompetenzen“ durchgeführt.

Die Stichprobe bestand aus N = 102 Schülerinnen und Schülern, die zum Zeitpunkt der Untersuchung die zweite Jahrgangsstufe einer Grundschule oder eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (3. Schulbesuchsjahr) besuchten. Erfasst wurden die sprachproduktiven morphologischen Fähigkeiten (ESGRAF 4-8, Motsch & Rietz, 2017), der expressive Wortschatz (WWT 6-10, Glück, 2011) und das Sprachverständnis (TROG-D, Fox-Boyer, 2016) sowie die basisnumerischen Kompetenzen der Zahlverarbeitung und des Rechnens (TEDI-Math, Kaufmann et al., 2009).

Um Probleme sprachlich beeinträchtigter Kinder im Bereich der Zahlverarbeitung und des Rechnens belegen zu können, wurde die Gesamtgruppe in eine Teilgruppe sprachlich normal entwickelter Kinder (SNK, n = 26, durchschnittliche Leistungen in allen Überprüfungen sprachlicher Kompetenzen, T-Wert > 40 bzw. PR > 16) und eine Teilgruppe sprachlich auffälliger Kinder (SAK, n = 76) aufgeteilt, deren Leistungen in mindestens einer der sprachlichen Überprüfungen im unterdurchschnittlichen Bereich lag (T-Wert < 40 bzw. PR < 16).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Der für diese Fragestellung durchgeführte T-Test für unabhängige Stichproben konnte die Schwierigkeiten sprachlich beeinträchtigter Kinder sowohl für die Zahlverarbeitung als auch für das Rechnen eindrucksvoll belegen (Zahlverarbeitung: T (100) = 4,46, p<.001), Rechnen: T (100) = 7,12, p<.001) (Tab. 1).

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben für sprachlich normal entwickelte und sprachlich auffällige Kinder

	MW (T-Wert, SD)		**T**	**Sign.**	**Cohen´s d**
	SNK (n = 26)	SAK (n = 76)			
Zahlverarbeitung	54,0 (8,2)	43.92(10,5)	4,46	.001	1,01
Rechenfertigkeit	53,1 (9,7)	36.4 (9,58)	7,12	.001	1,62

SNK - sprachlich normal entwickelte Kinder; SAK - sprachlich auffällige Kinder

Um in einem nächsten Schritt die Schwierigkeiten einzelner Subgruppen spracherwerbsgestörter Schüler spezifizieren zu können, wurde die SAK-Gruppe (n = 76) in Abhängigkeit von ihren sprachlichen Beeinträchtigungen in vier Subgruppen aufgeteilt und hinsichtlich ihrer mathematischen Leistungen mittels einfaktorieller Varianzanalysen untereinander sowie mit der SNK-Gruppe verglichen.

Die in Tab. 2 dokumentierten Ergebnisse machen deutlich, dass alle Gruppen mit sprachlichen Defiziten sowohl im Bereich der Zahlverarbeitung als auch im Bereich des Rechnens signifikant schlechter abschneiden als die Kinder der SNK-Gruppe (alle ps < .05, d= .7 – 2.1). Während aber die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die „nur“ im Bereich morphologischen Regelwissens und/oder des produktiven Wortschatzes beeinträchtigt sind, sowohl in der Zahlverarbeitung als auch im Rechnen gerade noch im durchschnittlichen Bereich liegen, schneidet die Gruppe, in der zusätzlich Probleme im Sprachverständnis nachweisbar sind (exp.+rez. Def.), bis zu zwei Standardabweichungen schlechter ab als die SNK-Gruppe.

Die Ergebnisse der ANOVA legen sowohl für die Zahlverarbeitung (F(4; 97) = 6.05, p =.001) als auch für das Rechnen (F(4; 97) = 15.88, p =.001) höchstsignifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nahe. Was den Bereich der Zahlverarbeitung angeht, machen post-hoc Analysen (LSD) deutlich, dass diese Unterschiede ausschließlich der Überlegenheit der SNK-Gruppe im Vergleich mit den vier Subgruppen sprachauffälliger Kinder geschuldet ist (alle ps < .05). Im Bereich des Rechnens dagegen lässt sich neben diesen Unterschieden auch eine signifikante Differenz zwischen den Kindern mit expressiven und rezeptiven Defiziten und den anderen drei Gruppen sprachlich auffälliger Schüler nachweisen (alle ps < .05).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 2: Mittelwerte, Standardabweichungen für sprachlich unauffällige Kinder (SNK) und vier Subgruppen sprachlich beeinträchtigter Schüler sowie Effektstärken Cohen´s d

	MW (T-Wert, SD)	
	Zahlverarbeitung	Rechenfertigkeit
SNK (n= 26)	54,0 (8,2)	53,1 (9,7)
exp+rez. Def. (n = 43)	42,0 (10,1) p = .001 d = 1.3*	33,3 (8,5) p = .001 d = 2,1*
morph. Def. (n = 9)	45,9 (3,3) p = .037 d = 1,1*	41,9 (4,6) p = .005, d = 1,3*
lex. Def. (n = 13)	47,5 (11,0) p = .055 d = .7*	39,5 (11,0) p = .001, d =1,3*
morph.+lex.Def. (n = 11)	45,8 (14,1) p = .024, d = .8*	40,2 (11,3) p = .001 d = 1,3*

*Vergleich mit SNK, SNK - sprachlich normal entwickelte Kinder; exp+rez. Def. - unterdurchschnittliche Leistungen in der produktiven und rezeptiven Modalität; morph. Def. - ausschl. morphologische Defizite; lex.Def. - ausschl. lexikalische Defizite; morph+lex.Def - morphologische und lexikalische Defizite

3. Erklärungsansätze

Die basisnumerischen Schwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder können vor dem Hintergrund derer lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Beeinträchtigungen erklärt werden. Der Erwerb der Zahlwörter und der Regeln, mit denen die begrenzte Anzahl an Zahlen kombiniert werden können, kann als Leistung interpretiert werden, die dem Wortschatzerwerb und dem Erwerb morphologischen Regelwissens vergleichbar ist. So wie beim Auf- und Ausbau des Wortschatzes Wortformen voneinander differenziert und die präzise phonologische Struktur im mentalen Lexikon abgespeichert und mit der Bedeutung verknüpft werden, muss auch die Phonologie der Zahlwörter gespeichert und mit der entsprechenden Bedeutung verknüpft werden. Dies kann beim Erwerb der Zahlwörter aufgrund der z. T. sehr ähnlichen Phonologie besondere Probleme bereiten (neunzehn vs. neunzig; zwei, drei, elf, zwölf). Aufgrund der speziellen Konstruktion der Zahlwörter im Deutschen, in der additive und multiplikative Zusammenhänge kombiniert werden (z. B. 425 = 4x100 + 2x10 + 5x1) und bei deren Umwandlung von der arabischen Notation in Lautsprache auch die sprachliche Inversion der Zehner- und Einerstelle (24 vs. vierundzwanzig) berücksichtigt werden muss, stehen spracherwerbsgestörte Kinder beim Erwerb der Zahlwörter vor vergleichbaren Schwierigkeiten wie beim Erwerb und der Anwendung morphologischen Regelwissens.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Auch bei der besonderen Problematik mit der Speicherung und dem Abruf mathematischen Faktenwissens könnte es sich um Schwierigkeiten handeln, die Parallelen zu den im Schulalter besonders imponierenden semantisch-lexikalischen Defiziten, insbesondere den Wortfindungsstörungen spracherwerbsgestörter Kinder aufweisen, da davon auszugehen ist, dass mathematische Fakten als verbale Repräsentationen, als „Sprachketten“ (Lorenz, 2003, S. 41), im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden (z. B. „acht plus sieben gleich fünfzehn“).

4. Mathematische Lernschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund

4.1 Forschungsperspektiven

Schon lange wird vermutet, dass neben alltagssprachlichen Kompetenzen, die zur alltäglichen Kommunikation benötigt werden, für das Mathematiklernen auch differenziertere Sprachregister wie Bildungs- und Fachsprache relevant sind (Meyer & Prediger, 2012). Mathematische Fachsprache umfasst dabei spezifische Fachbegriffe, Satzstrukturen und Textsorten, wie z. B. Textaufgaben oder Argumentationen (Maier & Schweiger, 1999). Bildungssprache wird fächerübergreifend konzeptualisiert, weist aber in Abgrenzung zur Alltagssprache selbst in mündlicher Form Merkmale von Schriftlichkeit wie z. B. sprachliche Verdichtung auf (Meyer & Prediger, 2012). Diese komplexeren Sprachregister dienen u. a. der Systematisierung, Strukturierung und Vermittlung mathematischer Inhalte (Bochnik, 2017). Während der Fachwortschatz von Lehrkräften im Unterricht häufig explizit vermittelt wird, werden andere Aspekte dieser Sprachregister oft nur implizit thematisiert (Schütte, 2009) und deshalb teils außerhalb des schulischen Kontexts erworben. Dies könnte einen Nachteil für Lernende mit nicht-deutscher Familiensprache darstellen, wenn diese weniger Gelegenheiten zur Aneignung dieser Sprachregister haben. Entsprechende Leistungsnachteile, die im Fach Mathematik bereits in der ersten Klasse nachgewiesen wurden (Heinze, Herwartz-Emden & Reiss, 2007), lassen sich zu einem großen Teil auf eingeschränkte Sprachkompetenzen zurückführen (Ufer, Reiss & Mehringer, 2013).

4.2 Erklärungsansätze

Eine Ursache für sprachbedingte Unterschiede könnte in der Erhebung mathematischer Kompetenzen durch schriftliche Tests vermutet werden. Analysen zu sprachbedingten Schwierigkeiten von Testitems (Haag, Heppt, Stanat, Kuhl & Pant, 2013) zeigen, dass es aber weniger die Verwendung mathematischer Fachbegriffe ist, die für Lernende mit geringen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Schwierigkeiten verursachen (Bergqvist, Dyrvold & Österholm, 2012), sondern

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

vielmehr bildungssprachliche oder unbekannte bzw. mehrdeutige alltagssprachliche Begriffe und komplexe Satzkonstruktionen (Haag et al., 2013). Studien aus dem angloamerikanischen Raum zeigen, dass eine gezielte sprachliche Vereinfachung von Testitems für alle Lernenden gleichermaßen wirksam ist, jedoch nicht spezifisch für Lernende mit niedrigen Kompetenzen in der Unterrichtssprache (Abedi, Courtney, Leon, Kao & Azzam, 2006). Es ist also zu vermuten, dass neben der Testsituation selbst weitere Prozesse die Rolle von Sprache für das Mathematiklernen vermitteln.

Mathematik wird aufgrund der intensiven Nutzung von Symbolen vielfach als spracharmes Fach wahrgenommen, auch weil der Mathematikunterricht häufig ikonische und konkrete Darstellungen nutzt. Deren Bedeutung muss im Unterricht jedoch sprachlich ausgehandelt werden (Heinze et al., 2007). Dass diese sprachliche Interaktion komplex sein kann, zeigen qualitative Analysen (Schütte, 2009). Bochnik (2017) findet in ihrer Längsschnittstudie, dass insbesondere die Möglichkeit der Lernenden, dem Unterrichtsgespräch zu folgen, den mathematischen Lernerfolg beeinflusst.

Über die rein kommunikative Funktion von Sprache hinaus wird weiter diskutiert, inwiefern Sprache eine strukturierende und wissensbildende (epistemische) Funktion beim Mathematiklernen haben kann (Sfard, 2008). Dies spricht für eine besondere Bedeutung fachspezifischer Sprachkompetenzen für das Mathematiklernen. In der Tat zeigt Bochnik (2017), dass fachsprachliche Kompetenzen über allgemeinsprachliche Kompetenzen hinaus die Entwicklung mathematischer Kompetenzen vorhersagen. Dies legt nahe, den Lernenden fach- und bildungssprachliche Mittel zur Beschreibung mathematischer Zusammenhänge gezielt und konzeptbezogen zu vermitteln, um sie bei der Konstruktion mathematischer Konzepte zu unterstützen (Prediger & Wessel, 2018).

4.3 Ausblick

Zusammenfassend werden drei zentrale Wirkmechanismen für den Einfluss sprachlicher Fähigkeiten auf den mathematischen Kompetenzerwerb diskutiert: (1) Verständnis von Testaufgaben, (2) Teilnahme an der sprachlichen Interaktion im Unterricht und (3) epistemische Funktionen von Sprache im individuellen Lernprozess. Während es Hinweise dafür gibt, dass der erste Wirkmechanismus eher mit allgemeinsprachlichen Kompetenzen einhergeht, ist anzunehmen, dass die letzten beiden Mechanismen wenigstens teilweise fachspezifische Sprachkompetenzen betreffen, die gezielt aufgebaut werden müssen.

Offen ist derzeit noch, wie und mit welchen Effekten die drei Wirkmechanismen beeinflusst werden können. Ein Ansatz ist hierbei, die jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen im Kontext des Unterrichts zu schaffen, indem entsprechende

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprachkonstrukte explizit thematisiert werden (Schindler, Moser-Opitz, Cadonau-Bieler & Ritterfeld, 2018). Andererseits wird eine Reduktion verzichtbarer Komplexitätsmerkmale von Sprache ausführlich diskutiert (Leisen, 2010). Letztlich rücken Scaffolding-Ansätze zur sprachlichen Unterstützung der Lernenden bei der Partizipation im Unterricht, aber auch beim sprachlichen Erschließen von Lerninhalten in die Aufmerksamkeit der Forschung (Wessel, 2015).

5. Förderung mathematischen Faktenwissens

5.1 Das kleine Einmaleins

Im zweiten und dritten Schuljahr erlernen Schülerinnen und Schüler das kleine Einmaleins. Manche Kinder erfassen die einzelnen Reihen und ihre Zusammenhänge scheinbar mühelos, andere scheitern an den vermeintlich unendlich vielen Einzelaufgaben. Mit dem kleinen Einmaleins werden Voraussetzungen für weitere Rechenarten und Aufgabenformate (z. B. halbschriftliches und schriftliches Rechnen) geschaffen, mit denen die Schüler v.a. ab der dritten und vierten Klasse konfrontiert werden. Aus mathematikdidaktischer Perspektive sollte daher das Ziel angestrebt werden, ein solides Fundament zu errichten, mit dem Kapazitäten für komplexere Problemstellungen freigesetzt werden. Kapitel 2.2 sollte deutlich gemacht haben, dass spracherwerbsgestörte Kinder im Bereich des Rechnens und damit auch beim Erwerb der Multiplikation benachteiligt sind. Differenziertere an dieser Stelle nicht dokumentierte Ergebnisse legen besondere Schwierigkeiten im Bereich des mathematischen Faktenwissens nahe. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik ein Förderkonzept entwickelt, das auf die Bedürfnisse spracherwerbsgestörter Kinder beim Erwerb mathematischen Faktenwissens ausgerichtet ist und ihnen einen ganzheitlich-strategischen Zugang zum kleinen Einmaleins ermöglicht.

5.2 Das Förderkonzept zum kleinen Einmaleins

Das Förderkonzept ist eingebettet in eine Rahmenhandlung, in der die Kinder von „Malo“, dem Rechenmeister, durch das kleine Einmaleins geführt werden. Die Identifikationsfigur ist viel unterwegs, um Kindern das Rechnen beizubringen und benötigt deshalb einen Kompass, der ihm den richtigen Weg zeigt, wenn er mal nicht weiß, wie es weitergeht. Auch für das Malrechnen besitzt „Malo“ einen Kompass. Dieser bietet den Kindern Strategien an, wie eine Aufgabe gelöst werden kann, wenn das Ergebnis noch nicht automatisiert zur Verfügung steht. Er hat aber auch Tricks parat, wie man Aufgaben und deren Ergebnisse besser speichern und abrufen kann.
Den Kern des Förderkonzeptes stellen zwei Säulen dar. Die erste Säule besteht darin, den Kindern Strategien zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die Ergebnisse von Aufgaben herzuleiten, die sie noch nicht automatisiert abrufen können, zum anderen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

werden ihnen Strategien angeboten, die sie bei der langfristigen Speicherung und dem automatisierten Zugriff unterstützen. Die zweite Säule des Förderkonzepts beinhaltet vielfältige, motivierende Übungen, die auf die Automatisierung des Gelernten abzielen. Letzteres Ziel wird unter anderem mit einem adaptiv angelegten Computerprogramm verfolgt. Neben dem Aufbau deklarativen Faktenwissen legt das Interventionskonzept Wert auf die Erarbeitung konzeptionellen Wissens über die Multiplikation.

5.2.1 Strategietraining

Im Verlauf des Förderprogramms lernen die Kinder Strategien kennen, mit denen sie Ergebnisse herleiten können, die sie noch nicht automatisiert abrufen können. Die Auswahl der Herleitungsstrategien ist abhängig von der jeweiligen Malaufgabe (Abb. 2). Den Kindern werden diese Strategien als Tipp-Tricks vorgestellt, welche die Identifikationsfigur "Malo" auf einem Tipp-Kompass zusammengestellt hat (Abb. 1).

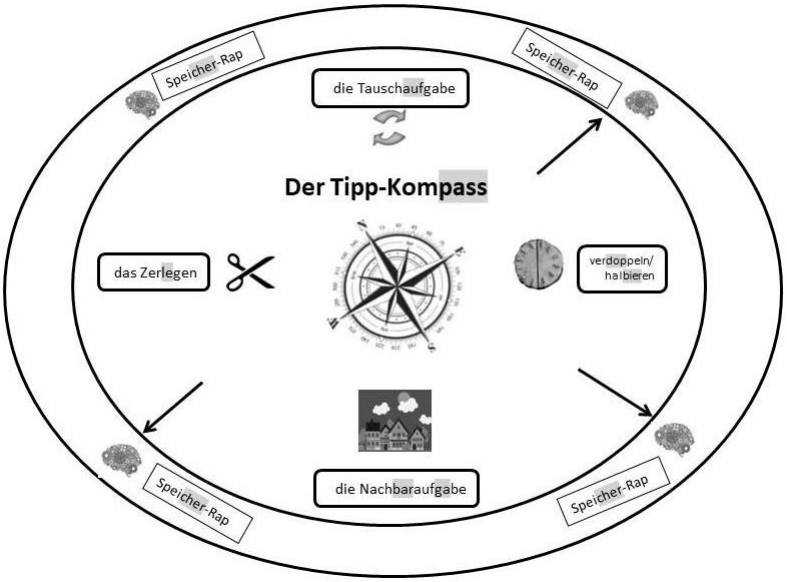


Abb.1: Tipp-Kompass mit Herleitungs- und Speicherstrategien

Bei den Herleitungsstrategien handelt es sich um die heuristischen Strategien „Tauschaufgabe“, „verdoppeln/halbieren“, „Nachbaraufgabe“ und „Zerlegen“ (Ruwisch, 2013; Gaidoschick, 2016, Abb. 2). Diese finden sich mit Symbolen versehen im Inneren des Tipp-Kompasses wieder.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

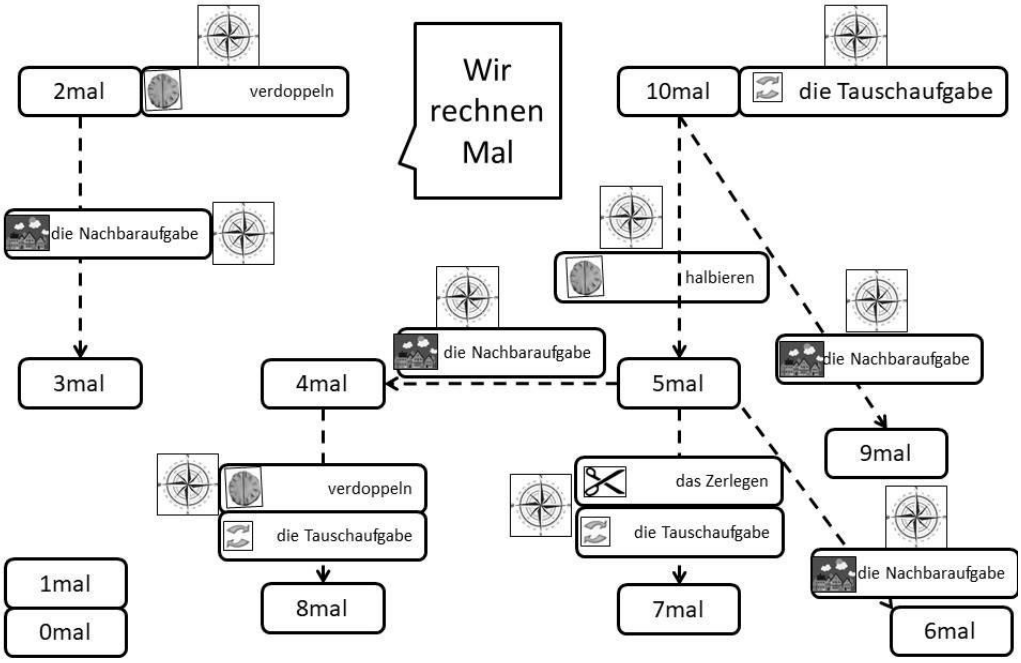


Abb.2: Transparenzplan - Übersicht über die Malreihen und die Herleitungsstrategien

Zusätzlich zu den Herleitungsstrategien vermittelt das Förderprogramm den Kindern eine Speicherstrategie, mit der sie sich Aufgaben und deren Ergebnisse möglichst langfristig einprägen sollen. Diese Strategie befindet sich im Rand des Tipp-Kompasses und wird als „Speicher-Rap“ bezeichnet. Dabei sprechen sich die Schüler die Malaufgabe rhythmisch und mit Bewegung der Finger dreimal vor. Beim dritten Vorsprechen reduziert sich der Anteil sprachlicher Einheiten auf die Zahlen.

- „Drei mal fünf ist fünfzehn“ (Tippen der Finger auf Tisch).
- „Drei mal fünf ist fünfzehn“ (Tippen der Finger gegeneinander).
- „Drei. Fünf. Fünfzehn. - Drei. Fünf. Fünfzehn.“

5.2.2 Automatisierungstraining

Um das Gelernte später möglichst automatisiert abrufen zu können, werden den Schülern während der Intervention vielfältige Übungsformate zur Verfügung gestellt. Einen wesentlichen Teil nehmen dabei individuelle Lernkarteikarten ein. Diese sind nicht nur mit der Malaufgabe und dem Ergebnis beschriftet, sondern beziehen immer auch die jeweilige Herleitungsstrategie mit ein.

Zudem wird bei den Lernkarteikarten Wert darauf gelegt, dass alle Repräsentationsebenen von Zahlen berücksichtigt werden. Diesbezüglich wird das Ergebnis in visuell-arabischer Form, in schriftsprachlicher Form und als analoge Repräsentation dargeboten.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Weitere Übungsformate stellen Memory- und Dominospiele und Arbeitsblätter dar. Auch hier werden nicht nur die Aufgaben isoliert „eingetrichtert“, sondern es wird stets ein Bezug zu den Herleitungsstrategien hergestellt.

Als weitere Komponente im Automatisierungsprozess des kleinen Einmaleins wurde ein Computerprogramm konzipiert, das parallel zu den Fördereinheiten eingesetzt wird. Es besteht aus drei Übungsformaten, die adaptiv aufeinander aufbauen. Im ersten Teil werden Malaufgaben gestellt, die in der vorangegangenen Fördereinheit thematisiert wurden. Die Kinder wählen unter vier vorgegebenen Lösungen eine aus. Im Falle einer Falschantwort wird die Aufgabe am Ende der Einheit erneut abgefragt. Zudem wird den Kindern bei falschen Antworten der „Speicher-Rap“ zum Mitsprechen präsentiert. Im zweiten Teil des Computerprogramms werden die Herleitungsstrategien abgefragt. Das dritte Aufgabenformat verlangt das Eintippen der Lösung zu einer gestellten Malaufgabe. Auch hier reihen sich falsch gelöste Aufgaben am Ende wieder ein.

Literatur

Abedi, J., Courtney, M., Leon, S., Kao, J. & Azzam, T. (2006). *English Language Learners and math achievement: A study of Opportunity to Learn and Language Accommodation.* National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST).

Bergqvist, E., Dyrvold, A., & Österholm, M. (2012). Relating vocabulary in mathematical tasks to aspects of reading and solving. In: MADIF 8, *The Eighth Mathematics Education Research Seminar*, 2012 (S. 61-70). Umeå: SMDF.

Bochnik, K. (2017). *Sprachbezogene Merkmale als Erklärung für Disparitäten mathematischer Leistung: Differenzierte Analysen im Rahmen einer Längsschnittstudie in der dritten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. & Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition, 103*, 23-33.

Durkin, K., Mok, P. & Conti-Ramsden, G. (2013). Severity of specific language impairment predicts delayed development in number skills. *Frontiers in Psychology, 4*, 1-10.

Fox-Boyer, A. (2016). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein: Schulz-Kirchner

Gaidoschik, M. (2016). *Einmaleins verstehen, vernetzen, merken. Strategien gegen Lernschwierigkeiten.* Seelze: Kallmayer

Glück, C. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für sechs- bis zehnjährige (WWT 6-10)*. München: Elsevier Verlag

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P., & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction, 28*, 24-34.

Heinze, A., Herwartz-Emden, L., & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*, 562-581.

Kaufmann, L., Nuerk, H.-C, Graf, M., Krinzinger, H., Delazer, M. & Willmes, K. (2009). *TEDI-MATH. Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse*. Bern: Hans Huber.

Koponen, T., Mononen, R., Räsänen, P. & Ahonen, T. (2006). Basic Numeracy in Children With Specific Language Impairment: Heterogeneity and Connections to Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 58-73.

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.

Lorenz, J.H. (2003). Kognitive Faktoren, deren Störung den Erwerb mathematischer Inhalte erschwert. In F. Lenart, N. Holzer, H. Schaupp (Hrsg.), *Rechenschwäche, Rechenstörung, Dyskalkulie. Erkennung, Prävention, Förderung*. (S. 39-47). Graz: Leykam Buchverlag.

Maier, H., & Schweiger, F. (1999). *Mathematik und Sprache: Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht*. Wien: öbv & hpt.

Meyer, M., & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht: Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule, 54(45)*, 2-9.

Motsch, H.J., Rietz, Ch. (2017). *ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4-8-jährige Kinder*. München: Reinhardt

Prediger, S., & Wessel, L. (2018). Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(2)*, 361-382.

Ruwisch, S. (2013). Multiplizieren individuell und gemeinsam. Eigenproduktionen im kommunikationsfördernden Unterricht. *Grundschule Mathematik, 10, 37*, 40-43.

Schindler, V., Moser-Opitz, E., Cadonau-Bieler, M., & Ritterfeld, U. (2018). Überprüfung und Förderung des mathematischen Fachwortschatzes der Grundschulmathematik: Eine empirische Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik, 39*, 1-35.

Schütte, M. (2009). *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule. Zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität*. Münster: Waxmann.

Sfard, A. (2008). Introduction to thinking as communication. *TMME, 5*, 429-436.

Ufer, S., Reiss, K., & Mehringer, V. (2013). Sprachstand, soziale Herkunft und Bilingualität: Effekte auf Facetten mathematischer Kompetenz. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.): *Sprache im Fach - Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 167-184). Münster: Waxmann.

Wessel, L. (2015). *Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding: Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff*. Wiesbaden: Springer.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprach- und Bildungshorizonte wahrnehmen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Marlene Meindl & Tanja Jungmann

Externale und internale Einflussfaktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter

1. Hintergrund

Kinder sammeln bereits vor der Einschulung vielfältige Erfahrungen mit der Erzähl-, Buch- und Schriftkultur mit positiven Effekten auf die sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen (Ulich, 2003). Dabei wird die Entwicklung der frühen Literacy-Kompetenzen sowohl von internalen Faktoren als auch von externalen Faktoren beeinflusst.

- Zu den internalen Faktoren gehören die allgemeine Intelligenz, die phonologische Verarbeitungsfähigkeit und die Sprachkompetenz. Als wichtigster Prädiktor der Leseleistung gilt die allgemeine Intelligenz (Roos & Schöler, 2009). Die phonologische Bewusstheit, das phonetische Rekodieren im Arbeitsgedächtnis und die Abrufgeschwindigkeit phonologischer Codes aus dem Langzeitgedächtnis hängen eng mit den sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten zusammen. In der zweiten und dritten Phase des Schriftspracherwerbs ist die Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen zudem stark von der Größe des Wortschatzes und der grammatikalischen Kompetenzen eines Kindes abhängig.
- Als externale Einflussfaktoren werden der sozioökonomischen Status, ein Migrationshintergrund bzw. die Familiensprache (Helmke & Weinert, 1997) sowie die häusliche Lernumgebung (Home Literacy Environment, HLE) diskutiert (Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2018). Das HLE gilt als der bedeutsamste externale Einflussfaktor für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen zu Schulbeginn (Lehrl et al., 2012) und sagt auch die phonologische Bewusstheit sowie die Wortschatzgröße vorher (Niklas, Möllers & Schneider, 2013).
- Neben der familiären Bildung stellt die vorschulische Bildung einen wichtigen Einflussfaktor für den Schriftspracherwerb dar. Forschungsbefunde zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen einer guten Qualität der Kindertages-einrichtung und der allgemeinen kindlichen Entwicklung (Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008). In den letzten Jahren ist der Bildungsauftrag vorschulischer Institutionen vermehrt in den Fokus gerückt. Wenngleich in allen Bildungskonzeptionen Elemente zur frühen Literacy-Förderung verankert sind, legen Untersuchungen offen, dass die Literacy-Angebote keinen großen Raum im Alltag der Einrichtungen einnehmen und nur ein unzureichendes Niveau bei der Literacy-Förderung erreicht wird (Smidt, 2012; Smidt & Schmidt, 2010).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Da Schwierigkeiten im Schriftspracherwerbsprozess nicht nur auf einzelne ursächliche Faktoren zurückzuführen sind, sollten diese immer im Zusammenhang mit den individuellen, familiären, (vor-)schulischen sowie gesellschaftlichen Einflüssen eines Individuums gesucht werden (Nickel, 2008). Daher wird in dem vorliegenden Beitrag der Forschungsfrage nachgegangen, welcher Einfluss den beschriebenen internalen und externalen Struktur- und Prozessmerkmalen in der Prädiktion der Early Literacy-Kompetenzen zukommt.

2. Methode

2.1 Untersuchungsdesign und -stichprobe

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des KOMPASS-Projektes (Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken; Jungmann & Koch, 2017) durchgeführt. Die unabhängigen Variablen (Intelligenz, Sprache, HLE, sozioökonomischer Status und Kita-Qualität) wurden jeweils im Prätest bei N = 218 Kindern im Alter zwischen 3;0 und 5;2 Jahren erfasst. Die abhängige Variable (Early Literacy) wurde zum ersten Posttest, der ca. ein Jahr später stattgefunden hat, erhoben. Die Verteilung der Geschlechter kann mit n = 112 Jungen und n = 106 Mädchen als ausgewogen bezeichnet werden. Die Kinder der Stichprobe stammen ausschließlich aus Mecklenburg-Vorpommern, zu 49 Prozent aus städtischer und zu 51 Prozent aus ländlicher Region.

2.2 Untersuchungsinstrumente

Zur Erfassung der unabhängigen Variablen wurden anerkannte Testverfahren eingesetzt (siehe Tabelle 1).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 1: Untersuchungsinstrumente im KOMPASS-Projekt

	Untersuchungsbereich	Verfahren
Methoden auf der Ebene der Kinder	Sprachentwicklung	Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV; Grimm, Aktas & Kießig, 2003)
	Literacy-Entwicklung	Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen bei 3- bis 5-jährigen Kindern (EuLe 3-5; Meindl & Jungmann, 2014)
	kognitive Entwicklung (nonverbale Skala)	Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC; Melchers & Preuß, 2009)
Methode auf der Ebene der KiTa	Struktur- und Prozessqualität (Bereiche Sprache & Literacy)	Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-R-E; Tietze et al., 2011)
Methoden auf der Ebene der Eltern	sozioökonomischer Status	Elternfragebogen (Jungmann & Koch, 2017)
	familiäre Anregung im Bereich Sprache & Literacy	Elternfragebogen (Jungmann & Koch, 2017)

Der Elternfragebogen aus dem KOMPASS-Projekt zur Erhebung des sozioökomischen Status und der häuslichen Lernanregung im Bereich Sprache und Literacy kann bei Jungmann und Koch (2017) eingesehen werden.

2.3 Statistische Methoden

Der Einfluss externaler und internaler Faktoren auf die frühen Literacy-Kompetenzen wurde regressions- und pfadanalytisch untersucht. Als internale Variablen gehen die nonverbale Intelligenz sowie der mittlere T-Wert des SSV (Morphologische Regelbildung (MR) und phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) bei den 3;0 bis 3;11-Jährigen; PGN und Satzgedächtnis (SG) bei den 4;0 bis 5;11-Jährigen) in die Berechnungen ein. Bei den externalen Variablen wurde das Home Literacy Environment über die Vorlesehäufigkeit und die Anzahl der Bücher und Kinderbücher im Haushalt erfasst. Als Indikator für den sozioökonomischen Status (SÖS) wurde der Berufsabschluss der Mutter gewählt. Die pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtung wurde über die Skala 1 „Sprachliche und kognitive Anregungen“ sowie die Subskala 3 „Lesen“ operationalisiert.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Pfadanalyse zeigen, dass die internen Faktoren (nonverbale Intelligenz und mittlerer T-Wert im SSV als Proxy für die sprachlichen Fähigkeiten) den größten Einfluss auf die untersuchten Literacy-Kompetenzen haben. Signifikante wechselseitige Bezüge bestehen zwischen den externalen Einflussfaktoren HLE und Kita-Qualität und den sprachlichen Kompetenzen sowie zwischen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

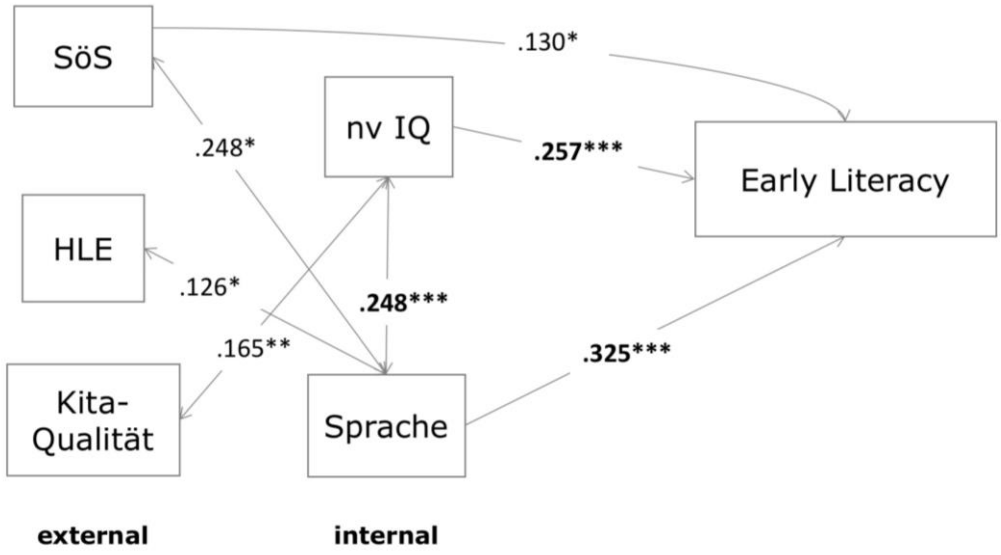


Abb. 1: Pfadanalytische Ergebnisse zu den internen und externen Einflussfaktoren auf Early Literacy (N = 213)

In den schrittweisen Regressionsanalysen erweisen sich in Übereinstimmung mit den pfadanalytischen Befunden die nonverbale Intelligenz als der stärkste, die sprachlichen Kompetenzen als der zweitstärkste Prädiktor der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen. Beide Faktoren erklären zusammen 13 Prozent der Varianz. Den externalen Faktoren kommt kein zusätzlicher Erklärungswert zu.

Tab. 2: Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalyse (N = 218)

Frühe Erzähl- und Lesekompetenzen (EuLe 3-5, Rohwert)			
Variable	B-Koeffizient	β-Koeffizient	p
1. Schritt nonverbale Intelligenz (nv. Skala K-ABC)	.297	.326	.000
2. Schritt nonverbale Intelligenz (nv. Skala K- ABC) sprachliche Kompetenz (mittlerer T-Wert SSV)	.255 .274	.280 .187	.000 .005
acorr. R2 = .106; bcorr. R2 = .131			

4. Diskussion

In Übereinstimmung mit bisherigen Studien zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die internen Faktoren (nonverbaler IQ und sprachliche Kompetenz) den größten Einfluss auf die untersuchten Literacy-Kompetenzen haben. Der Einfluss externaler Faktoren, der sich in zahlreichen nationalen und internationalen Studien nachweisen ließ, kann durch die vorliegenden Befunde jedoch nicht repliziert werden. Allerdings konnten in den pfadanalytischen Berechnungen wechselseitige Bezüge zwischen der

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kita-Qualität und dem nonverbalen IQ sowie Zusammenhänge zwischen dem SÖS und dem HLE mit den sprachlichen Fähigkeiten nachgewiesen werden. Demnach ist davon auszugehen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung mit hoher Struktur- und Prozessqualität bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien kompensatorisch wirken kann. Allerdings ließ sich in der vorliegenden Studie kein direkter Effekt der Qualität der Kindertageseinrichtung auf die frühen Erzähl- und Lesekompetenzen nachweisen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass der Entwicklungsbereich Literacy auch in den mecklenburgischen Kindertageseinrichtungen bislang noch vernachlässigt wird. Tatsächlich weisen unabhängige Einschätzungen mit KES-R-E Skala „Lesen“ die Qualität als im schwachen Bereich liegend aus (M = 2.07, SD = 0.46, Range 1.33 - 3, bei maximal 7 Punkten). Dies stützt die Ergebnisse der Studie von Smidt und Schmidt (2010). Für eine hohe Komplexität des Gegenstandsbereichs der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen spricht weiterhin der geringe Anteil erklärter Varianz. Offensichtlich spielen noch andere als die berücksichtigten Faktoren eine kausale Rolle in der Entstehung dieser Kompetenzen. Neben dem phonologischen Arbeitsgedächtnis könnten dies u. a. weitere sprachliche Kompetenzen, wie Größe des mentalen Lexikons, morphologisch-syntaktische und pragma-kommunikative Fähigkeiten sein. Das Ausmaß des Einbezugs der Eltern in die Sprach- und Literacyförderung im Kindergarten könnte eine Rolle als externaler Einflussfaktor spielen.

5. Implikationen

Aus den vorliegenden Ergebnissen ergibt sich die Notwendigkeit der weiteren Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in den Bildungsbereichen Sprache und Literacy, um allen Kindern vielfältige Erfahrungen mit der Buch-, Erzähl- und Schriftkultur zu ermöglichen. Aber auch die Gestaltung einer kognitiv anregungsreichen Umwelt in der primären Bildungsinstitution Familie sowie am institutionellen Bildungsort Kindergarten stellt eine wesentliche Ressource für den Erwerb lernrelevanter Kompetenzen für die Kulturfertigkeiten Lesen und Schreiben dar. Idealerweise sollten Kindertageseinrichtungen mit den Familien im Sinne einer gelungenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zusammenarbeiten.

Literatur

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T. & Koch, K. (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer.

Grimm, H., Aktas, M. & Kießig, U. (2003). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.

Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung, 24,* 115-133.

Meindl, M. & Jungmann, T. (2014). Erfassung der Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Empirische Sonderpädagogik, 3, 211-226.*

Melchers, P. & Preuß, U. (2009). *K-ABC: Kaufman-Assessment Battery for Children (dt. Bearbeitung, 8. Aufl.).* Frankfurt: Pearson.

Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2018). Leseentwicklung in der Kindheit. *Kindheit und Entwicklung, 1,* 5-13.

Nickel, S. (2008). Family Literacy - Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb* (S. 71-83). Baltmannsweiler: Schneider.

Niklas, F., Möllers, K. & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60 (2),* 94-111.

Roos, J. & Schöler, H. (2009). *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Roßmann & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7-88). Berlin: BMBF.

Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11,* 139-158.

Smidt, W. & Schmidt, S. (2010). Literacy Aktivitäten im letzten Kindergartenjahr. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild & B. Schmidt (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulpädagogik* (S. 63-66). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie.* Münster: Waxmann.

Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38,* 934–947.

Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2011). *Kindergarten-Skala - Revidierte Fassung (KES-R-E).* Forschungsversion.

Ulich, M. (2003). Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich. *Kindergarten heute, 33 (3),* 6-18.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Claudia Wirts & Nesiré Schauland

Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen

1. Einleitung

Es gibt zahlreiche empirische Belege für Zusammenhänge zwischen qualitativ hochwertigen Interaktionen im Kita-Alltag mit der kindlichen Entwicklung. So zeigte zum Beispiel der häufige Einsatz offener Fragen in Studien zur ErzieherIn-Kind-Interaktion einen positiven Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Kinder (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002), was auch in Studien zum Dialogischen Lesen bestätigt werden konnte (Whitehurst et al., 1994). Auch der Einsatz von Strategien, die höhere (kognitive) Denkprozesse der Kinder anregen, konnte in mehreren Studien mit gesteigerten sprachlichen Entwicklungszuwächsen bei den Kindern in Zusammenhang gebracht werden (Romberg et al., 2005; Siraj-Blatchford et al., 2002; Taylor et al., 2003; Wharton-McDonald et al., 1998). Auch die Orientierung von Aktivitäten und Interaktionen an Interesse und Motivation der Kinder zeigt einen positiven Einfluss, z.B. über die Balance der Verteilung von Initiativen zwischen Kindern und Erwachsenen (Siraj-Blatchford et al., 2002; Walsh et al, 2006) oder Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten (Siraj-Blatchford et al., 2002). Häufigere verbale Interaktionen zwischen ErzieherIn und Kind stellten sich ebenfalls als förderlich für die sprachliche Entwicklung (Carew, 1980; Howes & Rubenstein, 1985; McCartney, 1984; Melhuish et al., 1990; Ruopp et al., 1979) und die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Clarke-Stewart, 1987; Golden et al., 1978) heraus.

2. Design

Insgesamt wurde die Interaktionsqualität bei 65 Fachkräften im Kita-Alltag von geschulten und zertifizierten ErheberInnen mit Hilfe des Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K, Pianta, La Paro & Hamre, 2008) eingeschätzt. Die hier dargestellte Stichprobe bestand aus Fachkräften, die schwerpunktmäßig mit Kindern ab drei Jahren arbeiteten.

Die CLASS Pre-K ist für den Altersbereich 3-6-Jährige konzipiert und bezieht drei große Qualitätsbereiche ein (Emotionale Unterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Lernunterstützung), die wiederum in drei bis vier Subdimensionen unterteilt sind. Die "Emotionale Unterstützung" erfasst das emotionale Klima in der Einrichtung, die Feinfühligkeit der Fachkraft und ob diese sich flexibel an den Bedürfnissen der Kinder

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

orientiert. Die "Organisation des Kita-Alltags" umfasst ein effektives Verhaltensmanagement der Fachkräfte genauso wie den Beschäftigungsgrad der Kinder und die Qualität des Lernarrangements (Angebot an Materialien und Gestaltung von Aktivitäten). Der dritte Bereich schätzt die Qualität der "Lernunterstützung" ein, welche die kognitive Anregung, die Qualität des Feedbacks bezüglich individueller Lernprozesse und die Unterstützung des sprachlichen Lernens in den Blick nimmt.

Die Qualität wird in drei Qualitätsbereiche eingeteilt: niedrige Qualität (1-2), mittlere Qualität (3-5), hohe Qualität (6-7).

3. Ergebnisse

Die "Emotionale Unterstützung" liegt mit einem Durchschnittswert von 5,76 (SD=0,53) fast im Bereich sehr guter Qualität. Die meisten pädagogischen Fachkräfte schaffen im Alltag ein positives Klima (M=5,62; SD=0,69), zeigen feinfühliges Verhalten den Kindern gegenüber (M=5,33; SD=0,88) und orientieren sich am Kind und dessen Bedürfnissen (M=5,26; SD=0,75). Verhaltensweisen von Seiten der Fachkraft, die ein negatives Klima ausmachen, finden so gut wie nie statt (M=1,19; SD=0,28).

Auch die "Organisation des Kita-Alltags" (M=5,22; SD=0,66) liegt im oberen Qualitätsmittelfeld. Die Fachkräfte haben ein effektives Verhaltensmanagement (M=5,44; SD=0,77) und schaffen es meist gut, den Alltag so zu strukturieren, dass ein hoher Beschäftigungsgrad der Kinder mit unterschiedlichen Aktivitäten und nur wenige Wartezeiten erreicht wird (M=5,53; SD=0,76). Die Qualität der Lernarrangements (M=4,69; SD=0,93) liegt mit Hinblick auf die Intentionalität von Aktivitäten und Unterschiedlichkeit von Materialien im mittleren Qualitätsbereich.
Mit einem Mittelwert von 2,61 (SD=0,78) liegt die Qualität der "Lernunterstützung" im unteren Bereich. Am niedrigsten ist die Qualität zur kognitiven Anregung ausgeprägt (M=2,01; SD=0,76). Auch die Qualität des Feedbacks bezügliche individueller Lernprozesse der Kinder fällt gering aus (M=2,55; SD=0,86). Mit einem Mittelwert von 3,25 liegt die Unterstützung sprachlichen Lernens im unteren Mittelfeld. Die Standardabweichung von 1,04 deutet an, dass eine größere Varianz zwischen den Fachkräften in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung vorliegt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

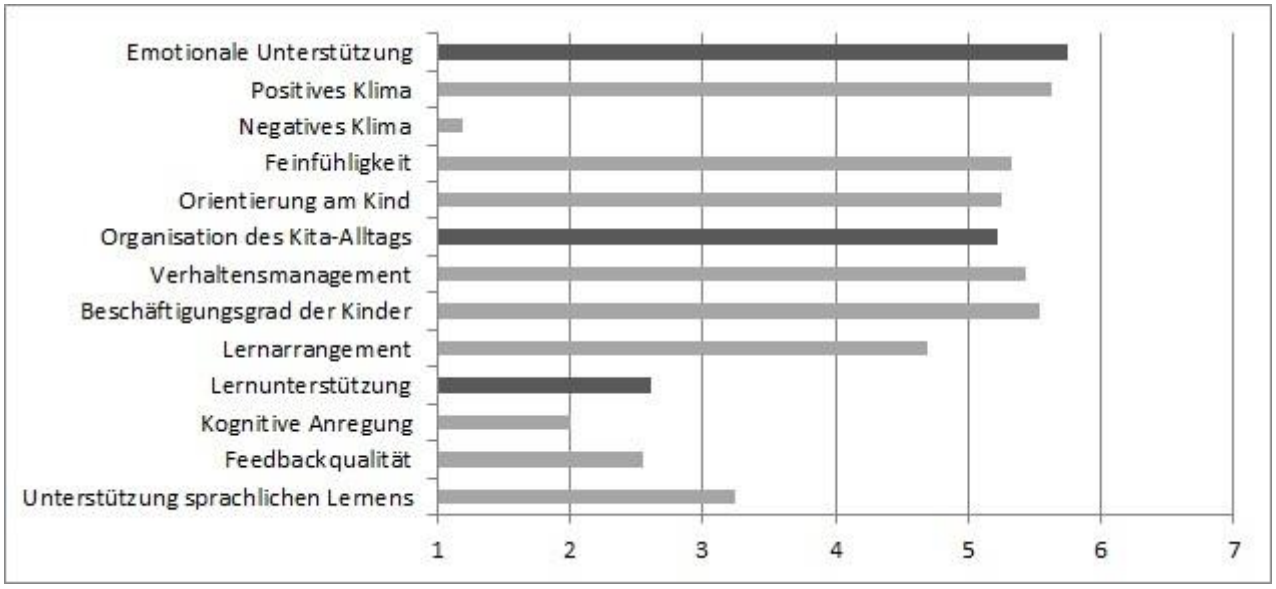


Abb. 1: Prätest-Ergebnisse zur Interaktionsqualität CLASS Pre-K (1 und 2=niedrige Qualität, 3-5=mittlere Qualität, 5 und 6=hohe Qualität) (N=65)

Diese Ergebnisse stellen sich sehr ähnlich, wie die anderer nationaler und internationaler Studien dar (u.a. Slot, Bleses, Justice, Markussen-Brown & Højen, 2018; Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014). Lediglich eine finnische Studie (Pakarinen et al., 2010) fand deutlich höhere Lernunterstützung in ihrer Stichprobe. Da auch einzelne Fachkräfte in der vorliegenden Stichprobe eine sehr gute Lernunterstützung zeigten, ist davon auszugehen, dass eine gute Lernunterstützung im Sinne des Qualitätsmodells der CLASS Pre-K durchaus erreichbar wäre. Aus diesem Grund wurde im Projekt ein videogestütztes Feedbackkonzept (Schauland, Fischer & Wirts, 2018) entwickelt, um insbesondere die Qualität der sprachlichen Lernunterstützung positiv zu beeinflussen.

4. Feedbackkonzept

Die Rückmeldung der Beobachtungsergebnisse basiert auf einer Videoaufnahme, die während der Hospitation von einer Bilderbuchbetrachtung angefertigt wurde. Während des Feedbacks werden einzelne Szenen gemeinsam mit der Fachkraft angeschaut und reflektiert.

Um personale und finanzielle Ressourcen zu schonen, finden die Feedbackgespräche online mithilfe einer Videokonferenzsoftware (vitero) statt, die es ermöglicht, Videosequenzen während des Gesprächs mit der Fachkraft abzuspielen und alle erforderlichen Datenschutzanforderungen zu erfüllen. Die Fachkräfte benötigen für das Feedback einen PC mit Internetverbindung, ein Headset sowie eine Webcam werden ihnen zur Verfügung gestellt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Das Feedback-Konzept lehnt sich an das Modell von Hattie und Timperley (2007) an. Demnach müssen während eines Feedbacks drei grundlegende Fragen beantwortet werden: „Where am I going?“, „How am I going?“ und „Where to next?“. In Anlehnung daran besteht das Feedbackkonzept hauptsächlich aus 3 Bausteinen:

Baustein 1 ("Where am I going?"): Zunächst wird thematisiert, wie die Unterstützung sprachlichen Lernens gelingen kann. Dazu werden Erfolgskriterien für sprachunterstützendes Interaktionsverhalten anhand der Indikatoren der Dimension Language Modeling aus der CLASS dargestellt.

Baustein 2 ("How am I going?"): Anhand von konkreten Verhaltensbeispielen aus der gezeigten Videosequenz wird gemeinsam mit der Fachkraft reflektiert, an welchen Stellen das sprachunterstützende Interaktionsverhalten bereits gut gelingt und an welchen Stellen noch Optimierungspotenzial besteht.
Baustein 3 ("Where to next?"): Zusammen mit der Fachkraft wird erarbeitet, wie eine positive Umsetzung noch besser gelingen kann.

Da verschiedene Studien zeigen, dass Zielsetzungsmaßnahmen den Effekt von Feedback steigern (u.a. Kluger & DeNisi, 1996), gibt es zusätzlich einen vierten Baustein, in dem am Ende des Feedbackgesprächs mit der Fachkraft konkrete Ziele schriftlich festgehalten werden.

5. Effekte eines online-basierten Videofeedbacks

Die Effekte eines solchen online-basierten Videofeedbacks wurden im Rahmen eines Promotionsprojektes (Schauland, 2018) an einer zufällig ausgewählten Stichprobe von 96 pädagogischen Fachkräften, die mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren arbeiten, in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign überprüft.

Dafür wurde bei allen teilnehmenden Fachkräften im Abstand von ca. vier Wochen jeweils eine Videoaufnahme während einer Bilderbuchbetrachtung angefertigt. Für jede Aufnahme wurde mithilfe der Dimension "Language Modeling" aus der CLASS Pre-K die Qualität der sprachlichen Anregung eingeschätzt. Zusätzlich wurde ein im Projekt entwickeltes Kodierschema (Radan, Schauland & Wirts, 2017) eingesetzt, um die Häufigkeit verschiedener sprachlicher Strategien (z.B. Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen etc.) zu ermitteln. Alle Auswertungen erfolgten verblindet (bezüglich Untersuchungsbedingung und Beobachtungszeitpunkt) von geschulten und reliablen Ratern. Zwischen den beiden Messzeitpunkten nahmen die Fachkräfte aus der Feedbackbedingung (N=48) an dem

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

oben beschriebenen, online-basierten Videofeedbackgespräch teil, bei dem ihr sprachliches Verhalten anhand von einzelnen Sequenzen aus der Videoaufnahme von T1 reflektiert wurde.

Es zeigte sich, dass sich die Fachkräfte, welche das Feedback erhielten, signifikant in ihrem sprachunterstützenden Verhalten verbessert haben. In der Kontrollgruppe wurden hingegen keine signifikanten Veränderungen festgestellt. Der varianzanalytisch überprüfte signifikant positive Effekt des Feedbacks konnte sowohl in Bezug auf die Dimension "Language Modeling" (η_p^2=0.19) als auch hinsichtlich der Anzahl an Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen sowie anknüpfender Aussagen (η_p^2=0.04 bis 0.25) beobachtet werden.

6. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse der BiSS-E-Studien zur Interaktionsqualität im Kita-Alltag weisen auf eine durchschnittlich gute bis sehr gute Qualität der Emotionalen Unterstützung und auf ein relativ hohes Niveau bezüglich der Organisation des Kita-Alltags hin. Im Gegensatz dazu zeigt sich noch deutlicher Qualifizierungsbedarf bezüglich der Umsetzung sprachförderlicher Strategien und der Lernunterstützung im Allgemeinen. Die Ergebnisse decken sich dabei mit denen aus anderen Regionen Deutschlands (Kammermeyer et al., 2013, von Suchodoletz et al., 2014). Auch zahlreiche internationale Studien finden ähnliche Ergebnisse (Hamre et al., 2014, Slot et al., 2018). In einzelnen Ländern, z.B. in Finnland, scheint die Lernunterstützung hingegen ein höheres Niveau zu haben (Pakarinen et al., 2010).
Die Ergebnisse der Kontrollgruppenstudie von Schauland (im Druck) zeigen aber auch, dass diese Kompetenzen mit relativ geringem Aufwand verbessert werden können. Die Effektivität des Feedbackkonzeptes steht in Einklang mit Befunden zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen. So konnte eine Metaanalyse von Egert (2015) zu Fortbildungseffekten im Frühpädagogischen Bereich zeigen, dass insbesondere Fort- und Weiterbildung mit individueller Unterstützung (u.a. durch Coaching, Feedback etc.), spezifischem Fokus auf ausgewählte Inhalte und Reflexion des eigenen Handelns mithilfe von Videos, sowie Übungs- und Praxisaufgaben (in definierten Situationen) neben der Schulung und Zertifizierung der FortbildnerInnen wichtige Erfolgskriterien für den erfolgreichen Transfer von Fortbildungsinhalten sind. Die Effekte des Online-Feedbacks sollten zukünftig noch in weiteren Evaluationsstudien hinsichtlich ihrer längerfristigen Wirksamkeit überprüft werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Carew, J. (1980). Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 45(6-7, Serial No. 187),* 6-7.

Clarke-Stewart, K. (1987). Predicting child development from child care forms and features. In D. Philipps (Hrsg.), *Quality in child care. What does the research tell us?* (pp. 21-42). Washington: National Association for the Education of Young Children.

Egert. F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes.* Dissertation. Bamberg: University of Bamberg Press. http://d-nb.info/1081935197/34 [Zugriff am 06.06.18].

Golden, M., Rosenbluth, L., Grossi, M., Policare, H., Freeman, H. & Brownlee, E. (1978). *The New York City Infant Day Care Study.* New York: Medical and Health Research Association of New York City.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., Jamil (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development, 85 (3)*, 1257–1274.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77 (1),* 81–112.

Howes, C., & Rubenstein, J. L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Youth Care Forum 14(2),* 140-151.

Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2013). *„Was wirkt wie?" - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz.* Abschlussbericht (März 2013). Landau: Universität.

Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119 (2),* 254-284.

McCartney, K. (1984). The effect of quality day care environment upon children´s language development. *Developmental Psychology, 20,* 244-260.

Melhuish, E., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of Childcare at 18 Months–II. Relations with Cognitive and Language Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31,* 861-870.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21 (1),* 95-124.

Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K).* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Radan, J., Schauland, N. und Wirts, C. (2017). *BiSS-Analyseschema zur sprachlichen Interaktion - Video und Transkripte.* Unveröffentliches Manuskript. IFP: München.

Romberg, T. A., Carpenter, T. P. & Dremock, F. (2005). *Understanding mathematics and science matters.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. & Coelen, C. (1979). *Final report of the national day care study (Vol. 1): Children at the center: Summary of findings and their implications.* Washington, D.C.: United States Department of Health, Education and Welfare.

Schauland, N. (2018). *Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften – Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback.* Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. Manuskript in Vorbereitung.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schauland, N., Fischer, S. & Wirts, C. (in Vorb.). *Konzept für ein online-basiertes Videofeedback. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.*

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Paedagogy in the Early Years. *DfES Research Report 356.* Zugriff am 19.03.2012. Verfügbar unter http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf.

Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. & Højen,A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development,* DOI: 10.1080/10409289.2018.1452494

Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development, 29 (4).* DOI 10.1080/10409289.2018.1452494

Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly 29,* 509-519.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal, 104 (1),* 3-28.

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H. & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4-5-year-old children in Northern Ireland: comparing play-based and formal approaches. *Early Years, 26 (2),* 201-221.

Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Student Achievement. *The Elementary School Journal, 99 (2),* 101-128.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picturebook reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 24,* 552-558.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Markus Spreer, Anja Theisel & Christian W. Glück

Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit

1. Einleitung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache stellen einen Anteil von ca. 1,5% der Schülerschaft im Grundschulalter (Glück, 2014). Meist wird dieser Unterstützungsbedarf bereits zu Schulbeginn festgestellt. Eine sprachheilpädagogische Förderung wird dann, abhängig vom Bundesland, entweder an der allgemeinen Grundschule (GS) oder in Förderschulen Sprache (FöS) umgesetzt.

Um den Bildungserfolg dieser Schülerinnen und Schüler (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den unterschiedlichen Lernorten zu überprüfen, wird in der Regel der Schulleistungsstand in Deutsch und Mathematik oder auch der Sprachentwicklungsstand (Sprachliche Fähigkeiten als Bedingungsfaktor ersten Ranges für Schulerfolg) in einem querschnittlichen Design erfasst (bspw. Kocaj et al., 2014). Hierbei werden die Lernausgangslagen (zum Schuleintritt) allerdings i.d.R. nicht mit einbezogen.

Fast 40% der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf, die zu Beginn ihrer Schulzeit an der Förderschule Sprache (FöS) beschult werden, wechseln im Laufe der Grundschulzeit an die Regelgrundschule (GS), viele bereits nach Klasse 2. Auch diese Wechselbewegungen werden bei der Bildung und Interpretation von Gruppenmittelwerten häufig nicht berücksichtigt.

Die hier vorgestellten Daten stammen aus der Längsschnittstudie Ki.SSES-Proluba[2] / Ki.SSES-Wege[3]. Von insgesamt 89 Kindern der Studie liegen Daten zur Schulleistungsentwicklung, zur Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten sowie zur sozialen Integration von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf

[2] Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung – eine prospektive Längsschnittstudie bei unterschiedlichen Bildungsangeboten, Verbundprojekt Universität Leipzig (Prof. Glück), Pädagogische Hochschule Heidelberg (Prof. Janke), gefördert vom BMBF FKZ 01JC1102A/B 2011-2014

[3] Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung – Bildungswege. Projekt Universität Leipzig (Prof. Glück) mit dem Seminar Sonderpädagogik Stuttgart (Dr. Theisel) 2014-2016

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprache unter Berücksichtigung der Bildungswege über die ersten vier Schuljahre hinweg vor. Hier werden die Leistungsentwicklung in den Bereichen (Schrift-)Sprache und Mathematik vorgestellt. Erhoben wurden Daten kurz vor Schuleintritt (T0), zum Schuleintritt (T0'), zum Ende der 1. und 2. Klasse (T1 bzw. T2) und am Ende der Klasse 4 (T4).

2. Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung zu den Bildungswegen sprachbeeinträchtigter Kinder liegt eine Stichprobe von SuS zugrunde, deren Lernvoraussetzungen zu Beginn der Schulzeit erfasst und deren Bildungswege über vier Jahre hinweg bis zum Ende der Grundschulzeit begleitet wurden (vgl. auch Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba, 2014). Auf Grund der vielfältigen Bildungswege konnten allerdings nicht alle SuS, von denen Daten zu Beginn der Schulzeit vorliegen, auch am Ende der 4. Klasse einbezogen werden.

Von den insgesamt 278 Kindern mit sonderpädagogischem Sprachförderbedarf in Klasse 1 ist der Bildungsweg von 223 im Laufe der Grundschulzeit bekannt, d.h. von 80 % der ursprünglichen Stichprobe. Von diesen 223 Kindern, die in den Schuljahren 2011 und 2012 eingeschult wurden, sind 25 % weiblich und 75 % männlich. An der Studie teilgenommen haben SuS aus 14 Sprachheilschulen und 17 Grundschulen aus allen Regierungsbezirken Baden-Württembergs, vor allem aus dem Raum Stuttgart. Die Schulleistung am Ende der 4. Klasse konnte auf Grund der Wechselbewegungen der Kinder, die bspw. die FöS verlassen und in das Regelschulsystem wechseln, noch von 89 Kindern in den Jahren 2015 und 2016 erhoben werden. Teilweise bleibt nach diesem Wechsel der Beschulungsort unbekannt, teilweise konnte auf Grund der großen Heterogenität der Lernorte die Erhebung mit den vorhandenen Ressourcen nicht flächendeckend erfolgen. Die sprachlichen Entwicklungsdaten liegen für eine Teilstichprobe von 39 Probanden sowohl zu T0 als auch zu T4 vor.

3. Sprachliche Lernausgangslagen und Entwicklung sprachlicher Leistungen bis Klasse 4

Für verschiedene Domänen ist nachgewiesen, wie die Lernausgangslagen wesentlich zur Vorhersage späterer Schulleistungen beitragen (z.B. Ennemoser, Marx, Weber, & Schneider, 2012; Byrnes & Wasik, 2009). Daher wurde auch in der Ki.SSES-Proluba und Ki.SSES-Wege Studie der Zusammenhang von Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb mit den Schulleistungen erfasst. Hier dargestellt wird die mit

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

dem *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (MÜSC)* (Mannhaupt, 2005) erfasste phonologische und visuelle Informationsverarbeitung. Das etablierte Gruppenverfahren ermittelt einen sog. Risikopunktwert, der als Indikator für besondere Förderbedürftigkeit gilt, wenn er den Wert 3 erreicht oder überschreitet. Von den 89 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in der Ki.SSES-Wege Studie bis zum Ende der vierten Klasse untersucht wurden, bestand bei 30% dieses Risiko zu Schulbeginn. Dies entspricht in etwa dem Anteil, wie er auch für die gesamte Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache (26% von N=255) vorgefunden wurde. Dieser Anteil ist aber gravierend größer als der in der Kontrollgruppe von Kindern ohne sprachlichen Förderbedarf ermittelte Wert von 2,5% - mit entsprechenden Folgen für die Schulleistung (s.u.).

Da sich die schriftsprachlichen Fähigkeiten mit den lautsprachlichen Fähigkeiten verschiedene Verarbeitungssysteme teilen, ist auch zu erwarten, dass in lautsprachlichen Bereichen entsprechend eingeschränkte Leistungen zu Schulbeginn vorliegen, die für sich genommen und kumulativ eine Lernbarriere nicht nur im Deutschunterricht darstellen.

Untersucht wurden weiterhin das rezeptive Verständnis von grammatischen Strukturen mit dem TROG-D (Fox-Boyer, 2011). Das Verstehen grammatisch komplexer Sprache der Lehrkraft oder von Lehrtexten gilt als wesentlicher Faktor für die Dekodierung der Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) und für eine erfolgreiche, schulische Bildung (Hachul & Schönauer-Schneider, 2015). Während Einschränkungen bei rezeptiven Leistungen häufig nicht unmittelbar erkannt werden, sind die Auffälligkeiten in der expressiven Modalität "ohrenfällig". Die Beachtung morphologischer Regelmäßigkeiten in der Produktion wurde zu T0 mit dem Subtest MR des SETK 3-5 (Grimm, Aktaş & Frevert, 2010) erhoben und zu T4 mit dem Untertest 3 des P-ITPA (Esser & Wyschkon, 2010) zur Plural-Singular-Bildung nachuntersucht.

Verschiedene Gedächtnisleistungen sind für den Spracherwerb und auch für den Erwerb schulischer Fertigkeiten Voraussetzungen. Sie gelten als relativ stabiler Indikator. In der Studie wurden hierfür Nachsprechaufgaben für Ziffernfolgen [Subtest ZN der K-ABC (Melchers & Preuß, 1991)] sowie für Sätze eingesetzt [je nach Alter der Subtest SG des SETK 3-5 bzw. UT 4 des P-ITPA].

Für eine Teilgruppe von 39 Schülern mit sonderpädagogischem Sprachförderbedarf liegen Daten zu Schulbeginn und zum Ende der Klasse 4 vor. Diese Daten belegen die erwarteten Einschränkungen bereits zu Schulbeginn (vgl. Tabelle 1). Sowohl im Nachsprechen von Sätzen als auch von Zahlenfolgen sowie in der rezeptiven und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

expressiven Grammatik erreicht das Gruppenmittel knapp den T-Wert 40, liegt also meist mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Normierungsstichproben. Im Vergleich der Leistungen zu Schulbeginn und zum Ende der Klasse 4 zeigt sich in der ANOVA mit Messwiederholung keine signifikante Veränderung. Das bedeutet, dass die SuS unter den Bedingungen sonderpädagogischer Förderung die für die Altersspanne erwartbaren Entwicklungsfortschritte zeigen, aber den Abstand zum nicht-förderbedürftigen Kollektiv nicht verringern konnten.

Ein Blick auf die Zusammenhänge einzelner Leistungen offenbart interessante Befunde (Korrelationen nach Pearson). Die sprachlichen Leistungen zu Schulbeginn und zu Ende Klasse 4 sind stets signifikant korreliert (r= .343 bis r= .719). Besonders stabile Zusammenhänge liegen bei den Gedächtnisaufgaben vor (sowohl für jede Leistung im T0-T4-Vergleich als auch zwischen Satzgedächtnis und Ziffernfolgen). Die Leistung im Satzgedächtnis zu T4 zeigt Zusammenhänge mit allen anderen, sprachlichen Leistungen. Zu T0 waren die Zusammenhänge der Leistung des Satzgedächtnisses mit den morphologischen Aufgaben noch nicht signifikant; zu T4 dagegen schon. Auch dies spricht dafür, dass die Einschränkungen im Arbeitsgedächtnis im Verlaufe der Grundschulzeit neben den bekannten Folgen für das Lexikon auch für andere, sprachliche Bereiche ungünstige Folgen haben.

Tab. 1: Deskriptive Statistik der Gedächtnisaufgaben und der Aufgaben zur expressiven und rezeptiven Grammatik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD
T0 SETK 3-5 SG T-Wert	39	28	71	38,15	8,592
T4 P-ITPA UT4 Sätze nachsprechen T-Wert	38	27	77	39,18	10,086
T0 K-ABC Zahlen nachsprechen T-Wert	37	23	70	39,08	8,776
T4 K-ABC Zahlennachsprechen T-Wert	37	23,5	66,5	40,34	8,7155
T0 SETK 3-5 MR T-Wert	39	28	63	40,05	8,501
T4 P-ITPA UT3 Morphologie T-Wert	38	25	60	39,97	9,437
T0' TROG-D T-Wert	38	23	69	39,53	10,431
T4 TROG-D T-Wert	39	28	58	41,51	7,272

4. Schulleistungsentwicklung

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die Gesamtstichprobe (N=89) erreicht Ende Klasse 4 mit einem T-Wert von 43 durchschnittliche Werte im Lesen (gemessen mit dem WLLP-R, Schneider, 2011), nicht aber im Schreiben (T-Wert 37, gemessen mit dem WRT 4+, Birkel, 2007) und in Mathematik (T-Wert 38, gemessen mit dem DEMAT 4; Gölitz, Roick & Hasselhorn, 2006). Großer Förderbedarf (T-Wert <40) Ende Klasse 4 besteht vor allen Dingen noch im Rechtschreiben bei 64% der Kinder. Im Lesen erzielen noch 48% der Kinder unterdurchschnittliche Leistungen, im Bereich der Mathematik 57%. Dabei gibt es große individuelle Unterschiede. 25% der Kinder verbessern ihre Leseleistung im WLLP-R im Laufe der Grundschulzeit um mindestens fünf T-Wert-Punkte, 20% verbessern sich im WRT um ≥ fünf T-Wert-Punkte von Klasse 1 bis Klasse 4 und 28 % im DEMAT. Allerdings zeigt sich im Vergleich mit den Normstichproben eine persistierende Problematik, viele holen den Rückstand in Sprachentwicklung und Schulleistung nicht auf. Er vergrößert sich zu T4 aber auch nicht wesentlich, d.h. Kinder halten ihr Leistungsniveau in der ersten Klasse auch Ende Klasse 4 (kein Schereneffekt).

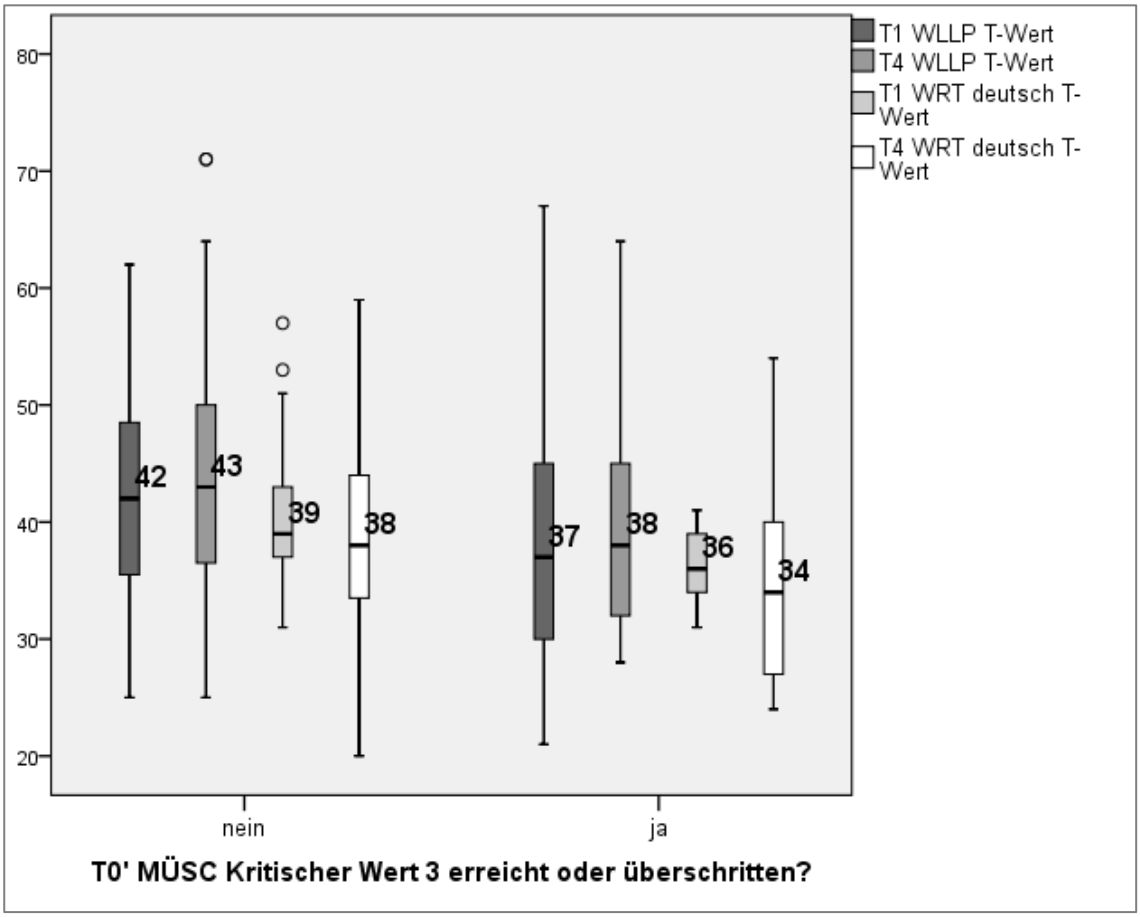


Abb. 1: T-Werte im Lesen und Rechtschreiben zu T1 und T4 in Abhängigkeit von den Vorläuferfähigkeiten im MÜSC

Die SuS, die zu Beginn der Schulzeit, den kritischen Wert im MÜSC erreicht haben (30% der Kinder), erreichen schwächere Leistungen im WLLP-R und im WRT 4+ am

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ende der Klasse 4, als die unauffälligen SuS, allerdings wird der Unterschied nicht mehr signifikant, während er Ende Klasse 1 im WRT 1+ mit $p<0.01$ hoch signifikant war. Die Korrelation der Leistungen in den Vorläuferfertigkeiten (MÜSC) mit den Schulleistungen im WLLP-R und im WRT ist zu allen Erhebungszeitpunkten signifikant.

Es zeigen sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge zwischen den Vorläuferfähigkeiten im Rechnen (gemessen mit dem K-ABC-Subtest Rechnen) und der Matheleistung in Klasse 1 (DEMAT 1+; $r=.350$, $p=.039$) und Klasse 4 (DEMAT 4; $r=.337$, $p=.044$).

Insgesamt sind die Wechselbewegungen der Kinder zwischen den Schulformen zu berücksichtigen. Die Gruppe der leistungsstarken SuS wird Ende der zweiten Klasse aus den Förderschulen Sprache systematisch in das Regelschulsystem ausgeschult, schwächere Kinder mit Förderbedarf Sprache hingegen wechseln in die Förderschule Sprache. So ist Ende Klasse 2 ein hoch signifikanter Effekt bezogen auf die Schulform zu beobachten (vgl. Theisel, Glück & Spreer, 2018). Der t-Test zu T2 wird hoch signifikant ($p<0.01$) bezogen auf Schreiben (WRT 2+) und Rechnen (DEMAT 2+) in Abhängigkeit von der Schulform nach Klasse 2. Daran wird deutlich, dass die Kinder, die schon früh (Ende Klasse 2) ausgeschult wurden, zum Zeitpunkt der Ausschulung (T2) signifikant besser waren und dies noch Ende Klasse 4 sind. Querschnittsuntersuchungen bezogen auf die Schulleistungsentwicklung in Abhängigkeit von der Schulform können folglich irreführend sein, da leistungsstarke Kinder ins Regelschulsystem wechseln und dort ihre Leistungen auch halten können. Schwächere Kinder verbleiben im Förderschulsystem.

Bezogen auf das Lesen gibt es keinen Effekt der Schulform, wohl aber der Klasse. In der Varianzanalyse zeigen sich signifikante Einflüsse der Klasse auf die Entwicklung im Lesen und Rechnen. Die Klassen erzielen signifikant verschiedene Lesewerte ($p=0.013$) und Mathewerte ($p=0.044$). Die Effekte sind jeweils als groß einzuschätzen.

5. Implikationen für die Schulpraxis

Die vorgestellten Daten verdeutlichen, dass die leistungsstärkeren Kinder der FöS Sprache an die GS wechseln und meist ihren Förderbedarf verlieren (vgl. auch Theisel et al., 2018). Das verstärkt den Eindruck einer persistenten Problemlage bei den SuS, die nach Klasse 2 an der FöS Sprache verbleiben.

Hierbei stellt sich die Frage nach der Kompensation, die bei einem Teil der SuS offensichtlich funktioniert (Wechsel an der Regelschule), bei einem Teil aber nicht. Mutmaßlich könnte die kognitive Entwicklung Folge oder Ursache hierfür sein. Ein großer Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

profitiert offensichtlich von der spezifischen Förderung der Förderschule Sprache im Laufe der Grundschulzeit. Insbesondere dann, wenn gute kognitive Fähigkeiten die sprachlichen Einschränkungen kompensieren können.
Ganz offensichtlich gibt es aber SuS mit sprachlichem Förderbedarf, denen es trotz intensiver Förderung nicht gelingt, im Bereich der Schulleistung aufzuholen. Ihr Förderbedarf im Bereich der (Schrift-) Sprache bleibt weiterbestehen, teilweise bis in die Sekundarstufe hinein.

Zwar können die in der FöS Sprache verbleibenden SuS im Bereich des Lesens bis zum Ende der 4. Klasse zu ihren früher ausgeschulten Klassenkameraden aufschließen, die Unterschiede im Rechtschreiben und in Mathematik bleiben allerdings bestehen. Ihre Leistungen liegen in beiden Bereichen im unterdurchschnittlichen Bereich, so dass weiterhin Förderbedarf gegeben ist. Die FöS Sprache muss ihre Bildungsangebote im Bereich Mathematik möglicherweise intensiver fokussieren, um den SuS auch hier den Anschluss noch zu ermöglichen.

Literatur

Aus Platzgründen werden die Autoren von Testverfahren nur im Haupttext genannt. Eine vollständige Zitation aller verwendeten Verfahren findet sich bei Theisel et al., 2018.

Byrnes, J. P. & Wasik, B. A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement in kindergarten, first and third grades. An opportunity–propensity analysis. Contemporary Educational Psychology, 34 (2), 167–183.

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 (2), 53–67.

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba (2014). Die Ki.SSES-Proluba Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung. In Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C.W. (2014). *Sprache professionell fördern.* Idstein: Schultz-Kirchner-Verlag.

Glück, C. W. (2014). Das Fachgebiet in Zahlen. In M. Grohnfeldt (Ed.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Logopädie (pp. 35–40). Stuttgart: Kohlhammer.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Urban & Fischer.

Theisel, A. K., Glück, C.W. & Spreer, M. (2018). Bildungswege und Schulleistungen sprachbeeinträchtigter Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit. *VHN, 87 (2)*, S. 126-138.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66(2)*, 165–191.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ulrich Stitzinger

Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese?

1. AusgangslageSprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese?

Grundsätzlich wird im inklusiven Bildungsprozess davon ausgegangen, dass heterogene Gruppierungen durch das fortwährende interaktive Aushandeln der Kinder von Vorteil sind (u. a. Hinz, 2015). Im Hinblick auf das kooperative sprachliche Lernen rückt damit das Potenzial des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens von Schülerinnen und Schülern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen in den Fokus didaktisch-methodischer Überlegungen und empirischer Unterrichtsforschung (Stitzinger, Diehl, Gäbel & Kopp, 2016). Dazu existieren erste Hinweise sowohl aus Praxiserfahrungen von Lehrkräften als auch aus Studienergebnissen der Wissenschaft, dass von Peer-Konstellationen wechselseitige kommunikative Modellwirkungen ausgehen können.

2. Annahmen, Fragestellungen und Zielsetzungen

Potentiale und Modellwirkungen in Peer-Interaktionen lassen sich aus *konstruktivistischer Perspektive* erklären. Hierbei gelingt dem Individuum, sein umgebendes Milieu durch aktive Auseinandersetzung mit der Erfahrungs- und Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen (Kricke & Reich, 2015; Reich, 2010). Der interaktionistische Konstruktivismus verweist auf die Aspekte der *Konstruktion*, *Rekonstruktion* und *Dekonstruktion* (Reich, 2008). Mit diesem Verständnis konstruieren Kinder ihr Sprachhandeln durch Ausprobieren, Produzieren und Modifizieren im Rahmen eigener kreativer und innovativer Möglichkeiten. Sie rekonstruieren ferner sprachlich-kommunikative Prozesse und entdecken sprachlich-kommunikative Strukturen, indem sie diese übernehmen, anwenden, wiederholen und als eigene Konstruktionen restrukturieren. Zudem dekonstruieren und analysieren die Kinder unvollständige und unvorhergesehene Strukturen und Muster in der Kommunikation mit anderen Kindern.

Die Kinder stehen dabei in einer wechselseitigen interaktionalen Beziehung zueinander, in der das *Emotionale* einen bedeutsamen Stellenwert erhält (Lüdtke, 2016). Die *Dyade* stellt einen Entwicklungsraum dar, der dem „kulturellen Lernen und damit vor allem auch dem Erlernen der verbalen Sprache“ (Lüdtke 2012a, S. 13)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

zuträglich ist. Durch die kindliche Antizipation und die Notwendigkeit des Dualismus von Spiegelmechanismen sowie der psychobiologischen Dyade ist das Kind für das Ausreifen seiner neuronalen und sprachlichen Entwicklung permanent auf einen „emotional bestätigenden, kommunikativen Anderen“ (ebd.) angewiesen. Folglich benötigt der Erwerb sprachlicher Bedeutung einen emotional unterstützenden, didaktischen Kontext (Lüdtke, 2012b).

3. Empirischer Hintergrund

Zum *peer-gestützten Lernen von Kindern* mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen liegen bislang einzelne nationale und internationale Forschungsergebnisse für den Elementarbereich vor (u. a. Justice, Logan, Lin & Kaderavek, 2014; Licandro, 2016). Im Forschungsprojekt STEPs wurde Sprachbildung und Sprachförderung unter mehrsprachigen Peers untersucht (Licandro, 2016). Innerhalb dieser Studie konnte die peer-gruppenbezogene Kommunikation im Kontext sprachlich-kultureller Diversität als vorteilhaft für die Erzählfertigkeiten mehrsprachiger Kinder belegt werden (ebd.). Allerdings ist nicht auszuschließen, dass sich durch erschwerte sprachlich-kommunikative Ausdrucksfähigkeiten ebenfalls Störungen in der Peer-Interaktion ergeben können (Albers, 2009).

Studien zum *Lernen in heterogenen Gruppen* unter den Bedingungen von Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation im Schulbereich nehmen vor allem die Lernentwicklung und das Bedingungsfeld der Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Als Beispiel können dazu für den deutschsprachigen Raum die prospektive LängsUlrich Stitzingerschnittstudie Ki.SSES-PROLUBA (u. a. Glück, Theisel & Spreer, 2016) sowie die Evaluationsstudie des Rügener Inklusionsmodells (RIM) (u. a. Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016) genannt werden. Das Potenzial des Peer-Lernens wurde jedoch in diesen Studien nicht explizit untersucht, sodass sich die Annahme von positiven Effekten auf den Bildungserfolg durch sprachlich-kommunikative Kompetenzerfahrung zunächst auf theoretische Positionen und Ergebnisse in der Frühpädagogik stützt. So zeichnet sich ab, dass aus heterogenen Konstellationen konstruktive sprachlich-kommunikative Prozesse resultieren können und eine förderliche Fokussierung auf den Lerngegenstand erfolgen kann.

4. Methodik des Forschungsansatzes

4.1 Erhebungs- und Analyseplan

Im Forschungsprojekt ‚Doing Identity‘ wurden an der Leibniz Universität Hannover im Rahmen videographierter dyadischer Interaktionen verbale und nonverbale

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kommunikationsanteile in *qualitativen Mikrosequenzanalysen* untersucht. Dazu wurden Dialogsequenzen (n = 24) mit jeweils zwei Kindern in unterschiedlichen Gruppierungen audiovisuell aufgezeichnet. Die 15-minütigen Interaktionssituationen waren vergleichbare spielerische Settings innerhalb eines thematischen Materialfeldes, in dem den Kindern eine gemeinsame Planungs- und Konstruktionsaufgabe im Kontext einer Piratengeschichte als quasi-experimenteller Versuchsaufbau (Hertel, Klug & Schmitz, 2010) gestellt wurde. Die sprachlichen Anteile der Videographien wurden linguistisch transkribiert sowie nach ausgewählten interaktionsanalytischen Kriterien markiert. Diese Texte und Notationen bilden die Grundlage für die gesprächsanalytische Untersuchung relevanter verbaler, paraverbaler und nonverbaler Äußerungsbestandteile. Hierbei wurden vor allem *linguistische Markierungen* von Kindern sowie deren mögliche Übernahme durch die Gesprächspartnerinnen bzw. -partner in den Blick genommen und in der Struktur von Turns (Schmitt, 2005) interpretiert. Die Auswertungskriterien dazu sind die Initiierung und Übernahme von Interaktionsimpulsen, die Durchführung zielgemäßer Sprachhandlungen sowie der Blickkontakt und die Körperhaltung.

4.2 Stichprobe

Die Studie wurde an einer Grundschule mit integrierten Sprachförderklassen durchgeführt. Die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (n = 48) des ersten Schuljahrgangs kennen sich daher aus unterschiedlichen pädagogischen Konstellationen des gemeinsamen Unterrichts oder des klassischen Pull-Out-Modells. Die Auswahl der Kinderpaare, erfolgte durch die jeweiligen Klassenlehrkräfte unter folgenden Kriterien:

- Kinderpaare mit *typischer altersgerechter Sprachentwicklung*;
- Kinderpaare mit sprachlichen Beeinträchtigungen auf mehreren Sprachebenen als *genuine Sprachentwicklungsstörung* (spezifische Sprachentwicklungsstörung, nicht als Folge anderer Beeinträchtigungen);
- Kinderpaare in jeweils *heterogener Konstellation* hinsichtlich typischer altersgerechter Sprachentwicklung sowie genuiner Sprachentwicklungsstörung.

Voraussetzung für die Zusammenstellung der Kinderpaare war, dass sich die Kinder über gemeinsame Unterrichtssettings bekannt sein sollten. Außerdem wurden Konstellationen mit Merkmalen eines außergewöhnlichen sprachlichen Dominanzverhaltens wie auch eines besonders unterdrückten Sprachverhaltens (z. B. Sprechhemmung, Sprechangst, Mutismus) ausgeschlossen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

5. Ausgewählte Ergebnisse

In den Analysen der Dyaden[4] mit Kindern mit *homogenen Zusammensetzungen* (beide Kinder mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung oder beide Kinder mit genuinen Sprachentwicklungsstörungen) stellten sich ähnliche Muster zwischen beiden Gruppen heraus. So konnte zunächst eine *höhere Frequenz an Turns* beobachtet werden. Zudem offenbarten sich deutliche *Übernahmen linguistischer Markierungen*. Allerdings bestand das Risiko, dass Kinder nicht nur zielsprachgerechte, sondern auch von der Zielsprache abweichende linguistische Merkmale übernahmen. Das wurde insbesondere bei Kindern mit genuinen Sprachentwicklungsstörungen festgestellt.

Demgegenüber zeigt sich bei Kinderpaaren mit *sprachlich-kommunikativ heterogenen Ausgangslagen* ein Bild vorsichtig annähernder und einfühlsamer Kommunikation mit wechselseitiger Motivierung zum Erreichen des Gestaltungsziels aber mit etwas geringerer Frequenz an Turns. Mithilfe sprachlicher Beiträge des jeweiligen Kindes mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung erfolgte eine weitgehende Konzentration auf den gemeinsamen Herstellungsprozess, sodass die Aufgabe erfolgreich ausgeführt wurde. Die Kinder mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung verhielten sich im Allgemeinen offen gegenüber Verständnisschwierigkeiten der Partnerin bzw. des Partners. So wurden einzelne Aussprache- und Grammatikvorbilder von den Kindern mit genuinen Sprachentwicklungsstörungen übernommen.

Folgender Dialogauszug zwischen Julian[5] (typische altersgerechte Sprachentwicklung) und Lukas (genuine Sprachentwicklungsstörung) gibt beispielhaft die Modellwirkung der linguistischen Markierung /*k*/ wieder.

Julian: *„Ja, (2,0) wetten, dass unser Boot nicht fertig wird (3,0) oder meinst du, dass wir das locker schaffen?“*
Lukas: *„[lɔtɐ].“ (locker)*
[...]
Julian: *„Wenn wir alles gut/ (5,0) meinste, dass wir das locker schaffen oder verlieren könnten?“*
Lukas: *„locker.“*
Julian: *„locker (-) schaffen?“*

[4] Dank gilt Sophia Brenken, Nadja Isermann, Pia Nehlert und Ronja Stöter für die Bereitstellung der Ergebnisse aus ihren Masterarbeiten im Rahmen des Forschungsprojektes.
[5] Alle Namen wurden auf der Basis einer Referenzliste pseudonymisiert.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Trotz wirksamer Modelle sowie hochgradiger Empathie und sozialem Engagement des Kindes mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung ergaben sich zu bestimmten Zeitpunkten Verunsicherungen in der Kommunikation. Auf beiden Seiten der Gesprächspartnerinnen bzw. -partner entstanden *Missverständnisse* und *Fehlinterpretationen*. Folglich wurden manche Kinder mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung im Laufe der Dialoge ungeduldig oder reagierten missmutig.

6. Fazit für die Praxis

In der Interpretation der Ergebnisse können Schlussfolgerungen gezogen werden, die für die inklusive Praxis von Bedeutung sind. Zunächst scheinen Gruppierungen in der Sortierung der Kinder nach ähnlichen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im Zusammenhang mit einer gegenseitigen Verständnisbasis aktiver und sicherer in der dialogischen Kommunikation bzw. Interaktion zu sein. Allerdings fördern sprachlich-kommunikativ heterogene Gruppierungen stärker das soziale Handeln und das Bemühen, auf andere sprachlich-kommunikativ zugunsten eines gemeinsamen Lernprozesses einzugehen. Damit jedoch die Herausforderungen, die an Schülerinnen und Schüler im inklusiven Kontext gestellt werden, von den Lernenden bewältigt werden können, benötigen Peer-Interaktionen eine spezifische Begleitung durch Lehrkräfte.

Lehrerinnen und Lehrer sollten Kinder mit Potenzial für sprachlich-kommunikative Vorbildfunktion unterstützen, damit sie ihre *Wirkung als Sprachmodell* auf andere Kinder überhaupt verstehen können. Das kann in Form von Tipps außerhalb der Peer-Situation oder in der Vermittlung innerhalb der Peer-Gruppe geschehen. Mit entsprechenden Einsichten können Kinder ihre Modelle wirksamer einsetzen. Überdies müssen Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen erst ein Selbstvertrauen gewinnen, um *korrekte Sprachmodelle von anderen Kindern tatsächlich aufnehmen zu können*. Hierzu kann die Lehrkraft als Co-Partnerin bzw. -Partner zwischen den Kindern vermitteln sowie als Sprachlern-Vorbild modellhaft fungieren.

Grundsätzlich sollten Lehrkräfte im Unterricht vorteilhafte Peer-Beziehungen in den Blick nehmen und geeignete Situationen im schulischen Alltag für Peer-Interaktionen nutzen. Wichtig ist dabei, Freiraum für Sprache und Kommunikation in die Hände der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsablauf zu legen und den Sprechanteil der Lehrkraft zu reduzieren.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Glück, C., Theisel, A., & Spreer, M. (2016). Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Ki.SSES-Proluba. In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis. Bd. 2: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 83-85). Idstein: Schulz-Kirchner

Hertel, S., Klug, J., & Schmitz, B. (2010). Quasi-experimentelle Versuchspläne. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 49-62). Göttingen: Hogrefe.

Hinz, A. (2015). Inclusion as a 'North Star' and prospects for everyday life, Consider-ations about concerns, transformations and necessities of inclusion in schools in Germany. *Interuniversity Electronic Journal for Teacher Training, 18 (1)*, 17-33. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214321

Justice, L. M., Logan, J. A., Lin T. J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education. Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science, 25 (9)*, pp. 1722-1729. doi: 10.1177/0956797614538978

Kricke, M., & Reich, K. (2015). Konstruktivistische Ansätze. In N. Braun & N. Saam (Hrsg.), *Handbuch der Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (S. 155-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Licandro, U. (2016). *Narrative Skills of Dual Language Learners. Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

Lüdtke, U. M. (2016). Sprache – Emotion – Kontext. Zur Rekonzeptualisierung der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung aus Sicht der ‚Relationalen Sprachtheorie'. In J. Mazurkiewicz-Sokolowska, A. Sulikowska & W. Westphal (Hrsg.), *Chancen und Perspektiven einer Emotionslinguistik* (S. 127-151). Hamburg: Kovač.

Lüdtke, U. (2012a). Emotion und Sprache. Theoretische Grundlagen für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis. *SAL-Bulletin, 142 (3)*, 5-22.

Lüdtke, U. (2012b). Sprachdidaktiktheorie. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation* (S. 449-491). Stuttgart: Kohlhammer.

Mahlau, K., Blumenthal, Y., & Hartke, B. (2016). Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67 (5)*, 104-118.

Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Reich, K. (2008). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schmitt, R. (2005). Zur multimodalen Struktur von turn-taking. Gesprächsforschung – *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 6*, 17-61. Abgerufen von http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Stitzinger, U., Diehl, K., Gäbel, A., & Kopp, U. (2016). Sprachlich-kommunikative Unterstützung im inklusiven Unterricht – (Wie) kann das gelingen? In U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis. Bd. 2: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 69-81). Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Pola Ronniger & Franz Petermann

Medienkonsum und Sprachentwicklung

1. Einleitung

Der Erwerb von Sprache zählt zu den bedeutendsten Entwicklungsaufgaben der Kindheit. Entscheidend für einen erfolgreichen Spracherwerb sind sowohl innere Voraussetzungen eines Kindes als auch äußere Faktoren. Zu letzteren zählen vor allem sprachkompetente Interaktionspartner. Aber auch Medien gehören zur sprachlichen Umwelt eines Kindes. Aufgrund ihrer großen Präsenz besitzen Medien für die Entwicklung von Kindern einen hohen Stellenwert. Die möglichen Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung und der sprachlichen Entwicklung stellt daher ein relevantes Forschungsfeld dar.

2. Bücher

In unserer westlichen Gesellschaft kommen Kinder bereits sehr früh mit Literatur in Kontakt und Bücher nehmen einen wichtigen Platz ein (mpfs, 2014, 2017). Über die Lebensspanne entwickelt sich ein systematischer und komplexer Zusammenhang zwischen dem Literatur- und dem Spracherwerb (Meibauer, 2011). Als zentrales Element frühkindlicher Sprach- und Lesesozialisation gilt das Vorlesen und das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern. Neben dem Eintauchen in Phantasiewelten und dem Wissenserwerb erweitern sich Symbolverständnis, Wortschatz, Grammatik und sozial-pragmatische Kompetenzen (Ritterfeld & Langenhorst, 2011). Dem dialogischen Vorlesen, bei dem das Kind aktiv in den Prozess eingebunden wird, wird ein besonderes Förderpotenzial zugeschrieben (Flack, Field & Horst, 2018). Neben der Häufigkeit und Qualität des Vorlesens spielen auch die Qualität des Buches (Kucirkova, Messer & Whitelock, 2013), das Alter des Kindes (Mol, Bus, De Jong & Smeets, 2008) und das Alter des Kindes beim ersten Vorlesen (Niklas, Cohrssen, Tayler & Schneider, 2016) eine Rolle. Bei älteren Kindern nimmt die Häufigkeit des dialogischen Formats ab, da sie selbstständig lesen. Gleichwohl wird die positive Wirkung des Lesens nicht infrage gestellt (Ritterfeld & Langenhorst, 2011). Auch elektronischen Büchern wird eine förderliche Wirkung in Bezug auf (schrift-)sprachliche Fähigkeiten zugeschrieben (für einen Überblick siehe Takacs, Swart & Bus, 2015). Hier ist die Wirksamkeit von weiteren Faktoren, wie Soundeffekten und interaktiven Elementen, abhängig (Takacs et al., 2015).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3. Hörbücher/-spiele

Hörbücher und -spiele erfreuen sich bei deutschen Vor- und Grundschulkindern großer Beliebtheit (mpfs, 2014, 2017). Sie bieten einen komplexen (schrift-)sprachlichen, wohlgeformten Input (Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012) und ermöglichen es Kindern, alleine in Geschichten einzutauchen, auch wenn die eigenen Lesefähigkeiten noch nicht ausgeprägt sind. So überrascht es nicht, dass dieses Medium insbesondere von jüngeren Kindern häufig genutzt wird (mpfs, 2014). Das sprachförderliche Potenzial von Hörmedien konnte in Beobachtungs- und experimentellen Studien nachgewiesen werden (z. B. Maaß et al., 2010; Müller, Rysop & Kauschke, 2014; Niebuhr-Siebert & Ritterfeld, 2012). Inhalt, Aufbereitung des Inputs und kindspezifische Merkmale spielen dabei eine wichtige Rolle (Müller et al., 2014). Das Förderpotenzial von Hörmedien wird u. a. darauf zurückgeführt, dass die Rezeption im Wesentlichen auf Sprachverarbeitung beruht und kein visueller Input (etwa wie beim Fernsehen) zur Verfügung steht (Ritterfeld & Langenhorst, 2011). Darüber hinaus fördert das Unterhaltungspotenzial von Hörspielen die Nutzungshäufigkeit und die Aufmerksamkeit, was mit einer erhöhten Verarbeitung der medialen Inhalte einhergeht (Ritterfeld, Niebuhr, Klimmt & Vorderer, 2006).

4. Fernsehen

Das Fernsehen nimmt im Alltag der Kinder in Deutschland von den Medien den größten Raum ein (mpfs, 2017). Die Befundlage zum Einfluss des Fernsehkonsums auf die sprachlichen Fähigkeiten ist allerdings inkonsistent. Die „Kein-Effekt-Vertreter“, gehen davon aus, dass keine oder lediglich eine minimale Wirkung besteht (z. B. Bittman, Rutherford, Brown & Unsworth, 2011; Hudon, Fennell & Hoftyzer, 2013). Der häufig angenommene negative Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum und Sprache stützt sich auf eine Reihe von Hypothesen. Zu diesen zählen u. a. (Ennemoser, 2008) die *Verdrängungshypothese* (durch Mediennutzung werden andere, für den Spracherwerb wichtigere Tätigkeiten verdrängt) und die *Konzentrationsabbauhypothese (*schnelle Szenen- und Bildwechsel beeinträchtigen die Konzentrationsfähigkeit). Ein negativer Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum und sprachlichen Fähigkeiten konnte für das Säuglings- und Kindesalter sowohl in Quer- als auch in Längsschnittstudien nachgewiesen werden (für einen Überblick siehe Kostyrka-Allchorne, Cooper & Simpson, 2017). Es liegen Hinweise vor, dass die Effekte übermäßigen Fernsehkonsums in Abhängigkeit des familiären Hintergrundes und der Intelligenz der Kinder variieren (Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider, 2003; Schiffer, Ennemoser & Schneider, 2002). Dem gegenüber steht das nachgewiesene sprachförderliche Potenzial von kindgerechten

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

edukativen Programminhalten, wie z. B. der „Sesamstraße“ (Mares & Pan, 2013). So kamen Linebarger und Walker (2005) in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass narrative Fernsehsendungen mit einem angemessenen Sprachgebrauch und interaktive Kindersendungen positiv mit expressiver Sprache und Wortschatz korrelieren. Auch kontextuelle Hinweise können das Lernen über den Bildschirm erleichtern (Diergarten & Nieding, 2012). Neben Quantität und Qualität können Hintergrundfernsehen (Hudon et al., 2013), die Anwesenheit eine kompetenten Mitbeobachters (Linebarger & Vaala, 2010), die Anzahl der Wiederholungen sowie das Alter (Kirch & Speck-Hamdan, 2007) entscheidend sein. Dementsprechend stellen Diergarten und Nieding (2012) die Hypothese auf, dass ältere Kinder den höheren kognitiven Anforderungen von Bildungsprogrammen besser gewachsen sind, während jüngere Kinder eines höheren Anteils wahrnehmungsnaher und interaktiver Elemente bedürfen. Die Wirksamkeit des Fernsehens scheint also von einem Zusammenspiel aus personalen, sozialen und situativen Faktoren auf Seiten des Kindes und inhaltlichen Eigenschaften auf der Medienseite abhängig zu sein.

5. Neue Medien

In den letzten Jahren wird das Medium Fernsehen zunehmend durch die sogenannten neuen Medien (z. B. Spielekonsolen, Computer, Laptop, Tablet, Smartphone) ergänzt. Während diese Medien von jüngeren Kindern weniger genutzt werden (mpfs, 2014), gewinnen sie mit steigendem Alter zunehmend an Relevanz (mpfs, 2017). Die Befunde werden kontrovers diskutiert. So konnte belegt werden, dass die Verfügbarkeit eines Computers und eine erhöhte Nutzungsfrequenz mit besseren Sprachleistungen einhergehen (z. B. Li & Atkins, 2004; Maaß et al., 2010). Für Computer- und Videospiele sowie Gameboys wurden hingegen keine oder sogar negative Zusammenhänge mit der Sprachleistung festgestellt (Bittman et al., 2011; Li & Atkins, 2004; Maaß et al., 2010). Maaß und Kollegen (2010) führen als mögliche Begründung auf, dass für Videospielkonsolen weitaus weniger edukative Programme verfügbar seien und Kinder weniger häufig bei der Nutzung begleitet würden. Für speziell zu edukativen Zwecken entwickelte digitale Lernprogramme konnten verschiedene Studien einen positiven Effekt nachweisen (für einen Überblick siehe Lieberman, Bates & So, 2009). Die Befürworter des Einsatzes neuer Medien betonen deren Reaktivität und Interaktivität, sowie die Anpassbarkeit, die Verfügbarkeit und motivationale Aspekte (Starke, Mühlhaus & Ritterfeld, 2016).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

6. Schlussfolgerung für die Medienerziehung

Die Erforschung medienspezifischer Auswirkungen auf die Entwicklung hat eine lange Tradition. Wie die dargestellten Befunde zeigen, wird dem Medium Buch, insbesondere dem dialogischen Vorlesen, zweifelsohne eine förderliche Funktion im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten zugeschrieben. Ähnlich eindeutig sind die Befunde im Hinblick auf das Rezipieren von Hörbüchern/-spielen. Kontroverser hingegen sind die Befunde zu den audiovisuellen Medien (Fernseher/neue Medien). Ihnen wird häufig eine schädliche und entwicklungshemmende Wirkung zugeschrieben. Die dargestellten Befunde verdeutlichen, dass pauschale und einseitige Bewertungen der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werden. Die fördernde oder hemmende Wirkung scheint sich aus einer komplexen Wechselwirkung verschiedener Parameter zu ergeben.

Für die alltägliche Mediennutzung ergeben sich verschiedene Probleme. **Erstens** scheinen die vorhandenen Förderpotenziale audiovisueller Medien in der Realität wenig genutzt (Starke et al., 2016). **Zweitens** werden die potenziell als sprachförderlich eingestuften Medien (Hörbücher und Bücher) von Kindern vorwiegend alleine genutzt (mpfs, 2017; Ritterfeld & Langenhorst, 2011), was einen Dialog über das Rezipierte mindert. **Drittens** zeigt sich bei Kindern, die durch einen anderen muttersprachlichen Hintergrund (Ritterfeld, Pahnke & Lüke, 2012) oder eine Sprachentwicklungsstörung (Ritterfeld, Klimmt & Netta, 2010) sprachlich beeinträchtigt sind, eine Präferenz für die potenziell als weniger sprachförderlich eingestuften bildlichen Medien.

Eine zentrale Herausforderung der aktuellen Forschung besteht in der differenzierten Bewertung der Medienvielfalt und der Optimierung der Fördermöglichkeiten. Die zahlreichen Möglichkeiten der Anpassung an die individuellen Bedürfnisse, das Unterhaltungspotenzial und die Beliebtheit machen neue Medien besonders attraktiv (Starke et al., 2016). Inwiefern allerdings die Lernpotenziale in der Realität ausgeschöpft werden, hängt vom sozialen Umfeld ab. Eltern und (pädagogische) Fachkräfte sollten – ihr eigenes Nutzverhalten reflektierend – als positives Beispiel vorangehen und in ihrer Medienkompetenz gestärkt werden. Ebenso wichtig scheinen die Integration und der gezielte Einsatz von Medien in ein umfassendes und differenziertes Bildungskonzept. Nur so können Kinder in einer altersangemessen konstruktiven Mediennutzung unterstützt werden. Wenngleich Medien die Interaktion mit kompetenten Sprechern nicht ersetzen, können sie eine sinnvolle Alternative zu ungünstigen familiären Interaktionsstrukturen darstellen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Bittman, M., Rutherford, L., Brown, J. & Unsworth, L. (2011). Digital natives? New and old media and children's outcomes. *Australian Journal of Education, 55*, 161-175.

Diergarten, A. K. & Nieding, G. (2012). Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. *Sprache Stimme Gehör, 36*, 25-29. doi: 10.1055/s-0031-1301282

Ennemoser, M. (2008). Zeitbudget und Mediennutzung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 291–302). Göttingen: Hogrefe.

Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003). Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35*, 12-26. doi: 10.1026//0049-8637.35.1.12

Flack, Z. M., Field, A. P. & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/dev0000512

Hudon, T. M., Fennell, C. T. & Hoftyzer, M. (2013). Quality not quantity of television viewing is associated with bilingual toddlers' vocabulary scores. *Infant Behavior and Development, 36*, 245-254. doi: 10.1016/j.infbeh.2013.01.010

Kirch, M. & Speck-Hamdan, A. (2007). One, two, three mit Dora, Elefant & Co. Englisch lernen im Vorschulalter – Sendungskonzepte im Vergleich. *Televizion, 20* (1), 18-23.

Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review, 44*, 19-58. doi: 10.1016/j.dr.2016.12.002

Kucirkova, N., Messer, D. & Whitelock, D. (2013). Parents reading with their toddlers: The role of personalisation in book engagement. *Journal of Early Childhood Literacy, 13*, 455-470. doi: 10.1177/1468798412438068

Li, X. & Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics, 113*, 1715-1722. doi: 10.1542/peds.113.6.1715

Lieberman, D. A., Bates, C. H. & So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools, 26*, 271-283. doi: 10.1080/07380560903360194

Linebarger, D. L. & Vaala, S. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review, 30*, 176-202. doi: 10.1016/j.dr.2010.03.006

Linebarger D. L. & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist, 48*, 624-645. doi: 10.1177/0002764204271505

Maaß, E. E., Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., Naumann, S., Bertram, H., Ständer, D. & Döpfner, M. (2010). Sozio-ökonomischer Status, mütterliches Erziehungsverhalten, erhöhter Medienkonsum und die Sprach- und Rechenfertigkeiten von Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*, 46-61. doi: 10.2378/peu2010.art04d

Mares, M. & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 140-151. doi: 10.1016/j.appdev.2013.01.001

Meibauer, J. (2011). Spracherwerb und Kinderliteratur. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 41* (2), 9-26. doi: 10.1007/BF03379852

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26. doi: 10.1080/10409280701838603

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Mpfs (2014). *MiniKIM 2014. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Kleinkinder und Medien.* Stuttgart: Mpfs.

Mpfs (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: Mpfs.

Müller, J., Rysop, A. & Kauschke, C. (2014). Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern? In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 356-360). Idstein: Schulz-Kirchner.

Niebuhr-Siebert, S. & Ritterfeld, U. (2012). Hörspielbasierte Sprachlerneffekte bei Vorschulkindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache Stimme Gehör, 36*, e11-e18. doi: 10.1055/s-0031-1301335

Niklas, F., Cohrssen, C., Tayler, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*, 35-44. doi: 10.1024/1010-0652/a000166

Ritterfeld, U., Klimmt, C. & Netta, P. (2010). Media use of preschool children with and without specific language impairment (SLI): A diary-based comparison. *Merz, 6*, 80-93.

Ritterfeld, U. & Langenhorst, M. (2011). Zeigen sprachauffällige 6- bis 12-Jährige spezifische Vorlieben in der Mediennutzung? *L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 19*, 188-194.

Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Klimmt, C. & Vorderer, P. (2006). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie, 18*, 60-69. doi: 10.1026/1617-6383.18.2.60

Ritterfeld, U., Pahnke, B. & Lüke, T. (2012). Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen drei und sechs Jahren. *Sprache Stimme Gehör, 36*, 11-17. doi: 10.17877/DE290R-10343

Schiffer, K., Ennemoser, M. & Schneider, W. (2002). Die Beziehung zwischen dem Fernsehkonsum und der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im Grundschulalter in Abhängigkeit von der Intelligenz. *Zeitschrift für Medienpsychologie, 14,* 2-13. doi: 10.1026//1617-6383.14.1.2

Starke, A., Mühlhaus, J. & Ritterfeld, U. (2016). Neue Medien in Therapie und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Praxis Sprache, 1*, 28-32.

Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*, 698-739. doi: 0034654314566989

Angela Groskreutz

Mehrsprachigen Kindern eine Stimme geben

1. Theoretische Ausgangslage

Den Diskurs um kindliche Mehrsprachigkeit prägen überwiegend die Perspektiven einsprachiger Erwachsener. Erst jüngst verschiebt sich der Fokus hin zur Alltagswelt der Erlebenden. Erwachsene und Jugendliche kommen allmählich in Interviewstudien selbst zu Wort (z. B. Volgger, 2012), kindliche Sichtweisen bleiben hingegen ein Desiderat. Sofern Perspektiven von Grundschulkindern überhaupt im Zentrum von Studien stehen, beschränken sich diese auf spezielle Themen und ältere Kinder mit meist geringer Fallzahl (z. B. Portnaia, 2014).

Will man kindliche Mehrsprachigkeit „von innen heraus" erkunden, so ist es konstruktivistischen (Reich, 2010) und symbolisch-interaktionistischen (Blumer, 2013) Annahmen zufolge notwendig, mehrsprachige Kinder aktiv in den Forschungsprozess einzubeziehen und ihnen in einem möglichst offenen Vorgehen eine Stimme zu geben.

2. Qualitative Forschung zu Perspektiven mehrsprachiger Grundschulkinder

Die Studie „Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit" (Groskreutz, 2016) verfolgt eben dieses Ziel. Subjektives und individuelles Erleben der Kinder stehen uneingeschränkt im Mittelpunkt, eine Schwerpunktsetzung von außen bleibt bewusst aus.

2.1 Erhebungsdesign

Die Untersuchung fokussiert drei Fragestellungen:

- *Wie erleben Kinder ihre Mehrsprachigkeit?*
- *Welche Aspekte ihres mehrsprachigen Aufwachsens sind für sie von Bedeutung?*
- *Welche* subjektiven Theorien *und Gedanken entwickeln sie zu ihrer Mehrsprachigkeit?*
- Zentrales Erhebungsinstrument ist ein qualitatives Leitfadeninterview, da sich individuelle Sichtweisen am authentischsten in den Worten der Erlebenden selbst

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

ausdrücken. Das Interview enthält fokussierte Bestandteile nach Merton und Kendall (1979) sowie problemzentrierte Elemente nach Witzel (1982). Krüger und Grunert (2010) zufolge können Kinder ab sechs Jahren in solch einem Rahmen über ihre Lebenssituation berichten, wobei methodische Wechsel notwendig und stets willkommen sind (Trautmann, 2010). Folglich sind die 12 Interviewleitfragen mit dem Einsatz eines Erzählbildes und eines eigens entwickelten, gesprächsanregenden Filmimpulses verknüpft. Thematisiert werden z. B. sprachliche Erfahrungen in verschiedenen Kontexten sowie die Kommunikation mit Gleich- und Anderssprachigen samt typischer Phänomene, wie Sprachwechsel und Nicht-Verstehen.

2.2 Untersuchungsgruppe

Nach einer Prätest-Phase fand die Erhebung an Kieler Grundschulen mit 60 lebensweltlich mehrsprachigen Kindern (Gogolin, 2008) statt, die sich gleichmäßig auf die vier Klassenstufen verteilen. Die Stichprobenzahl ermöglicht es bei der Auswertung, im Besonderen auch Allgemeines zu finden und generalisierende Hypothesen zu formulieren. Die Stichprobenzusammensetzung gestattet zudem einen Altersgruppenvergleich.

2.3 Datenauswertung

Grundlage der Datenauswertung bildet die computergestützte qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Im Zentrum steht die deduktiv-induktive Entwicklung eines Kategoriensystems. Auswertung, Interpretation und Ergebnisdarstellung erfolgen dann entlang der Kategorien. Einbezogen wird das gesamte, aufbereitete Interviewmaterial von über 20 Stunden (ca. 400 Seiten Transkripte). Der Datenumfang verweist auf ein erstes zentrales Ergebnis der Studie, nämlich die hohe Kompetenz der interviewten Kinder zu Selbstauskünften.

3. Ausgewählte Ergebnisse

Diese hohe Kompetenz zeigt sich umso mehr in der inhaltlichen Vielfältigkeit des Materials. Mit individuellen – meist altersunabhängigen – Unterschieden äußern sich die Kinder insgesamt sehr ausführlich und differenziert zu zahlreichen Aspekten ihres mehrsprachigen Aufwachsens. Exemplarisch zeigt dies folgender Interviewausschnitt mit einem Drittklässler, der zudem einige generalisierende Ergebnisse veranschaulicht.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

A.G.: *Erzählst du mir etwas von dir und deinen Sprachen?*

Menah: *Okay, meine Mutter ist Türke. Weil meine Mutter Türke war, bin ich auch als Türke geboren. Also, ich wurde aber in Deutschland geboren. Ich kann türkisch, aber nicht so gut.* […] *Meine Mutter bringt mir noch ein bisschen bei. Die Wörter, die ich nicht kenne und nicht schreiben kann. Weil ich kann nicht schreiben, weil ich hier in die deutsche Schule geh. Also, manche Wörter kann ich nicht schreiben. Wir gehen im Sommer immer zur Türkei, damit wir meine Oma besuchen können.* [...] *Ich hab einen Freund, der ist Araber. Und warte, ah ja Cenit, das ist mein Cousin. Der kann auch Türkisch, seine Familie ist auch türkisch.*
[...]
Menah: *Mein Cousin, mit dem sprech' ich immer deutsch. Kann ich auch türkisch sprechen, aber wollen wir nicht.*

A.G.: *Und warum wollt ihr das nicht?*

Menah: *Weil wir es nicht so gut können. Also, manche Wörter können wir nicht so.*

Bereits auf die einleitende Frage hin spricht Menah diverse Aspekte an, die er im Interviewverlauf eigeninitiativ oder durch Nachfragen und Anregungen zum Konkretisieren ausdifferenziert. Ein solches, dem Scaffolding-Ansatz (Bruner, 1985) entsprechendes Vorgehen der Interviewerin ermöglicht es, Entwicklungsunterschieden angemessen zu begegnen und Kinder individuell dabei zu unterstützen, ihre Perspektiven zu versprachlichen und sich in der Zone ihrer proximalen Entwicklung (Vygotski, 2002) zu bewegen.

Wie Menah ist ein Großteil der Kinder in Deutschland geboren und die hiesige Gesellschaft bildet ihren bedeutendsten Sozialisationskontext. Entsprechend stellen dies Cinar et al. (2013) für 89 % der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland fest. In den Interviews findet dies Ausdruck in gehäuften Selbstbezeichnungen als „Ganzdeutsche“ bei gleichzeitiger Identifikation mit der Herkunftskultur als z. B. „Türke“ bzw. „Türkin“.

Die deutsche Sprache hat im Leben der interviewten Kinder einen hohen Stellenwert in allen Lebensbereichen. 80 % berichten in ihrer Kernfamilie auch Deutsch zu verwenden. Dieses Ergebnis bestätigen andere Studien, z. B. der AID:A-Survey des deutschen Jugendinstituts. Deutsch wird oft auch mit Gleichsprachigen bevorzugt, was – wie in Menahs Fall – mit vergleichsweise höher entwickelten Kompetenzen zusammenhängt und zudem auf die Identifikation mit der Majoritätssprache verweist.

Die Herkunftssprachen (folgend HKS) werden von den Interviewten unterschiedlich intensiv gebraucht. So schildern ca. 50 % deren Funktion als Familiensprache in Abgrenzung zur Umgebungssprache (Romaine, 2006). Sind die Eltern selbst in

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Deutschland aufgewachsen, scheint der Gebrauch der HKS hingegen abzunehmen, da deren lebensweltliche Notwendigkeit nicht mehr gegeben ist.

Dennoch sind den Kindern ihre HKS wichtig und ihre Aussagen zeigen, dass lebensweltliche Bedeutsamkeit von Sprachen nicht nur am Sprachgebrauch zu messen ist. Mehrsprachigkeit scheint unabhängig von der Intensität des Sprachgebrauchs ein wichtiges Kriterium zur sprachlich-kulturellen Einordnung zu sein. Wie Menah nennen viele Kinder diesbezüglich mehrsprachige Personen in ihrem Umfeld und Besuche bei Verwandten im Bezugsland. Letztere ermöglichen bedeutsame sprachliche Erfahrungen, da Kommunikation dort nicht gemischtsprachig, sondern ausschließlich im einsprachigen Modus der HKS geschieht (Grosjean, 2013).

Die meisten Kinder bewerten ihre Kompetenzen in den HKS eher kritisch und im Deutschen überwiegend positiv. Dies steht im Kontrast zu Ergebnissen des AID:A-Surveys und internationaler Schulleistungsuntersuchungen, wie PISA und IGLU, die mehrsprachigen Kindern einen hohen Förderbedarf im Deutschen attestieren. Ein möglicher Grund für diesen vermeintlichen Widerspruch ist, dass die Kinder ihre erfolgreiche Alltagskommunikation bewerten, während Sprachstandserhebungen v. a. Bildungssprachkompetenzen fordern.

Seine Sprachkompetenzen betreffend nimmt Menah von einer allgemeinen Formulierung ausgehend („Ich kann türkisch, aber nicht so gut“) Differenzierungen und Präzisierungen vor. Er unterscheidet zwischen verbaler und Schriftsprache, konkretisiert Schwierigkeiten beim Schreiben im Türkischen („Ich kann nicht schreiben, also manche Wörter kann ich nicht schreiben“) und berichtet ebenso von Wortschatzlücken. Aussagen der Kinder können damit auch Auskünfte zu ihrem Sprachbewusstsein und metasprachlichen Kompetenzen liefern.

In der Untersuchungsgruppe finden sich davon verschiedenste Ausprägungen, denn das Grundschulalter ist mit Blick auf die (Weiter-)Entwicklung dieser Fähigkeiten ein bedeutsames Zeitfenster, bspw. wird Karmiloff-Smith (1992) zufolge implizites in explizites Sprachwissen überführt. Einen weiteren Einblick bieten Reflexionen zu Sprachlernstrategien, die zudem verdeutlichen, dass die Kinder ihr Sprachlernen aktiv und selbststeuernd gestalten, wie es auch Apeltauer (2010) beschreibt.

Daria: (ÜBER DIE KOMMUNIKATION MIT IHRER FREUNDIN) *Sie kann richtig gut türkisch, besser als ich. Und sie bringt mir das auch manchmal bei. Wir reden zusammen türkisch, damit ich das lerne und verstehe. Und es ist auch gleichzeitig n Spiel. Wer deutsch redet, hat verloren. Dann kann ich auch besser lernen.*

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Der Bedeutung des Spiels für ihr Sprachlernen sind sich die Kinder in verschiedenem Maße bewusst. Für einige ist das Spiel vordergründig, bei der Viertklässlerin Daria steht spielerisches Lernen im Mittelpunkt. Ihr Handeln weist damit Parallelen zu pädagogisch-didaktischen Lehr-Lern-Strategien auf.

A.G.: *Woher kennst du die russischen Buchstaben?*

Max: *Ah, Mama hat's mir/ Ich hab Mamas Bücher das gelernt.* [...] *Ich hab Mama gefragt, dann hab ich das geübt und dann konnte ich das auch.*

Der Erstklässler Max erkennt den Nutzen von Printmedien für sprachliches Lernen sowie die soziale Strategie des (Nach-)Fragens. Zudem ist ihm bewusst, dass „Üben" zu Kompetenzzuwachs führt. Er antizipiert damit das Lernergebnis, was mit Andresen & Januschek (2007) charakteristisch für gezieltes Lernen ist.

Moritz: *Also, einmal wollte ich raten, was schwarz auf Englisch heißt. Weil es gibt/ Red heißt rot. Red. Und dann hab ich mir überlegt, wie würde das sein, dann hab ich gesagt: Schwerz (GRINST).*

Moritz nennt die metakognitive Strategie des Überlegens und beschreibt den Lernmechanismus der Analogiebildung. Bewusst wird dieser meist, wenn „Fehler" infolge von Übergeneralisierungen oder falsch abgeleiteten Regeln auftreten, so auch in Moritz` Fall.

Zusammenfassend werden den Kindern ihre Strategien v. a. in Kontexten bewusst, die klar auf sprachliches Lernen ausgerichtet sind. Daran anknüpfend werden aus den Studienergebnissen ableitbare Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln exemplarisch diskutiert.

4. Diskussion und Ausblick

Zum einen dienen die Ergebnisse als für kindliche Sicht- und Handlungsweisen sensibilisierendes *Reflexionswissen*.

- So stehen positiven Selbsteinschätzungen der Kinder negative Testergebnisse bzgl. ihrer Deutschkompetenzen gegenüber. Folglich sind Selbsteinschätzungen wichtige Ergänzungen zu Sprachstandserhebungen, denn bleiben mögliche Divergenzen zwischen Kinder- und Erwachsenensicht unberücksichtigt, kann dies die Motivation und Lernbereitschaft im Rahmen von Förderung behindern.
- Weiterhin betonen die vielfältigen Ergebnisse die Heterogenität von Sprach- und Bildungshorizonten. Folglich erscheinen festgelegte Förderprogramme wenig ergiebig, da es die mehrsprachigen Kinder als pauschale Zielgruppe nicht gibt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Der hohe Stellenwert des Deutschen im Alltag der Kinder deutet eine Orientierung am „Normalitätskonstrukt Einsprachigkeit“ (Gogolin, 2008) an, das in der Gesellschaft vielfach anzutreffen ist. Ist dies als erfolgreiche Assimilation zu werten oder als verschenkter Reichtum?

Zum anderen sprechen die Resultate dafür, die *Kompetenzen von Kindern* beim Reflektieren über ihre Sprachen zu *nutzen* und zu *fördern*.

- So enthalten Selbstaussagen Informationen über sprachlich-kulturelle Hintergründe von Kindern. Ergänzend zur Anamnese über die Eltern ermöglichen sie ein ganzheitlicheres Bild.
- Weiterhin können Gespräche, z. B. über Sprachlernstrategien, selbst zum diagnostischen Element werden, da sie Auskünfte zu metasprachlichen Fähigkeiten geben.
- Gleichzeitig fördert gemeinsames Reflektieren diese Kompetenzen. So thematisieren die Kinder v. a. erfolgreiche Sprachlernstrategien. Hier ergibt sich die Möglichkeit der Bewusstmachung weniger effektiver Strategien und die des Etablierens produktiver Strategien mit dem übergeordneten Ziel autonomes Lernen zu fördern. Einen Ansatz bietet erneut das Scaffolding, das zunehmend bezogen auf die Sprachbildung mehrsprachiger Kinder diskutiert wird (Quehl & Trapp, 2013). Weitere Ansätze zum Einbezug von Perspektiven mehrsprachiger Kinder finden sich z. B. bei Oomen-Welke & Dirim (2013) bezogen auf Unterrichtskontexte.

Zusammenfassend zeigen die Forschungsergebnisse das weitgehend ungenutzte Potential auf, das Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Selbst mit sich bringen. Dieses eröffnet sowohl Ansätze für die Gestaltung sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse als auch für weiterführende Forschung (Groskreutz, 2016).

Literatur

Andresen, H. & Januschek, F. (Hrsg.). (2007). *SpracheSpielen*. Freiburg: Fillibach.

Apeltauer, E. (2010). *Selbststeuerung beim Zweitspracherwerb in Vor- und Grundschule.* Flensburg: Universität.

Blumer, H. (2013). *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation.* Berlin: Suhrkamp.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Hrsg.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (S. 21-34). Cambridge: University Press.

Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (Hrsg.). (2013). *Kinder-Migrationsreport.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)*. Abgerufen von https://surveys.dji.de/index.php?m=msg,0&fID=20.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Grosjean, F. (2013). Bilingual and monolingual language modes. In C. Chapelle (Hrsg.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* Hoboken: Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0090

Groskreutz, A. (2016). *Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit. Theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschülerinnen und Grundschüler.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity.* Cambridge: MIT Press.

Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* Wiesbaden: VS.

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse.* Weinheim: Beltz.

Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-203). Stuttgart: Klett-Cotta.

Oomen-Welke, I. & Dirim I. (Hrsg.). (2013). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern.* Stuttgart: Fillibach.

Portnaia, N. (2014). *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/ Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule.* Berlin: Logos.

Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht in der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache.* Münster: Waxmann.

Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik.* Weinheim: Beltz.

Romaine, S. (2006): *Bilingualism.* Oxford: Blackwell.

Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern.* Wiesbaden: VS.

Volgger, M.-L. (2012). *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht.* Stuttgart: Ibidem.

Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen.* Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung.* Frankfurt: Campus.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Margit Berg

Mobbingerfahrungen von Kindern mit Sprachverständnisstörungen

1. Fragestellung

Kinder mit Störungen des Sprachverständnisses tragen ein hohes Risiko für die Entstehung von Folgeproblemen im psychischen und sozialen Bereich (Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Kinder mit rezeptiven Störungen bereits im Schulalter Phänomenen der sozialen Ausgrenzung ausgesetzt sind, die sich in Mobbingprozessen niederschlagen und eine frühe Intervention erfordern.
Die „ReMo"-Studie („Rezeptive Sprachstörungen und Mobbingerfahrungen") wurde im Schuljahr 2017/18 mit finanzieller Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt. Sie verfolgte das Ziel, Mobbingerfahrungen bei Kindern mit rezeptiver Störung im Grundschulalter in Selbstaussagen sowie in der Einschätzung durch die Lehrkräfte zu erfassen, um mit den gewonnenen Daten die Sensibilität für die Thematik zu erhöhen und eine Basis für die Planung darauf aufbauender Interventionen zu bieten.

2. Forschungsstand

2.1 Mobbing im Schulalter

„Mobbing" wird im Folgenden synonym mit der im englischsprachigen Raum üblichen Bezeichnung „Bullying" genutzt. Die in Forschungskontexten häufig zugrunde gelegte Definition von Olweus (2011, S.22) spricht dann davon, dass ein Schüler oder eine Schülerin gemobbt wird, wenn „er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist". Derartige negative Handlungen können in Form körperlicher (z. B. Schlagen, Treten) und verbaler (z. B. Beleidigungen, Drohungen) Verletzungen, aber auch in indirekteren Formen der sozialen Ausgrenzung (z. B. Ignorieren, Nicht-Mitspielen-Lassen) auftreten. Weitere typische Merkmale des Mobbings sind ein Kräfteungleichgewicht zwischen Täter und Opfer sowie die vorhandene Schädigungsabsicht auf Seiten des Täters (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die von Olweus (2011) in den 1980er Jahren in Norwegen durchgeführte landesweite Studie zur Häufigkeit des Mobbings in Schulen mit 568.000 beteiligten Schülerinnen und Schüler zeigte, dass 15 % der Befragten entweder in der Rolle des Gewaltopfers (9 %) oder in der Rolle des Gewalttäters (7 %) in Mobbingprozesse involviert waren. Innerhalb der Opfergruppe war eine kleine Gruppe (etwa 17 % der Opfer) zugleich als Täter charakterisierbar. Diese erschreckend hohen Zahlen wurden seither international in mehreren Studien bestätigt und zum Teil noch übertroffen.

2.2 Soziale Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

In einer Studie mit 100 Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SSES) und einer Kontrollgruppe aus 50 sprachunauffälligen Kindern gingen Knox und Conti-Ramsden (2003) der Frage nach der Auswirkung unterschiedlicher Beschulungsformen auf das Mobbingrisiko nach. Jeweils die Hälfte der Kinder mit SSES besuchte eine inklusive oder eine spezielle sonderpädagogische Einrichtung. Das Risiko, zum Opfer von Mobbinghandlungen zu werden, unterschied sich für die sprachentwicklungsgestörten Kinder nicht signifikant zwischen den Schulformen. Bedeutsam ist hier die Häufigkeit, mit der die befragten Kinder für sich ein Mobbingrisiko sahen: Dieses lag in der SSES-Gruppe bei 36,2 %, während im Vergleich dazu die sprachunauffälligen Kinder mit 12 % ein deutlich niedrigeres Risiko trugen.
Ein ähnlich hohes Risiko der Viktimisierung, also der Opferwerdung in Mobbingvorkommnissen, fanden Conti-Ramsden & Botting (2004) in ihrer Studie mit 242 elfjährigen Kindern mit SSES: Ein Drittel der befragten sprachentwicklungsgestörten Kinder beschrieb sich als regelmäßiges Opfer von Mobbinghandlungen. Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler (2005) stellten in der Auswertung ihrer Daten der Untersuchung von mehr als 17.000 skandinavischen Kindern anhand von Elternbefragungen fest, dass sprachentwicklungsgestörte Kinder einem um mehr als das Dreifache erhöhten Risiko der sozialen Ausgrenzung ausgesetzt waren als entwicklungsunauffällige Kinder.

Eine erste Untersuchung sprachbehinderter Kinder mit dem „Bullying- und Viktimisierungsfragebogen“ (BVF; von Marées & Petermann, 2010) wurde in Baden-Württemberg in jeweils drei Sprachheilkindergärten und drei sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache mit 92 Kindern durchgeführt (Gerbig, Spieß, Berg & Sarimski, 2018). Wird der Cut-Off-Stanine-Wert von 6 zu Grunde gelegt, der auch Kinder im Grenzbereich der Mobbing-Beteiligung erfasst, so schätzten sich 39,1 % der befragten sprachbehinderten Kinder als Opfer ein; in der Fremdeinschätzung durch die Pädagogen erhöht sich dieser Anteil sogar auf 50,8 %.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die vorhandenen Daten verweisen somit auf ein erhöhtes Viktimisierungs-Risiko sprachentwicklungsgestörter Kinder. Ähnliche Untersuchungen, die sich speziell auf Kinder mit rezeptiven Störungen richten, fehlen hingegen im deutschsprachigen Raum bislang.

3. Studiendesign

3.1 Stichprobe

3.1.1 Einschlusskriterien der Aufnahme in die Stichprobe

Als Einschlusskriterium in die Gruppe der Probanden mit SSES wurden ein durchschnittlicher nonverbaler IQ sowie ein Ergebnis in einem oder mehreren Untertests im SET 5-10 angelegt, das mindestens 1,5 Standardabweichungen unter dem Mittelwert lag (T-Wert ≤ 35). Aus dieser Gruppe bildeten diejenigen Teilnehmer die Teilgruppe der Kinder mit rezeptiven Störungen, die in mindestens einem von drei eingesetzten (Sub-)Tests zum Sprachstehen (Wortverständnis: PPVT; Satzverständnis: SET 5-10 Subtest 4; Textverstehen: SET 5-10 Subtest 5) einen T-Wert von ≤ 35 erreichten.

Die sprachunauffällige Kontrollgruppe (KG) bestand aus Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die weder aktuell noch in der Vergangenheit an sprachtherapeutischen Maßnahmen teilnahmen.

3.1.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 275 Kinder aus den Klassenstufen 2, 3 oder 4 an der Erhebung teil. Das Durchschnittsalter lag bei 109 Monaten (SD = 12,3 Monaten). Der Anteil der Jungen und Mädchen war bei den sprachunauffälligen Kindern mit 78 Jungen und 73 Mädchen ausgeglichen. Bei den Kindern mit SSES überwog dagegen der Jungenanteil (78 Jungen, 46 Mädchen).

Auffallend hoch war der Anteil derjenigen Kinder mit SSES, bei denen auch das Sprachverständnis eingeschränkt war: In der SSES-Gruppe erfüllten 74,2 % der Kinder das Kriterium einer rezeptiven Störung.

Damit konnten drei Gruppen betrachtet werden: Sprachunauffällige Kinder (n = 151) und Kinder mit SSES (n = 124), die sich wiederum aufteilten in Kinder mit rein expressiven Störungen (n = 32) und Kinder mit expressiv-rezeptiven Störungen (n = 92).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3.3 Methodik

3.3.1 Untersuchungsinstrument: Bullying- und Viktimisierungsfragebogen (BVF)

Der BVF (von Marées & Petermann, 2010) liegt in einer Kinderversion (BVF-K) und einer Lehrerversion (BVF-L) vor und ermöglicht damit die Erfassung der Selbst- und Fremdeinschätzung von Mobbing-Erfahrungen. Der BVF-K erfragt mit 14 Items die Involviertheit der Kinder in Mobbing-Vorkommnisse als Opfer und/oder Täter. Der Begriff „Mobbing“ wird dabei nicht benutzt; vielmehr werden konkrete Beispiele der direkten (z. B. Geschubst-Werden, Beschimpft-Werden) und indirekten Viktimisierung (z. B. Nicht-Mitspielen-Dürfen) sowie entsprechender direkter und indirekter Täterhandlungen vorgegeben und deren Erleben von den Kindern auf einer dreistufigen Skala bezüglich ihrer Häufigkeit („nie“, „manchmal“, „oft“) eingeordnet.

Der BVF-L erfragt mit 16 Fragen auf einer ebenfalls dreistufigen Skala („nicht“, „teilweise“ oder „eindeutig zutreffend“) die Einschätzung der Lehrkräfte für Mobbingerfahrungen des jeweils einzelnen Kindes und unterscheidet dabei in der Täterrolle zwischen reaktivem oder proaktivem Täterverhalten sowie in der Opferrolle zwischen primären und sekundären Opferanzeichen.

Als Normdaten werden Stanine-Werte herangezogen. Das strenge Cut-Off-Kriterium von Stanine-Wert 7 gilt als Hinweis auf sichere Mobbing-Erfahrungen; beim „weicheren“ Cut-Off von 6 werden auch Kinder einbezogen, die im Grenzbereich liegen und als Risikogruppe für Mobbing angesehen werden.

3.3.2 Durchführung

Die Fragebogenerhebung wurde von dafür geschulten Sonderpädagogik-Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten durchgeführt. Nach der Feststellung der Einschlusskriterien wurde bei allen beteiligten Kindern der BVF-K durchgeführt. Für Zweitklässler erfolgte die Durchführung als Einzelverfahren. Kinder der Klassenstufen 3 und 4 füllten den Fragebogen hingegen im Klassenverband aus, nachdem ihnen absolute Anonymität (auch gegenüber den Lehrern) zugesichert worden war.

Der BVF-L wurde nur von den Lehrkräften der Probanden mit SSES ausgefüllt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Ergebnisse

4.1 Vergleich der Kinder mit SSES und der sprachunauffälligen Kontrollgruppe in der Selbsteinschätzung

Im BVF-K finden sich signifikante Unterschiede ($p < .01$) zwischen den Rohwerten der Kinder mit SSES und der KG: Bei den SSES-Kindern liegt der Mittelwert bei 5,91, in der KG hingegen nur bei 4,52. Dieses Ergebnis bestätigt sich auch bei einem differenzierteren Blick auf die unterschiedlichen Opfererfahrungen: Sowohl direkte Opfererfahrungen (körperlich oder verbal) als auch indirekte relationale Opfererfahrungen erreichen in der SSES-Gruppe signifikant höhere Mittelwerte als in der KG. Die Selbsteinschätzungen bezüglich der Täterrolle (Täter-Gesamtskala) unterscheiden sich zwischen den SSES-Kindern (MW: 2,66) und der KG (MW: 2,33) hingegen nicht bedeutsam.

Die Gegenüberstellung der Rollenverteilungen in der SSES-Gruppe und der KG zeigt, dass beim Anlegen des strengen Cut-Offs-Wert von 7 nur 50 % der SSES-Kinder nicht an Mobbing-Vorkommnissen beteiligt sind (KG: 65 % unbeteiligt). 36 % der Kinder in der SSES-Gruppe sind - entweder ausschließlich als Opfer oder als Täter-Opfer - in der Opferrolle vertreten (KG: 23 %), und 38 % nehmen die Täterrolle - ausschließlich als Täter oder aber als Täter-Opfer - ein (KG: 23 %). Wird der Cut-Off-Wert von 6 angelegt, der auch Kinder im Grenzbereich der Mobbingerfahrungen einschließt, so sinkt der Anteil der nicht betroffenen Kinder in der SSES-Gruppe auf 39 %, während der Anteil der Kinder mit Opfererfahrungen auf 44 % sowie der Kinder, die sich als Täter beschrieben, auf 42 % steigt.

Mobbing ist damit als ein häufiges und ernstzunehmendes Problem sprachentwicklungsgestörter Kinder anzusehen, für das die Entwicklung präventiver Maßnahmen und pädagogischer Interventionen dringend geboten ist.

4.2 Vergleich spracherwerbsgestörter Kinder mit und ohne rezeptive Störungen

In der Selbsteinschätzung (BVF-K) der SSES-Kinder mit und ohne rezeptive Störung zeigen sich weder in Bezug auf die Opferrolle noch auf die Täterrolle signifikante Unterschiede der in den jeweiligen Skalen berechneten Rohwerte. Auch bezüglich der Rollenverteilung sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede nachweisbar. Dies gilt auch für die Rollenverteilung in der Fremdeinschätzung (BVF-L).

Auffällig sind die Profile der Kinder mit rezeptiven Störungen auf der Opfer- und Täterskala: In der Selbsteinschätzung erleben die Kinder sich in höherem Maße der direkten Viktimisierung ausgesetzt als einer indirekten, relationalen Opferwerdung. Bei der Beschreibung eigener Täterhandlungen geben sie häufiger direkte

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

schädigende Handlungen wie Beschimpfungen oder körperliche Gewalt an als indirekte und relationale Verhaltensweisen wie das Ausschließen aus dem Spiel.

Die Lehrkräfte stellen bei den sprachverständnisgestörten Kindern häufiger sekundäre Opferanzeichen (z. B. geringe Durchsetzungsfähigkeit gegenüber anderen) als primäre Opferanzeichen (z. B. Hänseln, Schikanieren) fest. Handlungen in der Täterrolle dieser Kinder schätzen sie in höherem Maße als reaktiv ein und beschreiben seltener proaktive aggressive Handlungen. Diese beschriebenen Unterschiede auf den Unterskalen sind jeweils auf dem Niveau von .01 signifikant.

4.3 Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung von Mobbingerfahrungen bei Kindern mit rezeptiven Sprachstörungen

In Bezug auf die Täterrolle korrelieren die Werte der Fremdbeurteilung durch die Lehrer signifikant mit den Werten der Selbsteinschätzung der Kinder ($p < .01$; r .41). Anders verhält es sich jedoch mit der Opferrolle. Die Kinder erleben sich mit einem mittleren Rohwert von 5,97 signifikant häufiger ($p < .01$) in der Opferrolle als dies aus Lehrersicht mit einem Rohwert von 2,2 wahrgenommen wird. Möglicherweise werden Mobbing-Vorkommnisse von Außenstehenden nicht als solche erkannt, sondern teilweise als entwicklungsnormale, vorübergehende Konflikte angesehen.

5. Ausblick

Zusammenfassend sind Kinder mit rezeptiven Störungen im Grundschulalter zwar eindeutig als Risikogruppe für Mobbingvorkommnisse anzusehen - sie sind dies jedoch nicht in deutlich höherem Maße als die Gruppe der SSES-Kinder ohne rezeptive Störungen.

Nicht nur für Kinder mit rezeptiven Störungen, sondern generell für Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bestätigt also die ReMo-Studie ein erhöhtes Mobbing-Risiko. Sprachheilpädagogische Aufgaben im Kontext Schule beschränken sich daher nicht auf die - unverzichtbare - sprachtherapeutische Unterstützung der Kinder, sondern müssen die kindliche Gesamtentwicklung in den Blick nehmen und auch Präventions- und Interventionsmaßnahmen für den sozialen Bereich einbeziehen. Hier bedarf es weiterer Forschungsarbeiten, um geeignete und effektive Vorgehensweisen zu entwickeln und bereitzustellen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005): Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.): *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen (S. 189 - 203).* Stuttgart: Kohlhammer

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L, & Rutter, M. (2005): Developmental language disorders - a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatric, 46 (2),* S. 128 - 149

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004): Social Difficulties and Victimization in Children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47,* S. 145 - 161

Gerbig, T.; Spieß, C., Berg, M.; Sarimski, K. (2018): Soziale Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Forschung Sprache, 6 (1)*, S. 63 – 72. Abruf unter https://www.forschung-sprache.eu/heft-archiv/jahrgang-6-2018/heft1/

Knox, E.; Conti-Ramsden, G. (2003): Bullying risks of 11-year-old Children with Specific Language Impairment (SLI): Does School Placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders, 38,* S. 1 - 12

Marées, N. v., & Petermann, F. (2010): *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen. BVF.* Göttingen: Hogrefe

Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development, 31,* S. 693-701

Olweus, D. (2011): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Erzieher wissen sollten - und tun können.* Bern: Hans Huber

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Anika Cramer & Christian W. Glück

Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche kooperierender Fachkräfte – eine qualitative Studie aus dem Projekt „Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) mit Kindern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen“

1. Theoretischer Hintergrund

Gemäß der 2008 in Kraft getretenen Behindertenrechtskonvention haben Menschen mit Behinderung ein Recht auf Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem. Zur Gewährleistung der Umsetzung in Deutschland verabschiedete die Kultusministerkonferenz 2011 Empfehlungen zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Die Bundesländer sind angehalten, Konzepte für inklusive Schulsysteme zu entwickeln (Kultusministerkonferenz, 2011). Der Freistaat Sachsen setzt die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz im Rahmen des so genannten Gemeinsamen Unterrichts (GU) um: „Gemeinsamer Unterricht heißt, dass Kinder mit und ohne Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2016, S. 5). Sachsen bekennt sich dabei aber gleichzeitig auch zu einer Pluralität der Förderorte (ebd.). Bezogen auf den Förderschwerpunkt Sprache weist Sachsen eine vergleichsweise hohe Integrationsquote auf: 66,2 % der Schüler mit attestiertem Förderbedarf im Bereich der Sprache besuchen eine Regelschule, demgegenüber nur 42,3 % in Deutschland insgesamt (Kultusministerkonferenz, 2016).

Die Umsetzung der integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Sprache in Sachsen ist Gegenstand des Forschungsprojektes „Praxis Gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen im Förderschwerpunkt Sprache an integrativen Grundschulen in Sachsen (GemU)“. Im Rahmen einer Online-Fragebogenerhebung mit integrativ tätigen Förderschul- sowie Grundschul-lehrkäften (N= 191) wurden u. a. die Rahmenbedingungen, die inhaltlich-methodische Umsetzung sowie Zufriedenheit und mögliche Bedarfe erhoben (Petzold, Cramer & Glück, 2017). Hierbei zeigte sich u.a., dass in Sachsen überwiegend Einzelintegration praktiziert wird und im Kontext dessen die Einzelförderung am häufigsten anzutreffen ist. Formen des Co-Teaching sind kaum vorhanden, insbesondere Team-Teaching ist selten. Kooperation besteht im Wesentlichen aus der Einigung über die Rollenverteilung bei der Umsetzung sprachlicher Ziele und dem Ideenaustausch. Die beteiligten Lehrkräfte sind grundsätzlich zufrieden mit der Praxis, hinterfragen Erfolge

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

jedoch auch kritisch, wünschen sich mehr Zeit als auch Unterstützung und mahnen insbesondere eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen an (ebd.).

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie sollen mithilfe qualitativer Interviews weiter vertieft werden. Dabei soll zum einen geschaut werden, wie die Lehrkräfte auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler in der Förderung eingehen, v.a. aber soll der Aspekt der Kooperation näher betrachtet werden, ebenso wie Bedingungen für erfolgreiche Integration von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Sprache aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte.

2. Fragestellungen und Forschungsdesign

Das Untersuchungsdesign des GemU-Projekts ist multimethodisch angelegt. Die qualitative Interviewstudie ist nicht losgelöst zu betrachten, sondern im Zusammenhang mit der zuvor durchgeführten Online-Befragung. So gingen im Sinne eines qualitativen Vertiefungsdesigns (Mayring, 2016) offen gebliebene und neu entstandene Fragen in die Gestaltung des Interviewleitfadens ein.

Folgende Oberfrage wurde für die Untersuchung formuliert und in weitere Unterfragen differenziert: *Wie beschreiben sächsische Förderschullehrkräfte, die in der Integration tätig sind, die persönlich erlebte Umsetzung integrativer Beschulung von Kindern mit Förderschwerpunkt Sprache?*

- Wie beschreiben die befragten Lehrkräfte die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sprache? Wie reagieren Sie darauf im Unterricht bzw. in der Förderung?
- Wie erleben die befragten Lehrkräfte die Kooperation mit den Grundschullehrkräften?
- Welche Bedingungen müssen ihrer Ansicht nach für eine gelingende Kooperation gegeben sein?
- Welche Bedingungen müssen ihrer Ansicht nach für eine erfolgreiche integrative Beschulung gegeben sein?

3. Sampling und Methode

Die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden aus der Fragebogenerhebung rekrutiert. Es wurden N=8 halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit in der Integration tätigen Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen durchgeführt. Von den

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Interviews wurden Tonaufnahmen angefertigt und gemäß den Regeln zur computergestützten Transkription (Kuckartz, 2018) transkribiert. Die Auswertung der Transkripte erfolgte mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015), wobei eine Mischform von deduktivem und induktivem Vorgehen angewendet wurde. So wurde zuerst ein grobes Kategoriengerüst (K1: Erfahrungen in der Kooperation, K2: Bedingungen für erfolgreiche Integration, K3: Besonderheiten und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler), orientiert an den Themenbereichen des Interviewleitfadens, vorgegeben. In einem weiteren Schritt wurden mithilfe fokussierter Zusammenfassung (Kuckartz, 2018) Subkategorien am Material gebildet.

4. Erste Ergebnisse

Im Folgenden wird das vorläufige Kategoriensystem, das in der Auswertung der ersten zwei Interviews entstanden ist, vorgestellt (vgl. Tab. 1). Gemäß des Prozessmodells induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015) wird dieses im Verlauf der noch folgenden Interviewauswertungen erneut geprüft und angepasst. Es wurden 12 Subkategorien der ersten Ebene mit 43 Subkategorien der zweiten Ebene gebildet. Auf diese verteilen sich die insgesamt 83 vergebenen Kodierungen. Diese vorläufigen Ergebnisse zeigen zwei thematische Schwerpunkte, auf die im Folgenden näher eingegangen wird: Beschreibungen der Erfahrungen in der Kooperation (K1) mit n=41 Kodierungen sowie Angaben und Wünsche zur Verbesserung der Rahmenbedingungen (K2: Bedingungen für erfolgreiche Integration) mit n=17 Kodierungen.

Tab. 1: Vorläufiges Kategoriensystem

Oberkategorie	Subkategorien Ebene 1	Subkategorien Ebene 2
K1) Erfahrungen in der Kooperation	Positive Erlebnisse, Negative Erlebnisse, Eigenes Aufgaben-/ Rollenprofil, Aufgaben der Grundschullehrkraft, Umsetzung der Kooperation	*Positive Erlebnisse:* Dankbarkeit für Hilfe, weniger Aufgaben als Klassenlehrer/in, Grundschullehrkräfte bringen sich aktiv ein, „Kooperation hat immer gut geklappt“ *Negative Erlebnisse:* *als Störfaktor empfunden,* keine Zeit für ausgiebige Absprachen, negative Grundeinstellung gegenüber Integration, falsche Vorstellungen über Aufgabenverteilung, schlechte Förderpläne, keine schriftliche Handreichung für Kooperation vorhanden *Eigenes Aufgabenprofil:* Beraterrolle, Expertenrolle, Entscheidung über Fortgang der Integration, Schreiben

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

		des Entwicklungsberichts, Unterstützung beim Schreiben des Förderplans, Absprachen mit Lehrkräften, Förderung, Beobachtung und Diagnostik *Aufgaben der Grundschullehrkraft:* Beobachten, Förderplan erstellen, Unterrichten des Kindes, Umsetzung von Förderzielen im Unterricht *Umsetzung der Kooperation:* Förderung des Kindes innerhalb der Klasse, Rausnehmen des Kindes und Einzelförderung
K2) Bedingungen für erfolgreiche Integration	Verbesserung der Rahmen-bedingungen, Kooperation beteiligter Berufsgruppen, Veränderung des Curriculums, Verfügbarkeit von Unterlagen zum Kind Mitarbeit der Eltern, bessere Kooperation	*Verbesserung der Rahmenbedingungen:* personelle Ressourcen, räumliche Voraussetzungen, zeitliche Voraus-setzungen, materielle und finanzielle Voraussetzungen, Sonstiges *Veränderung des Curriculums:* mehr Praxisnähe im Studium für Studierende der Sonderpädagogik, Förderpädagogikanteile für Studierende des Grundschullehramts
K3) Besonderheiten und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler	Besonderheiten/Auffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler im GU, Umgang der Spracheil-lehrkräfte damit	*Besonderheiten/Auffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler im GU:* heterogen, komplexere Auffälligkeiten als früher, Probleme mit der auditiven Wahrnehmung, Schwerpunkt Lautbildung, Schwerpunkt Wortschatz, Schwerpunkt Satzbildung, selten: stotternde Kinder / Kinder mit Mutismus, mitunter lange Zeit ohne Sprachförderung an Grundschule, geringes Arbeitstempo und Leistung, benötigen meist zusätzliche Logopädie *Umgang der Sprachheillehrkräfte damit:* Durchführung von Einzelförderung, Thema der Stunde wird passend zum aktuellen Stundenthema ausgewählt, Arbeit am Hauptproblem des Kindes

4.1 Erfahrungen in der Kooperation

Für die Sprachheillehrerinnen und -lehrer wird im Interview in Abgrenzung zum Aufgabenbereich der Grundschullehrkraft folgendes Aufgabenprofil definiert: Die in der Integration tätige Sprachheillehrkraft hat einen Expertenstatus inne. Sie ist zuständig für die (Sprach-)Förderung des Kindes, Beobachtung und Diagnostik, Absprache mit beteiligten Lehrkräften und den Eltern, Schreiben des

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Entwicklungsberichtes sowie letztendlich auch für die Entscheidung über den Fortgang der Integration. Das Erstellen des Förderplans ist Aufgabe der Grundschullehrkraft, es werden jedoch Unterstützungsangebote beim Verfassen gemacht.

Den Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen wird in der Kooperation große Dankbarkeit entgegengebracht. Demgegenüber stehen jedoch auch negative Erfahrungen. So haben die Sprachheillehrkräfte mitunter den Eindruck, dass sie in den Augen der Kolleginnen und Kollegen der Grundschulen für alles, was das Kind mit Förderbedarf Sprache betrifft, zuständig sind: *"(…) ähm, ich denke viele wissen gar nicht, was überhaupt dazu gehört, was sie Pflichten haben für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einige denken auch ok, da kommt jetzt der Förderpädagoge und der macht jetzt alles"* (Interview-Nr. 7, S. 3, Nr. 8). Hierfür wurde die Subkategorie „falsche Vorstellungen über Aufgabenverteilung“ formuliert, welche weiterhin durch das folgende Interviewsegment beispielhaft illustriert wird: *„Die Lehrerin ist eben per se davon ausgegangen, dass viele Sachen eben von, von mir (…) übernommen werden und ähm (.) hat in dem Falle nicht gesehen, dass ich ihr schon ein ganzes Stück entgegengekommen bin mit meiner Arbeit.“ (*Interview-Nr.7, S.4, Fall 10).

4.2 *Verbesserung der Rahmenbedingungen*

Als wesentlicher Punkt für das Gelingen von Integration wird die Verbesserung der Rahmenbedingungen betrachtet, was sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung deckt. Hierbei wird unterschieden in personelle Ressourcen, räumliche Voraussetzungen, zeitliche Voraussetzungen sowie materielle und finanzielle Voraussetzungen (vgl. Tab. 2). Den inhaltlich größten Raum nehmen dabei Bemerkungen zu den zeitlichen Voraussetzungen ein (n=6). Die Lehrkräfte geben hier an, dass sehr viele Schulen von ihnen betreut werden, sodass für die einzelnen Schülerinnen und Schüler jeweils weniger Zeit für die Förderung zur Verfügung steht, bzw. die Abstände zwischen den einzelnen Sitzungen zu groß sind.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 2: Beispiele der Subkategorien zur Kategorie Verbesserung der Rahmenbedingungen

Subkategorie	Beispiel
räumliche Voraussetzungen	*„weil Kollegen haben teilweise auch schon geschildert, dass sie die Förderung auf dem Gang machen mussten. Wo ich mich aber immer strikt geweigert habe (…)“* (I#7,S.8., Nr. 26)
personelle Ressourcen	„Mehr Lehrer (...) ohne das geht es nicht, das ist einfach so. Weil riesige Schülerzahlen, selbst ganz normale Grundschulklassen sind am E- (stockt) an der Grenze und wie kann ich dann noch Kinder berücksichtigen, die dann noch spezielle Schwierigkeiten haben, jeder Mensch hat nur zwei Augen, zwei Ohren, ein Mund, zwei Arme und so ist es halt: Einfach mehr Lehrer.“ (I#5, S. 5, Nr. 30)
zeitliche Voraussetzungen	„Das man eben immer weniger für die reinen Integrationsstunden hat, weil eben die Nebenaufgaben dann auch Zeit brauchen. Und an fällt das eine weg und das andere ist dann dominant. Wir haben halt im Schuljahr dies festen Arbeits- (...) abschnitte und je nachdem welcher Abschnitt gerad ist, hat man eben die eine oder die andere Aufgabe. Aber eben nicht immer unbedingt neben dem Integrationskind.“ (I#5, S. 4, Nr. 27)
materielle und finanzielle Voraussetzungen	*„Ich habe mir relativ viel selber gekauft. (…) Ich sage einmal, wenn ich wirklich eine Wortschatzförderung mit einem Kind mache und mir die ganzen Bildkarten dafür selber kaufen müsste, oder muss, dann ist das schon schwierig ja, aber auch da denke ich, gibt es auch Ressourcen bei den Schulen, die bestimmt schon da sind aber die dann eben nicht genutzt werden oder eben nicht so schnell genutzt werden. (lachend) weil Bürokratie ist langsam, ich glaube, wenn ich das jetzt irgendwo angeleiert hätte an irgendeiner Schule, hätte man vielleicht am Ende des Schuljahres Sachen gehabt aber dann brauche ich sie nicht mehr, vielleicht.“ (I#7, S. 7-8, Nr. 25)*

5. Fazit

Die ersten Ergebnisse deuten in der Kategorisierung auf einen Schwerpunkt in den Bereichen Rahmenbedingungen für Integration sowie bisher gewonnen Erfahrungen in der Kooperation hin. Es werden Verbesserungswünsche hinsichtlich materiell-finanzieller, personeller aber auch räumlicher und zeitlicher Voraussetzungen angesprochen. Die Auswertung der weiteren Interviews wird zeigen, inwiefern diese Schwerpunkte sowie das bisherige Kategoriensystem bestehen bleiben oder nochmals angepasst werden müssen. Gleichzeitig wird das Kompetenz- und Anforderungsprofil der sprachheilpädagogischen Lehrkraft herausgearbeitet.
Diese Befunde können Eingang finden in die fachlichen und bildungspolitischen Diskussionen über die Gelingensbedingungen von Inklusion und die Professionalisierung der Lehrkräfte.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.* Abgerufen am 22.05.2018 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014.* Abgerufen unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Petzold, H., Cramer, A. & Glück, C. W. (2016, Dezember). *Praxis des Gemeinsamen Unterrichts mit SchülerInnen mit Förderbedarf Sprache an sächsischen Grundschulen. Posterpräsentation zum dies academicus der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.*

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2015). *Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen*. Abgerufen am 22.05.2018 unter https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25461

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprach- und Bildungshorizonte beschreiben

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Christiane Miosga

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern durch responsive Strategien von pädagogischen Fachkräften - Zum Nutzen von multimodalen Interaktionsanalysen für die Gestaltung didaktischer Interaktionen

1. Einleitung

Multimodale Kommunikation ist der Normalfall in der zwischenmenschlichen Interaktion, mit dem ein ganzheitlicher, von der Körperlichkeit der Beteiligten nicht zu trennender Prozess bezeichnet wird (Schmitt, 2005, S. 18 f.). Relevante Modalitäten für die Gesprächsanalyse sind Verbalität, Prosodie, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperpositur, Körperkonstellation und Körperbewegung. Die einzelnen Modi bieten unterschiedliche Möglichkeiten, sind aber auch unterschiedlichen Begrenzungen unterworfen. So können Gesten das Geäußerte näher bestimmen, ergänzen oder vollständig ersetzen. Sie erlauben es Sprechern, räumliche Verhältnisse abzubilden, Gegenstände zu visualisieren oder Handlungen nachzuahmen. Prosodische Markierungen können verbale Handlungsfolgen eindeutig machen und zur Graduierung des Gesagten beitragen. Dabei kann es sowohl zu Verdichtung bzw. Synchronisierung als auch zu Inkongruenzen zwischen den verschiedenen Ausdrucksressourcen kommen (Schmitt, 2016, S. 203).

Auch in der alltagsintegrierten Sprachförderung wird responsiven Strategien pädagogischer Fachkräften vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (z. B. Remsperger, 2011; Gutknecht, 2012). Pädagogische Fachkräfte nutzen multimodale responsive Strategien, um die Entwicklung und Aneignung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Kindern zu unterstützen. Im Rahmen formatartiger Interaktionen, wie dem "sustained shared thinking" (Siraj-Blatchford et al., 2002), der „geteilten Aufmerksamkeit" (Tomasello, 2009) und der „shared intentionality" (Tomasello & Moll, 2010) stellen sie sich in Gestik, Mimik, Prosodie, Blick etc. sensibel auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ein. Dadurch modellieren sie Tätigkeiten in der Zone der nächsten Entwicklung (Fried, 2013; Wirts et al., 2017).
Beim gemeinsamen Bilderbuchlesen zeigt sich die beidseitige Aufmerksamkeitsausrichtung in den Merkmalen des Multimodalen Motherese (Jungmann et al., 2009; Miosga, 2017) z. B. im referentiellen Blickkontakt, in Zeigegesten oder in modalitätsübergreifendem Einstimmungsprozessen (attunement, Stern, 2007) zur Herstellung gemeinsamer innerer Bilder und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Affektzustände. Die multimodale Interaktionsgestaltung ist der Fachkraft weniger bewusst als die sprachlichen Strategien (Wortwahl, Syntax etc.), trägt aber unbewusst und unreflektiert zur Ermöglichung oder Verhinderung von sprachlichen Lernprozessen und Teilhabe bei (Plaisance, 2010). Als Produkt des Habitus ist der personale (und fachspezifische) Sprechstil der Fachkraft immer Ausdruck der eigenen Kommunikationsbiografie. Pädagogische Fachkräfte neigen z. B. dazu, den Sprechstil einzelner Kinder auf der Grundlage ihres eigenen mittelschichtsorientierten Sprechstils/ Habitus zu beurteilen (u. a. lautes Level = aggressiv). Auf der Basis dieser Annahmen ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte ihren eigenen kommunikativen Habitus (Miosga, 2006) und die eigene professionelle Responsivität reflektieren, um angemessene Unterstützungsangebote bieten zu können und die kommunikative Ausgrenzung einzelner Kinder zu verhindern.

In der vorliegenden Studie wird am Beispiel des klassischen Bilderbuchlesens und der Bilderbuchbetrachtung mit einer e-book App das Vorgehen bei einer videobasierten multimodalen Interaktionsanalyse (Schmitt, 2012) in Anlehnung an Merkmale des Multimodalen Motherese (Jungmann et al., 2009, Miosga, 2017) illustriert und Kategorien professioneller Responsivität aufgezeigt. Es wird angenommen, dass das elektronische Medium das Potential bietet, das Lesen an die individuellen sprachlichen, körperlichen und sozialen Voraussetzungen von Kindern anzupassen. Zudem können Väter und Eltern aus bildungsfernem Milieu mit dem elektronischen Lesen besser erreicht werden (Stiftung Lesen, 2012).

2. Methoden

Videogestützte Reflexionen aus der eigenen Praxis, die zur Auseinandersetzung mit der eigenen Interaktionskompetenz beitragen, werden in Aus-, Fort- und Weiterbildung zunehmend wichtiger (Fröhlich-Gildhoff & Weltzien 2014). Die (ethnomethodologische) Gesprächsanalyse ist primär an Fragen des ‘Wie’ sozialer Interaktion und an der empirischen Aufdeckung von Prinzipien und Strukturen interessiert. Eine besondere Stärke des gesprächsanalytischen multimodalen Zugangs ist darin zu sehen, dass er der Interaktivität und Kontextualisiertheit sprachlicher und multimodaler Praktiken Rechnung trägt und auf den ersten Blick unscheinbare Details sichtbar zu machen vermag. Entsprechend werden in der vorliegenden Untersuchung Abstimmungsprozesse in Fachkraft-Kind-Interaktionen mit multimodaler Interaktionsanalyse rekonstruiert und reflektiert werden, die im konkreten Kontext (gelingende) Kommunikation darstellen, sprachliche Lehr-Lernprozesse unterstützen und Bildungsteilhabe ermöglichen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Das Korpus besteht aus 39 Aufnahmen von Gesprächen zwischen je einer erwachsenen Bezugsperson und zwei bis dreijährigen Kindern beim Betrachten eines Bilderbuchs bzw. einer Bilderbuch-App. Der Einsatz von responsiven Strategien wurde quantitativ geprüft. Darüber hinaus wurde in ausgewählten Gesprächspassagen der interaktive Umgang mit den responsiven Strategien qualitativ-deskriptiv multimodal analysiert. Diese wurden mit GAT transkribiert (GAT 2, vgl. Selting et al., 2009) und anhand von Standbildern sowie Frame Comics (Schmitt, 2016) dokumentiert.

3. Ergebnisse

Abbildung 1 veranschaulicht eine typische Interaktionssequenz zwischen Bezugsperson und Kind beim gemeinsamen Bilderbuchlesen. In der Interaktion mit dem traditionellen Bilderbuch sind einige responsive Strategien zu beobachten, die als sprachförderlich gelten. In Z 025 kommt eine Wiederholung der kindlichen Äußerung zum Einsatz, die hier der gegenseitigen Bestätigung eines gemeinsamen Erlebnisses dient. Der gegenseitige Blickkontakt, das wechselseitige Spiegeln des Kopfnickens und der Mimik (Lächeln), die Übernahme der Intonationskontur und der Klangfarbe dienen der emotionalen Abstimmung durch modalitätsübergreifende gemeinsame Affektzustände in Takt und Intensität.

In Z 021 und Z 026 kommen W-Fragen zum Einsatz. Das Kind konzentriert sich dadurch auf einen thematischen Fokus und die Interaktionspartner bleiben dadurch über mehrere Turns gemeinsam bei einem etablierten Thema. Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (z. B. Zeile 028 und 030) werden aus dem konkreten Gesprächskontext heraus entwickelt und orientieren sich am aktuellen Interesse des Kindes. Die Orientierung an den Themen und Intentionen des Kindes zeigt sich neben sog. „distancing prompts" (Z 030) auch multimodal in körperlicher Zugewandtheit, in der nonverbalen prompten Reaktion auf turn taking Signale des Kindes (Z 031), in Zuhörsignalen durch die Interjektion „mhm" (Z 033) und in der multimodalen Imitation und Synchronisation der kindlichen Äußerungen (prosodisch Z 036 und Z 037/ gestisch Z 024 und Z 025/ mimisch Z 032 und Z 033). Tonlagen-, Lautstärke- und Tempowechsel, Gliederungspausen und Gesten verdeutlichen die Struktur der Geschichte und markieren die Differenzierung von gesprochener und geschriebener Sprache, der Wechsel vom Lesen zum Erzählen wird prosodisch markiert.
Die beidseitige Ausrichtung der Aufmerksamkeit zeigt sich im referentiellen Blickkontakt, in Zeigegesten und in modalitätsübergreifendem Attunement zur Herstellung gemeinsamer innerer Bilder und Affektzustände.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

021	B:	(flüsternd) was macht das kleine SCHWEIN;
022	K:	<<iso>LEU:chtet IN die ZÄ:Hne.>
023	B.	hast Du das AUCH gemacht bei papa?
024	K:	(Kopf schütteln, schaut B. an) ähäh in mund
025	B:	(schaut K. an) in mund ne; (nickt)
026		<<p>wo schläft denn das kleine schwein>?
027	K:	da (zeigt auf Buch)
028	B:	<<p>auf dem sofa schläft der nä? >
029	K:	nickt
030	B:	<<p>die grömmels schlafen (im bett nä?)>
031		<<f, len> am nächsten> =
032	K:	= <<f> (lachend) jetzt ist der auf der LAMPE (zeigt auf das Buch) >
033	B:	mhm (lacht)
034		= <<f, len> *am nächsten morgen war das kleine schwein noch da, warum auch nicht?* (zuckt mit den Achseln) *wo es hier doch ein gemütliches sofa gab und dazu noch eine wunderbare schaukel* >. (.)
035		<<p>*vielleicht hätte das kleine schwein das nicht tun sollen, so einfach auf der lampe schaukeln.* > (.)
036	K:	<<f> (knarrend) aah >
037	B:	<<t, all> (knarrend) *JETZT fress ich dich wirklich auf grömmelte der größte aller grömmels*>. (.)

Abb. 1: Responsive Strategien beim gemeinsamen Bilderbuchlesen

Auch in der Interaktion mit der Bilderbuch-App werden W-Fragen gestellt (Z 023, Z 025, Z 034), wie Abbildung 2 zeigt. Diese dienen jedoch nicht der inhaltbezogenen Themenfortführung, sondern der handlungsbezogenen Aktivierung in Bezug auf das Medium. Das Kind hält sich beim e-Book verbal und multimodal stark zurück. Es entstehen keine Dialoge und Sprecherwechsel. Durch auftauchende Hotspots wird das Vorlesen häufig unterbrochen, so dass die Bezugsperson schneller liest (Z 039) und versucht, immer wieder die Aufmerksamkeit durch Zeigegesten zu lenken. Im Vergleich zur Bilderbuchsituation sind wesentlich weniger Variationen in der prosodischen Gestaltung vorhanden, insbesondere beim Wechsel vom Lesen zum Dialog und bei der Markierung der wörtlichen Rede. Die prosodische Markierung durch Anfangs- und Endakzentuierung dient hierbei der Aufmerksamkeits(wieder-)herstellung. Der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus liegt auf der Technik und nicht auf gemeinsamen Themen und Affektzuständen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

001	B:	*und es knipste an das licht*=knips mal an das LICHT
002	K:	(drückt auf einen hot spot)
023	B:	<<f> ho > <<p> verrückt.> <<f> ha, > was isn da;
024	K:	(guckt auf das ipad)
025	B:	<<f> *es schlurfte durch den FLUR*; <<p> was machts denn DA (zeigt auf hot spot)
026		= GUCK mal, da leuchtet ein grüner punkt, (.)
027		guck mal was da passIERT,
028	K:	(guckt auf das ipad)
029	B:	<<p>fass mal AN; (-) fass man AN; >
030	K:	nickt
031	B:	<<f> Ho > (.) <<p>WAckelt ne,
032		<<f, len> RUntergefallen ne> =
033	B:	= <<f> oh: *es dachte ich bin HÜBSCH* (zeigt auf das Buch) >
034	B:	mhm was machtsn da (zeigt auf den hot spot)=
035		guck mal wo der grüne punkt ist fass mal AN
036		(guckt K. an) = <<f, len> steht vorm spiegel das schweinchen ne;
037	K:	(tippt auf Pfeil zum Umblättern)
038	B:	oh DU bist ja eilig (zuckt mit den Achseln)
039		<<all> *wo es hier doch ein gemütliches sofa gab und dazu noch eine wunderbare schaukel* >. (.)
040		<<p>guck mal was kann man da machen…(führt Hand des K. zum hot spot)
041		<<f> buff > is ja lustig > (.)
042	K:	(lacht)

Abb. 2: Responsive Strategien beim gemeinsamen Lesen der Bilderbuch-App

4. Diskussion und Ausblick

Das traditionelle Bilderbuch begünstigt die Merkmale des multimodalen Motherese beim dialogischen Lesen. Im Vergleich zum e-book ist die Interaktion durch eine stärker involvierte, kindorientierte und inhaltsstrukturierende Gestaltung gekennzeichnet. Das digitale Medium hemmt dagegen sprachförderliche Abstimmungsprozesse durch einen einseitigen Fokus auf Technik. Prozesse des "sustained shared thinking" sowie kognitiver und emotionaler Aktivierung finden kaum statt, der Redeanteil des Kindes ist geringer. Infolgedessen fällt das Wissen des Kindes über den Inhalt der Geschichte im Gegensatz zur Nutzung eines klassischen Bilderbuches geringer aus. Die unterschiedliche multimodale Gestaltung war der Bezugsperson nicht bewusst. Die videobasierte Reflexion durch die multimodale Interaktionsanalyse ermöglicht es, die Fachkraft-Kind-Interaktion unter verschiedenen Kontextbedingungen zu rekonstruieren und den Umgang zu reflektieren.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ausgehend von einem Verständnis professioneller Responsivität als abgestimmtes (Antwort-)Verhalten liegt die Aufgabe der Fachkraft darin, die Gelingensbedingungen hinsichtlich der Interaktionsprozesse im Praxisfeld herzustellen (vgl. Gutknecht 2012, S. 21 f.). Die Interaktionsstile unterscheiden sich in Abhängigkeit vom Kontext (Gruppe vs. Dyade), vom Medium, vom Alter der Kinder, von den kognitiven und sozialen Voraussetzungen der Kinder, vom individuellen und fachspezifischen Habitus etc., daher braucht die Fachkraft umfassende Kompetenzen hinsichtlich der entsprechenden variierenden, responsiven Interaktionsgestaltung, damit jeweils ein angemessenes, abgestimmtes Antwortverhalten in der Berufspraxis gelingen kann (vgl. ebd., S. 22). Responsives Interaktionsverhalten ist multimodal. Das bedeutet für die pädagogische Fachkraft, dass sie bezogen auf sprachliches und nichtsprachliches Ausdrucksverhalten entsprechend unterschiedliche flexible Antwortregister nutzen muss (vgl. ebd., S. 23), um Sprach- und Bildungshorizonte zu erweitern und Teilhabe zu ermöglichen.

Literatur

Fried, L. (2013). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 35-58). Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Weltzien, D. (2014). Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis “. *Frühe Bildung, 3 (3),* 173-174.

Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität, Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit.* Stuttgart: Kohlhammer.

Jungmann, T., Miosga, C., Fuchs, A. & Rohlfing, K. (2009). Konzeption eines Elterntrainings auf der Grundlage der Befunde aus der Multimodalen Motherese-Forschung. In U. de Langen-Müller, M. Hielscher-Fastabend & B. Kleissendorf (Hrsg.), *Sprachtherapie lohnt sich?! Zum aktuellen Stand der Evaluations- und Effektivitätsforschung in der Sprachtherapie* (S. 234). Köln: ProLog.

Miosga, C. (2006). *Habitus der Prosodie. Die Bedeutung der Rekonstruktion persönlicher Sprechstile in pädagogischen Handlungskontexten.* Frankfurt: Peter Lang.

Miosga, C. (2017). Stimme und Leseverhalten in Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder digitalen Medien? In K. Hannken-Illjes et al. (Hrsg.), *Reihe Sprache und Sprechen, 49, "Stimme-Medien-Sprechkunst"* (S. 174-188). Hohengehren: Schneider.

Plaisance, E. (2010). Integration oder Inklusion? Anmerkungen zu den Begrifflichkeiten. In M. Kron et al. (Hrsg), *Zusammen aufwachsen. Schritte zur inklusiven Bildung und Erziehung* (S. 23-31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Salamon, A., Sumsion, J., Press, F. & Harrison, L. (2016). Implicit theories on naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research, 14 (4),* 431-443.

Schmitt, R. (2005). Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Gesprächsforschung, 6,* 17-61.

Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ergebnissen* (S. 43-51). Bielefeld: transcript.

Schmitt, R. (2016). Der „Frame-Comic" als Dokument multimodaler Interaktionsanalysen. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (S. 189-224). Tübingen: Narr.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K. & Hartung, M. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10*, 353-402. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/ [Zugriff: 09.07.2018]

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. *Research report, 356.* London: DfES.

Stern, D. (2007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Stiftung Lesen (Hrsg.) (2012). Vorlesestudie 2012: Vorlesen mit Bilder- und Kinderbuch-Apps. Repräsentative Befragung von 250 Vätern und 250 Müttern. https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=752 [Zugriff: 30.06.2018]

Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate.* Cambridge: MIT Press.

Tomasello, M. & Moll, H. (2010). The gap is social: Human shared intentionality and culture. In Mind the gap (pp. 331-349). Berlin, Heidelberg: Springer.

Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung.* Wiesbaden: Springer.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jessica Melzer & Lisa Assoudi

Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren

1. Sprachdiagnostik

Der Verlauf des Spracherwerbs ist von zentraler Bedeutung für die kognitive, psychosoziale und schulische Entwicklung eines Kindes. Ist die Sprachentwicklung eines Kindes beeinträchtigt, beeinflusst dies zusätzlich die soziale und emotionale Entwicklung, die Bildung sowie die gesellschaftliche Teilhabe (u.a. Petermann, Melzer & Rißling, 2016). Auch erhöht sich das Risiko für die Manifestation der Symptomatik und die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibstörungen. Die Diagnostik bei Kindern im Vorschulalter gewinnt vor diesem Hintergrund zunehmend an Bedeutung. Nur durch gezielte Sprachdiagnostik können sprachliche Defizite frühzeitig erkannt und gefördert bzw. therapiert werden. Standardisierte Testverfahren können hier einen wichtigen Beitrag zur Erfassung der Stärken und Schwächen eines Kindes in verschiedenen Sprachebenen, zur Entwicklungsdokumentation und zur Förderplanung leisten. Für eine zuverlässige Identifikation von Sprachentwicklungsstörungen werden standardisierte Testverfahren gefordert, die den Gütekriterien (Normierung, Objektivität, Reliabilität, Validität) gerecht werden und an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst sind. Viele diagnostische Erhebungsverfahren, die für das Kindergartenalter zur Verfügung stehen, können diesen Anforderungen nicht gerecht werden (Melzer, Rißling & Petermann, 2015). Gemäß der Interdisziplinären S2k-Leitlinie zur Vereinheitlichung von Diagnosekriterien und Standards der Diagnostik sollen im diagnostischen Prozess von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen die expressiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten auf phonetisch-phonologischer, lexikalisch-semantischer, morphologisch-syntaktischer und pragmatischer Sprachebene überprüft werden. Darüber hinaus wird eine Untersuchung grundlegender Gedächtnisleistungen der Sprachverarbeitung empfohlen (Interdisziplinäre S2k-Leitlinie, 2013). Die Forderungen an ein Testverfahren zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen wurden in der Konzeption des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (SET 3-5; Petermann, 2016) berücksichtigt, wodurch das Verfahren ideal im Rahmen der Sprachdiagnostik eingesetzt werden kann.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Verfahrensbeschreibung

2.1. Theoretische Basis des Verfahrens

Das zugrundeliegende Konzept des SET 3-5 beruht auf Barretts Modell der Komponenten der Sprache (1999) und wurde um die Basiskompetenzen auditive Merkfähigkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit erweitert. Demnach lehnt sich das vorliegende Verfahren in seinem Aufbau und seiner Fundierung konzeptuell an den Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10; Petermann, 2018) an. Zusätzlich wurden in einem weiteren Schritt sowohl die Ebene Pragmatik und die Basiskompetenzen Emotionserkennung und Empathievermögen im SET 3-5 ergänzt, als auch die lautsprachlichen Ebenen Phonetik und Phonologie berücksichtigt. Ein Überblick kann Abbildung 1 entnommen werden.

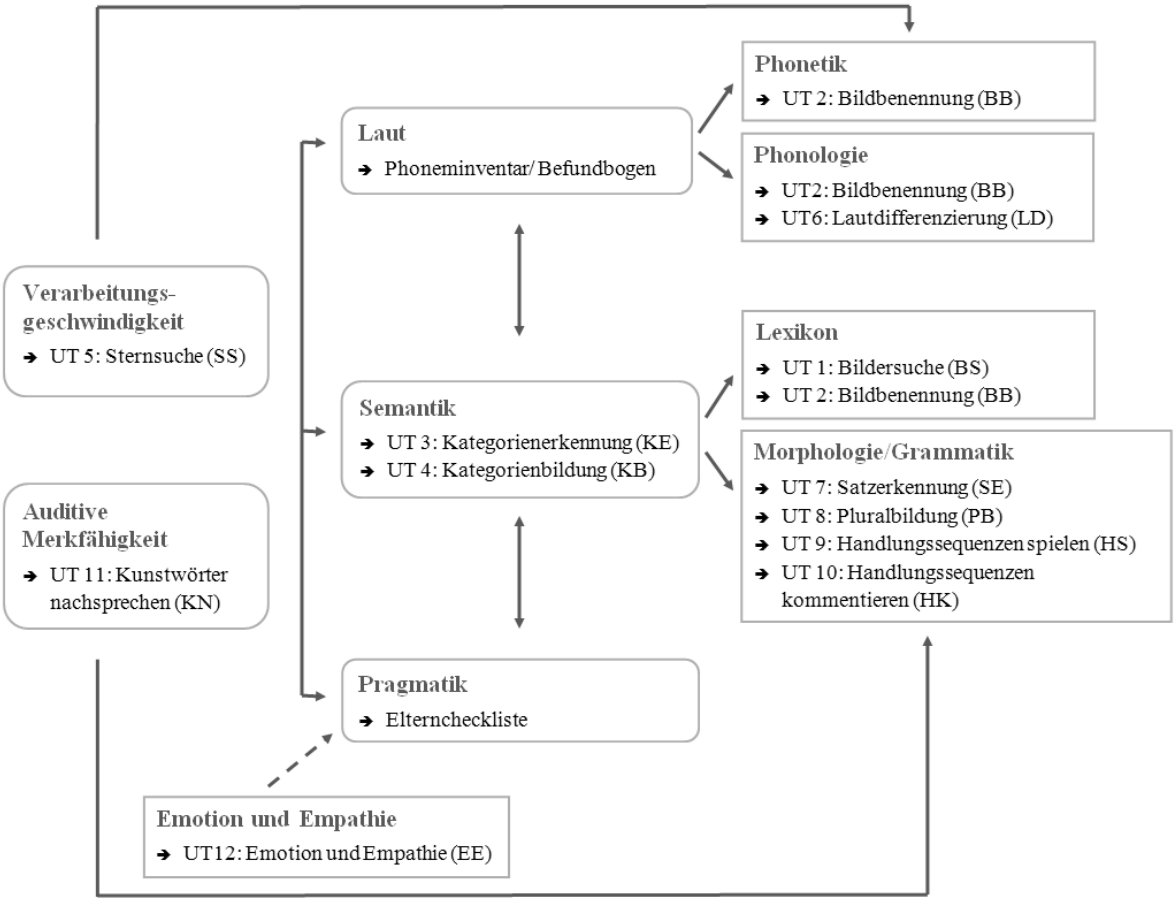


Abb. 1: Modifiziertes Modell der Komponenten der Sprache nach Barrett (1999)

2.2 Beschreibung der Untertests

2.2.1 Wortschatz

Auf lexikalisch-semantischer Ebene können sich Defizite im aktiven und passiven Wortschatz äußern (Interdisziplinäre S2k-Leitlinie, 2013). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zeigen oft Wortfindungsschwierigkeiten und eine

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

verlangsamte Entwicklung des Wortschatzes (Glück & Elsing, 2014). Für die Erhebung des passiven Wortschatzes (Untertest 1 „Bildersuche“) werden im SET 3-5 nacheinander Bildkarten mit verschiedenen Menschen, Tieren oder Objekten vorgelegt und das Kind hat die Aufgabe, das vom Testleiter benannte Zielitem zu zeigen. Die Einschätzung des aktiven Wortschatzes (Untertest 2 „Bildbenennung“) erfolgt über die Benennung von Bildern. Sowohl für den passiven als auch für den aktiven Wortschatz werden Nomen und Verben erfasst. Um zwischen phonetischen und phonologischen Störungen unterscheiden zu können, steht für Logopäden und Sprachheiltherapeuten eine optionale Einschätzung der Aussprache auf Basis des Untertests 2 zur Verfügung. Hierbei wurde darauf geachtet, verschiedene Phoneme sowohl in initialer, medialer und finaler Wortstellung als auch in Konsonantenverbindung zu berücksichtigen. Durch ein solches Aussprachescreening kann eine erste Einschätzung auf phonetisch-phonologischer Ebene erfolgen.

2.2.2 Semantische Relationen

Neben den quantitativen Defiziten im Lexikon zeigen sich bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen auch qualitative Einschränkungen, oft verfügen Betroffene im Vorschulalter über eine unzureichende hierarchische Organisation des mentalen Nomen- und Verblexikons. Im SET 3-5 wird die Organisation des Lexikons (Bereich semantische Relationen) über die Untertests 3 „Kategorienerkennung“ und 4 „Kategorienbildung“ erfasst.

2.2.3 Verarbeitungsgeschwindigkeit

Die Bereiche Gedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit gelten als zentrale Komponenten für einen erfolgreichen Spracherwerb. Defizite in der Verarbeitungsgeschwindigkeit äußern sich unter anderem in verlangsamten Reaktionszeiten von Kindern mit Sprachdefiziten (Leonard et al., 2007). Im SET 3-5 wird die Verarbeitungsgeschwindigkeit durch eine nonverbale Aufgabenstellung im Untertest 5 „Sternsuche“ erfasst. Dem Kind werden strukturiert angeordnete Symbolreihen präsentiert und es soll innerhalb von 60 Sekunden ein Zielitem so oft wie möglich durchstreichen.

2.2.4 Phonologie

Neben den Defiziten in der Verarbeitungsgeschwindigkeit erzielen Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oft schlechtere Leistungen in der auditiven Merkfähigkeit und der Lautdifferenzierung (u.a. Keilmann, Braun & Schöler, 2005). Die Lautdifferenzierung wird daher im Untertest 6 erfasst (Bereich Phonologie). Es werden Bilder mit ähnlich klingender Lautstruktur vorgelegt und das Kind hat die Aufgabe, das jeweils gesuchte Zielitem zu bestimmen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.2.5 Grammatik/Morphologie

Vor allem im Kindergartenalter zeigen sich viele grammatikalische Auffälligkeiten, wie das Auslassen obligatorischer Satzteile oder Wortstellungs- und morphologische Fehler (Kany & Schöler, 2014). Probleme können in der Anwendung morphologischer und syntaktischer Regeln auftreten; zum Beispiel bei der Verwendung des Kasus, der Subjekt-Verb-Kongruenz oder der Pluralbildung (Interdisziplinäre S2k-Leitlinie, 2011). Im Untertest 7 „Satzerkennung“ werden rezeptive Fähigkeiten überprüft. Im Untertest 8 „Pluralbildung“ wird darauf aufbauend das morphologische Regelwissen erhoben. Das Kind soll zu verschiedenen Gegenständen und Tieren den Plural bilden. Untertest 9 „Handlungssequenzen spielen“ dient der Erfassung des rezeptiven Satzverständnisses und Untertest 10 „Handlungssequenzen kommentieren“ dient hingegen der Erfassung der Genus-/ Kasusmarkierungen.

2.2.6 Auditive Merkfähigkeit

Die Überprüfung der Basiskompetenzen im Bereich des Gedächtnisses erfolgt bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen meist über die Erhebung der auditiven Merkfähigkeit. Die auditive Merkfähigkeit der Kinder wird über die Aufgabenstellung „Kunstwörter nachsprechen“ (Untertest 11) erfasst.

2.2.7 Pragmatik

Neben den lautsprachlichen Defiziten können auch Defizite in den pragmatischen Kompetenzen auftreten (Nation, 2008). Nach der Interdisziplinären S2k-Leitlinie (2011) sind eine eingeschränkte Kommunikations- und Dialogfähigkeit kennzeichnend für eine Störung der pragmatischen Kompetenzen. Daher ermöglicht der SET 3-5 eine Einschätzung der pragmatischen Fähigkeiten als separate Sprachebene. Bei der Pragmatik handelt es sich um die kommunikative Basis des Spracherwerbs. Barrett (1999) differenziert in seinem Modell drei Bereiche der Pragmatik: die Kommunikation, die Konversation und den Diskurs. Bei allen drei pragmatischen Komponenten stehen der Austausch mit der Umwelt und das Eingehen auf Gesprächsinhalte sowie Bedürfnisse des Anderen im Vordergrund. Daher wird im SET 3-5 „Emotion und Empathie“ (Untertest 12) die Emotionserkennung und das Empathievermögen als Basiskompetenz der Pragmatik erhoben. Um einen umfangreichen Eindruck über die pragmatischen Fähigkeiten des Kindes zu erhalten, wird zusätzlich zu den zwölf Untertests noch eine Checkliste an die Eltern ausgehändigt, mit der verschiedene Bereiche des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens und der Erzählfähigkeit des Kindes erfragt werden. Da Störungen in diesem Bereich erst ab einem Alter von vier Jahren sicher diagnostiziert werden können (Falkai & Wittchen, 2015), wird die Elterncheckliste nur an Eltern vier- und fünfjähriger Kinder ausgehändigt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.3 Kriterien zur Verfahrensbewertung

Die Normierung des Verfahrens basiert auf den Sprachleistungen von N=1.095 Kindern. Es liegen separate Normen für sechs Altersgruppen vor. Die internen Konsistenzen nach Cronbachs Alpha (α=0,63-0,93) sprechen für eine zufriedenstellende bis gute Homogenität der einzelnen Untertests. Analysen zur Retest-Reliabilität und Kriteriumsvalidität weisen auf eine gute Stabilität und Aussagekraft des Verfahrens hin.

2.4 Auswertung und Interpretation

Zur Auswertung werden für alle Untertests die Rohwerte bestimmt, in dem die einzelnen Aufgaben mit der vorgegebenen Punktzahl bewertet werden. Unter Verwendung der entsprechenden Normtabellen können die Rohwerte der einzelnen Untertests in T-Werte und Prozentränge (PR) umgewandelt werden. So wird ersichtlich, ob das Ergebnis eines Kindes in den einzelnen Untertests als ein unauffälliges Ergebnis (PR ≥ 26), ein Ergebnis im Risikobereich (PR 16-25), ein deutlich auffälliges Ergebnis (PR 6-10) oder ein stark auffälliges Ergebnis (PR ≤ 5) einzuschätzen ist. Wenn ein Kind in einem oder in mehreren Untertests des SET 3-5 auffällige Ergebnisse erzielt, sollte eine spezifische Förderung eingeleitet werden bzw. eine Vorstellung beim Logopäden oder Sprachheiltherapeuten erfolgen. Erzielt ein Kind ein Ergebnis im Risikobereich, dann sollten die Fähigkeiten des Kindes in diesem Bereich weiter beobachtet und nach einiger Zeit erneut überprüft werden. Hierdurch soll verhindert werden, dass sich die Defizite verfestigen oder sogar ausweiten.

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern müssen die Ergebnisse im SET 3-5 jedoch vor dem Hintergrund interpretiert werden, wie lange das Kind in welcher Intensität und Qualität Kontakt zur deutschen Sprache hatte und wie seine sprachlichen Fähigkeiten in seiner Erstsprache ausgeprägt sind.

2.5 Zusatzauswertung: Aussprache

Für die Auswertung auf phonetisch-phonologischer Ebene ist es besonders wichtig, dass alle Worte des Untertests 2 vom Kind benannt werden. Wenn die Äußerungen des Kindes protokolliert werden, kann durch die Einteilung in Substitution, Elision, Addition und phonetische Abweichung bereits auf dem Protokollbogen festgehalten werden, welche Laute vorhanden sind und welche im Phonembestand des Kindes fehlen. Auf Basis dieser ersten „Bestandsaufnahme“ kann für das Kind im Anschluss ein Phoneminventar erstellt werden. Hierbei werden die einzelnen Phoneme der Zielwörter betrachtet. Angepasst an die Reihenfolge im Protokollbogen werden im Phoneminventar die Zielwörter zusammen mit der entsprechenden Lautschrift nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) aufgeführt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Im Anschluss an die Erstellung eines Phoneminventars sollte eine Analyse der phonetisch-phonologischen Prozesse durchgeführt werden. Auf dem Befundbogen sind alle physiologisch-phonologischen Prozesse, die im Spracherwerb monolingual deutschsprachiger Kinder im Alter zwischen zwei und vier Jahren auftreten, aufgeführt.

3. Praktischer Einsatz

3.1 Ziele und Einsatzmöglichkeiten des SET 3-5

Der SET 3-5 wurde primär für Logopäden, Sprachtherapeuten und Erzieher entwickelt, richtet sich darüber hinaus aber auch an klinische Kinder- und Entwicklungspsychologen, Kinderärzte und andere Berufsgruppen, die sich mit der Sprachentwicklung von Kindern auseinandersetzen.

Des Weiteren kann der Test in verschiedenen Kontexten Anwendung finden. Im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte kann der Einsatz des SET 3-5 und die Erstellung eines anschließenden Sprachprofils beispielsweise zur verbesserten Sprachförderplanung beitragen. Weiter kann das Verfahren auch zur Verlaufsdokumentation einer Fördermaßnahme eingesetzt werden und somit eine individuell gestaltete Sprachförderung in der Einrichtung unterstützen.

In der sprachtherapeutischen Praxis bietet der SET 3-5 durch die breitgefächerten Aufgaben den Vorteil, sich gezielt spezifische Sprachbereiche, wie zum Beispiel die Lautdifferenzierung oder Kasusmarkierungen, im Sinne einer differenzierten Diagnostik für die Planung einer Sprachtherapie anzuschauen. Ebenso ist es möglich, das Verfahren für die Therapieverlaufsdiagnostik einzusetzen.

3.2 Empfehlungen für die Durchführung mit mehrsprachigen Kindern

Die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen bei Mehrsprachigkeit gewinnt durch die zunehmende sprachliche Vielfalt immer mehr an Bedeutung (Caspar & Leyendecker, 2011). In der Praxis stehen Logopäden, Kinderärzte und pädagogische Fachkräfte häufig vor der Herausforderung, den Sprachstand von mehrsprachig aufwachsenden Kindern für die Sprachförderung und Therapie einschätzen zu müssen. Für die Entwicklung eines entsprechenden Verfahrens stellt sich im Zuge dessen die Frage, wie der Sprachstand mehrsprachig aufwachsender Kinder zuverlässig erfasst werden kann. Zwar stellt Mehrsprachigkeit an sich weder ein Risiko für die Entwicklung einer Sprachentwicklungsstörung dar, noch verstärkt der Erwerb einer zweiten Sprache die entsprechende Symptomatik, dennoch wachsen etwa 20 bis 25 % der Kinder, die von Sprachentwicklungsstörungen betroffen sind, mehrsprachig auf (Rothweiler, Babur & Kroffke, 2007). Die Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen steht daher nicht

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

nur vor der Herausforderung, zwischen einer Sprachstörung und der normalen Variationsbreite des Spracherwerbs zu unterscheiden, sondern muss auch die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes vor dem Hintergrund des Erwerbs von zwei Sprachen beurteilen. Somit ist eine Abklärung erforderlich, ob die sprachlichen Auffälligkeiten Ausdruck des Zweitspracherwerbs sind oder eine Sprachentwicklungsstörung in beiden Sprachen vorliegt (Chilla, 2011). Eine Überprüfung der Erstsprache des Kindes ist daher dringend zu empfehlen, jedoch liegen hierfür nur wenige Verfahren vor. Zur Einschätzung des Sprachstands in der Umgebungssprach Deutsch betonen Voet Cornelli, Schulz und Tracy (2013) die Notwendigkeit separater Normen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, da nur so zwischen einer Störung der Sprachentwicklung und einem Förderbedarf in der Zweitsprache differenziert werden kann. Auffällige Ergebnisse in einem ausschließlich an monolingual deutschsprachigen Kindern normierten Verfahren können nur einen Hinweis darauf geben, dass die Sprachleistung im Deutschen nicht den altersgerechten Fähigkeiten monolingual deutschsprachig aufwachsender Kinder entsprechen (Caspar & Leyendecker, 2011). Im Rahmen der Konstruktion des SET 3-5 wurden daher verschiedene Ansätze diskutiert, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder erfasst werden könnten. Es wurde entschieden, die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder mit denen von monolingualen Kindern zu vergleichen und hierfür eine entsprechende Norm zugrunde zu legen, da die Beherrschung der Umgebungssprache ein wichtiger Parameter ist, um erfolgreich am Bildungssystem teilzuhaben. Hierfür wurden für die Normierung des SET 3-5 sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch explizit mehrsprachig aufwachsende Kinder berücksichtigt und in die Berechnung der Normen mit einbezogen.

Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der Testergebnisse immer die Kontaktdauer und Intensität des Kontaktes mit der deutschen Sprache. Gerade bei Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb im Deutschen (häufig erfolgt der Erstkontakt dann beim Eintritt in den Kindergarten oder die Kindertagesstätte) sollte eine Diagnostik frühestens ab einem Alter von vier Jahren erfolgen, bzw. nachdem ein Kind mindestens ein Jahr in einer institutionellen Einrichtung verbracht hat.

Im Rahmen der Entwicklung und Normierung des SET 3-5 zeigten die Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch keine Schwierigkeiten beim Verständnis der Instruktionen und der Aufgabenstellungen. Die Ergebnisse im SET 3-5 können somit auch für die Planung von Sprachfördermaßnahmen bei Kindern mit Migrationshintergrund genutzt werden. Die Durchführung des SET 3-5 ersetzt jedoch nicht die Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache des Kindes. Dies ist besonders wichtig, um eine Aussage darüber zu treffen, ob die sprachlichen Defizite nur im Deutschen bestehen oder ob eine allgemeine Sprachstörung vorliegt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Barrett, M. (1999). An introduction to the nature of language and to the central themes and issues in the study of language development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 1-24). Hove, UK: Psychology Press.

Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *43*, 118-132. doi:10.1026/0049-8637/a000046

Chilla, S. (2011). Bilingualer Spracherwerb. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (3. Aufl., S. 46-51). München: Elsevier.

Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.

Glück, C. W. & Elsing, C. (2014). Gestörte Lexikonentwicklung. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 73-85). München: Elsevier.

Interdisziplinäre S2k-Leitlinie (2013). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (UESE)*. AWMF-Leitlinien Register Nr. 049-006.

Kany, W. & Schöler, H. (2014). Merkmale und Ausschlusskriterien einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 89-100). München: Elsevier.

Keilmann, A., Braun, L. & Schöler, H. (2005). Diagnostik und Differenzierung sprachentwicklungsgestörter Kinder. Welche Rolle spielt das Merkmal Intelligenz? *HNO*, *53*, 268-284. doi:10.1007/s00106-004-1115-z

Leonard, L. B., Ellis Weismer, S., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B. & Kail, R. V (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*, 408-428. doi:1092-4388/07/5002-0408

Melzer, J., Rißling, J.-K. & Petermann, F. (2015). Sprachentwicklungsstörungen im Vor- und Grundschulalter - Aktueller Stand der psychologischen Diagnostik. *Nervenheilkunde*, *34*, 71-76. doi:10.1055/s-0038-1627552

Nation, K. (2008). *Developmental language disorders. Psychiatry*, *7*, 266-269. doi:10.1016/j.mppsy.2008.04.003

Petermann, F. (2018). *Sprachstanderhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10)* (3., erweiterte und teilweise neunormierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. (2016). *Sprachstanderhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (SET 3-5).* Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Melzer, J. & Rißling, J.-K. (2016). *Sprachdiagnostik im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.

Ptok, M. (2005). Pragmatische Kommunikationsstörungen bei Kindern. *HNO*, *53*, 978 – 982.

Rothweiler, M., Babur, E. & Kroffke, S. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit - Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. *Sprache Stimme Gehör*, *31*, 144-150. doi:10.1055/s-2007-985838

Voet Cornelli, B., Schulz, P. & Tracy, R. (2013). Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, *161*, 911-917. doi:10.1007/s00112-012-2752-z

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Marlene Meindl & Tanja Jungmann

EuLe 3-5 – Erfassung und Förderung von Erzählfähigkeiten und Lesekompetenzen in Kita und Grundschule

1. Einleitung

Der Erstlese- und Schreibunterricht in der Schule stellen nicht die „Stunde Null" des Schriftspracherwerbs dar. Vielmehr werden die Weichen für eine erfolgreiche Literalisierung in den primären Bildungsorten Familie und Kindertageseinrichtung gestellt. Mit dem Begriff Early oder Emergent Literacy wird die Gesamtheit der Erfahrungen mit und die Teilhabe an der jeweiligen Erzähl-, Buch- und Schriftkultur (Nickel, 2007) bezeichnet, die der eigentlichen schulischen Instruktion im Lesen und Schreiben vorausgehen. Whitehurst und Lonigan (2001) unterscheiden in ihrem Modell Inside-Out und Outside-In Skills, aus denen sich später die schriftsprachlichen Kompetenzen entwickeln.

- Mit Inside-Out Skills sind sprachanalytische Fähigkeiten gemeint, die notwendige Bedingungen der Lesefertigkeit sind. Die Informationen zur Übersetzung der Grapheme in Phoneme und umgekehrt befinden sich im Wort. Die Entdeckung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen setzt phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis voraus. Folglich sind diese Fähigkeiten besonders in den frühen Phasen des Leseerwerbs bedeutsam.
- Als Outside-in Skills werden Fähigkeiten bezeichnet, die das Kind für das Leseverständnis benötigt. Dazu zählt die Größe des kindlichen Wortschatzes, das Wissen über die Makrostruktur von Geschichten (Erzählschemata) und die grammatikalischen Kompetenzen, um die Mikrostruktur von Geschichten realisieren zu können (z. B. komplexe Syntax). Diese Kompetenzen sind vor allem in späteren Phasen des Schriftspracherwerbs von Bedeutung.

Die Fertigkeiten sind nicht unabhängig voneinander, bei kompetenten Lesern greifen diese im Leseprozess ineinander. Während im deutschen Sprachraum sehr gut etablierte Verfahren zur Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne für das Vorschulalter existieren, fehlt es an geeigneten Instrumenten zur Erfassung früher Erzähl- und Lesekompetenzen. Diese Lücke soll mit dem theoretisch fundierten, reliablen und validen Verfahren Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen bei 3- bis 5-jährigen Kindern (EuLe 3-5, Meindl & Jungmann, 2014) geschlossen werden. In dem vorliegenden Beitrag wird das Verfahren zunächst vorgestellt, das Vorgehen bei seiner Durchführung und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Auswertung skizziert sowie allgemeine und spezifische Förderempfehlungen für die Praxis abgeleitet.

2. Testaufbau des EuLe 3-5

Das Verfahren wurde als Einzeltest auf der Basis des Komponentenmodells von Whitehurst und Lonigan (2001) konzipiert. Es besteht aus fünf Skalen mit insgesamt 58 Items. Die Skalen 1 (Erzählkompetenz), 2 (Schriftwissen) und 4 (Schriftbewusstheit) sind den Outside-in Skills zuzuordnen, die Skalen 3 (Wortbewusstheit) und 5 (Buchstabenkenntnis) den Inside-out Skills.

Skala 1: Erzählkompetenzen

Die Fähigkeit, Sprache losgelöst vom Kontext zu verstehen (Dekontextualisierung) und selbst zu verwenden, ist in der Schule von zentraler Bedeutung. Sie entwickelt sich im vierten Lebensjahr in Abhängigkeit von Erzählkompetenzen und Rollenspiel (Andresen, 2011).

Die Skala 1 besteht aus sieben Items und ermöglicht die Einschätzung der diskursiv-narrativen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen von Vorschulkindern. Hierfür wurde die Bildergeschichte „Teddy Theo“ entwickelt. Inhalt und Illustration der Geschichte sind kindgerecht gestaltet, knüpfen an lebensweltliche Bezüge und Themen der Kinder an und regen daher zum Erzählen an.

Die Kompetenzen der Kinder werden auf einer Skala von 0 bis 3 Punkten eingeschätzt. Genaue Anweisungen zur Auswertung und Punktevergabe befinden sich im Manual. Beispielsweise werden bei der Einschätzung, ob das Kind die einzelnen Szenen der Bildergeschichte thematisiert, 3 Punkte für die sprachlich genaue und zusammenhängende Darstellung der Geschichte mit Nebensätzen, 2 Punkte für die Darstellung wesentlicher Aspekte in einfacher Weise, 1 Punkt für einzelne Nennungen der Geschehnisse und 0 Punkte, wenn sich das Kind nicht zur Geschichte äußert, vergeben.

Skala 2: Schriftwissen

Das Wissen über Schrift schließt die Kenntnis über Eigenschaften von Büchern und den Umgang damit ein (Piasta et al., 2012). Kinder, die über Schriftwissen verfügen, können sicher angeben, wo sich die Vorderseite eines Buches befindet, wo üblicherweise der Buchtitel steht und welches die konventionelle Leserichtung ist.

Die Skala 2 besteht aus 10 Items, die aus dem Preschool Word and Print Awareness Assessment (PWPA, Justice & Ezell, 2001) an das Deutsche adaptiert wurden. Sie dient u.a. der Erfassung sich entwickelnden Wissens über spezifische Formen und Funktionen von geschriebener Sprache und Regeln bezüglich der Schriftkonventionen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Das Schriftwissen wird überwiegend mit 1 Punkt (korrekte Antwort) oder 0 Punkten (falsche Antwort) bewertet. Bei zwei Items gibt es eine Abstufung in der Bewertung von 0 bis 2 Punkten, z. B. bei der Frage: „Kannst Du mir zeigen, wo ich anfangen muss zu lesen?“ werden 2 Punkte vergeben, wenn das Kind auf das erste Wort oder die erste Zeile zeigt und 1 Punkt, wenn es irgendwo auf das erste Wort eines Satzes zeigt.

Skalen des EuLe 3-5	Itemanzahl	Beispielitems
Erzählkompetenz	6	Erzählstruktur (Makro- und Mikrostruktur), Wortschatz, Verben und Konjugationen
Schriftwissen	10	Zeige mir den Namen des Buches. Welche Seite muss ich zuerst lesen? In welche Richtung muss ich lesen?
Wortbewusstheit	9	Zeige mir ein Wort auf dieser Seite. Wie viele Wörter sind insgesamt auf dieser Seite? Zeige mir die Lücke zwischen zwei Wörtern.
Schriftbewusstheit	10	Wo steht ein Wort?
Buchstabenkenntnis	36	Welcher Buchstabe ist das „M“? Welcher Buchstabe ist das?

Abb. 2: Skalen und Beispielitems des EuLe 3-5 (modifiziert aus Meindl & Jungmann, 2014, S. 214)

Skala 3: Wortbewusstheit

Bei der Wortbewusstheit handelt es sich um eine metalinguistische Fähigkeit, deren Erwerb voraussetzt, dass die Kinder von der Bedeutung des Bezeichneten abstrahieren und sich der Struktur des Wortes zuwenden können (Niebuhr & Ritterfeld, 2003).

Die Skala 3 umfasst 8 Items, die ebenfalls aus dem PWPA (Justice & Ezell, 2001) adaptiert wurden. Wortbewusstheit umfasst neben der Vertrautheit mit dem Konzept „Wort“ auch die Einsicht, dass Wörter als Elemente der Sprache bedeutungsunabhängige Eigenschaften haben. Dies beinhaltet z. B. die Fähigkeit zur Zerlegung eines Satzes in die einzelnen Wörter sowie die Fähigkeit, einzelne Wörter im Satz gegen semantisch oder phonologisch ähnliche Wörter auszutauschen.

Die Auswertung der Skala 3 erfolgt durch die Vergabe von 1 Punkt für korrekte und 0 Punkten für inkorrekte Antworten.

Skala 4: Schriftbewusstheit

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schrift begegnet Kindern im Alltag auf vielfältige Weise, zunächst können sie ihr aber keine Bedeutung zuordnen, weil sie (noch) keine entsprechenden kognitiven Schemata ausgebildet haben. Im Laufe ihrer Entwicklung begreifen Kinder, dass Schrift ein Bedeutungsträger ist, der sich strukturell von anderen Zeichensystemen (z. B. Zahlen) unterscheidet (Nickel, 2007).
Die Skala 4 besteht aus insgesamt 12 Items, die aus dem TOPEL-Test (Lonigan et al., 2007) adaptiert wurden. Die Aufgabe des Kindes besteht u.a. darin, Schrift auf Bildern zu entdecken sowie Schrift von anderen Symbolen und Zahlen zu differenzieren. Diese Unterscheidung beruht nicht zwingend auf Buchstabenkenntnissen, sondern auf einer rein visuellen Differenzierung von Formen.
Auch bei dieser Skala findet eine Bewertung auf der Grundlage korrekter Antworten (1 Punkt) versus inkorrekter Antworten (0 Punkte) statt.

Skala 5: Buchstabenkenntnis
Die Kenntnis der Buchstaben des deutschen Alphabets und der Graphem-Phonem-Korrespondenz steht in engem Zusammenhang mit den Anforderungen des Erstleseunterrichts. Ein Kind, das über Buchstabenkenntnisse verfügt, kann seine Aufmerksamkeit auf „abstrakt-symbolische Elemente der Schriftsprache sowie deren Konzepte lenken", auch wenn die Funktionsweise der Schrift noch nicht im Einzelnen verstanden wird (Liebers, 2010, S. 16). Die vorschulische Buchstabenkenntnis erweist sich als einer der besten Prädiktoren für spätere schriftsprachliche Leistungen (Diamond, Gerde & Powell, 2008; Storch & Whitehurst, 2002).
Die Skala 5 besteht aus insgesamt 21 Items, die sich auf zwei Aufgabentypen verteilen. Zunächst werden den Kindern Karten mit vier Buchstaben vorgelegt, die ein Zielitem und drei Ablenker enthalten. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, den genannten Buchstaben auszuwählen und darauf zu zeigen (Wahlaufgabe). Danach werden den Kindern alle Buchstaben des deutschen Alphabets auf insgesamt vier Karten präsentiert. Ihre Aufgabe besteht darin, zu sagen, welchen Buchstaben sie bereits kennen. Dieser soll dann auch selbst von den Kindern benannt werden (Wiedererkenn- und Benennaufgabe).
Die Leistungen des Kindes werden entweder als korrekt (1 Punkt) oder inkorrekt (0 Punkte) bewertet.

Die Testdurchführung dauert ca. zehn, die Auswertung fünf Minuten. Die Handhabung wird durch wortwörtliche Anleitungen und ansprechendes Material erleichtert. Die Auswertung erfolgt größtenteils durch Ankreuzen während der Testung und Summation der Skalenrohwerte. Diese sind anhand von Tabellen in T-Werte und Prozentränge transformierbar. Die Itemkennwerte belegen ebenso wie die Befunde zu den Gütekriterien die Eignung des EuLe 3-5 für präventive Förderentscheidungen im Vorschulalter. Da zwei der Skalen zu schwierig für die Kinder im Alter von 3;0-3;11 Jahren sind, ist die komplette Durchführung des

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Verfahrens aber nur im Altersbereich 4;0 bis 5;11 Jahre empfehlenswert. Beobachtungen während der Testdurchführung zeigen, dass die Kinder aller Altersgruppen Freude an der Testung haben, das Büchlein „Teddy Theo“ gern ansahen und sich später positiv gegenüber den pädagogischen Fachkräften äußerten. Zudem spricht die geringe Abbruchquote von n=2 für einen hohen Aufforderungs- und Motivationsgehalt der Materialien (Meindl, 2018).

3. Praktische Implikationen für die Förderung der Early Literacy-Kompetenzen

Abschließend werden exemplarisch einige Förderempfehlungen für das Vorschul- und Schulalter skizziert. Insbesondere im Vorschulalter sollten schriftsprachrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Kindern spielerisch gefördert werden.

4.1 Förderempfehlungen in der Familie und in der Kindertagesbetreuung

Beim Memory Talk handelt es sich um eine von Nelson (2009) intensiv untersuchte Strategie zur Unterstützung des frühen autobiografischen Gedächtnisses. Dabei bilden die Äußerungen der Bezugsperson in Erzählinteraktionen sowie die aufgebauten Schemata oder Skripts das Gerüst für die Erinnerungen des Kindes, indem sie bestimmte Momente/Elemente aus der erzählten Vergangenheit über emotionale Markierungen als wichtig gekennzeichnet werden. Kinder lernen dadurch, vergangene Erfahrungen in detaillierter episodischer Form zu erinnern. Entscheidend sind nicht der Detailreichtum der Erinnerungen, sondern deren emotionalen Aspekte. Während Kinder zunächst nur die Erzählungen der kompetenten Interaktionspartner bestätigen und wiederholen, beginnen sie im Alter von ca. 30 Monaten, eigene Details zum Erlebten beizutragen. Nur sechs Monate später - um ihren dritten Geburtstag herum – können Kinder oft schon relativ zusammenhängende Geschichten aus ihrer Vergangenheit erzählen.

Als Protosituation der Spracheinführung wird das dialogische Bilderbuchlesen betrachtet. Im Unterschied zum klassischen Bilderbuchlesen übernehmen die Kinder die aktive Erzählerrolle. Somit orientiert sich die Interaktion konsequent am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, ihnen wird die Führung beim Blättern im Buch und beim Verharren auf bestimmten Bildern und Themen überlassen. Die Kinder drücken sprachlich aus, was sie interessiert, die Eltern oder pädagogischen Fachkräfte unterstützen sie dabei durch aktives Zuhören, das z. B. von sprachanregenden Fragen und korrektivem Feedback begleitet ist (Kraus, 2005). Die Bilderbuchsituation kann am effektivsten dyadisch bzw. in einer Kleingruppe von maximal vier bis fünf Kindern

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

gestaltet werden und auch für die Förderung der Wort- und Schriftbewusstheit sowie der Buchstabenkenntnis genutzt werden.

Um Kindern positive frühe Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben zu ermöglichen, ist es nicht nur wichtig, dass sie erleben, wenn Personen in ihrem Umfeld lesen oder schreiben. Sie sollten auch selbst die Gelegenheit bekommen, frühestmöglich Schriftzeichen auszuprobieren, Begriffe nachzumalen oder Leseversuche zu starten. Dazu bietet sich in der Kindertageseinrichtung und der Schule das Konzept des Literacy Center an, das im Gegensatz zu den USA in Deutschland noch wenig verbreitet ist. Dabei handelt es sich um begrenzte Rollenspielecken (z. B. Arztpraxis), die mit themenspezifischen schriftsprachlichen Materialien ausgestattet sind (z. B. Rezeptblock, Patientenkartei) und einen geschützten Raum für neue Verhaltensweisen bieten. Forschungsbefunde belegen, dass die Häufigkeit schriftsprachlicher Handlungen ansteigt, wenn die Bedeutung des Lesens und Schreibens im Rollenspiel erfahren wird und nicht nur einfach Schreibmaterialien und Bücher bereitgestellt werden (Kieferle, Reichert-Garschhammer & Becker-Stoll, 2013; Näger, 2013).

Neben den Erzählkompetenzen kann Wort- und Schriftbewusstheit im Alltag gefördert werden. Dies geschieht, indem gemeinsam mit den Kindern spielerisch über Sprache reflektiert wird und somit eine aktive Auseinandersetzung mit Wörtern stattfindet. Die Wortbewusstheit entwickelt sich, wenn z. B. mit den Kindern nach Synonymen für ein Wort gesucht wird, wenn ihnen klar wird, dass es Wörter gibt, die mehr als eine Bedeutung haben, wenn sie gezielt auf die Leerzeichen zwischen Wörtern hingewiesen werden, die jeweils Wortanfang und Wortende markieren. Schriftbewusstheit und Buchstabenkenntnisse erwerben Kinder, indem sie z. B. für Symbole, Zeichen und Schrift sowie deren Bedeutung in ihrer Umgebung sensibilisiert und selber zu Zeichen- und Schriftdetektiven werden. Weiterhin kann die Auseinandersetzung mit Schrift und Buchstaben gefördert werden, indem die Kinder in die Gestaltung des Gruppenraums mit einbezogen werden, z. B. bei der schriftlichen Gestaltung der der Rollenspielecken, der Lese- oder Bücherecke sowie der Schriftecke im Gruppenraum (vgl. Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018).

4.2 Förderempfehlungen für die Grundschule

Spezifischere Methoden zur Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen ab dem Grundschulalter sind unter dem Namen des Werkstattunterrichts bekannt geworden. Dabei handelt es sich um vorbereitete Lernumgebungen, in der die Schülerinnen und Schüler anhand geeigneter Aufgabenstellungen und Reflexionsphasen selbstständig oder im Austausch miteinander schriftsprachbezogene individualisierte Lernziele erreichen sollen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Die Methode der Erzählwerkstatt geht auf Claussen (2003) zurück. Sie ist für Kinder und Jugendliche in der Grundschule und Sekundarstufe geeignet, um Erzählfähigkeiten anzuregen und Erzählkompetenzen zu erwerben, zu erweitern und zu vertiefen. Ausgehend von verschiedenen Erfahrungen mit der Realität, mit literarischen Texten, aber auch mit Träumen und Phantasien der Schülerinnen und Schüler, werden gemeinsam Geschichten erfunden, für andere hergestellt und erzählt. Dabei werden differenzierte sprachliche und dramaturgische Mittel erlernt, das Zuhören und die Fähigkeit, aufeinander einzugehen wird geschult. Die gemeinsame Suche nach Ideen, nach dem treffenden Wort, dem prägnanten Begriff erzeugt Genauigkeit beim Erzählen. Für die Präsentation in der großen Runde können die Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Formen wählen, die sie beim Erzählen unterstützen, z. B. dem Erzählsandkasten, Erzählkarten oder einem Bildertheater. In der Erzählwerkstatt geht es vor allem um das Einüben des Erzählens als "gesellige Alltagspraxis". Dazu sollte eine Atmosphäre geschaffen werden, die zum Zuhören einlädt und das Erzählen unterstützt (z. B. durch den Einsatz von Licht, Düften, Utensilien, wie dem Erzählteppich oder -hocker für den Erzähler sowie Sitzkissen für die Zuhörer).
- Lese- und Schreibwerkstätten können als echte Räume in einer Kindertageseinrichtung oder der Grundschule oder als virtuelle Räume im Rahmen eines Computerprogramms gestaltet sein. Sie sollen den Kindern bzw. den Schülerinnen und Schülern vor allem den kreativen Umgang mit geschriebener Sprache, das Kennenlernen verschiedener Schreibanlässe und verschiedener literarischer Genres ermöglichen (https://www.lmvz.ch/schule/lesewerkstatt).

Literatur

Andresen, H. (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren.* München: DJI.

Claussen, C. (2003). Die weite Welt beim Wort nehmen - Kinder in Erzählwerkstätten. *Die Grundschulzeitschrift, 168,* 6-11.

Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin.* (2. Aufl.). München: ERV.

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy, 17,* 207-225.

Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E., Becker-Stoll, F. (2013). *Sprachliche Bildung von Anfang an.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege in der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (S. 109-129). Landau: Empirische Pädagogik.*

Liebers, K. (2010). *Schriftsprachspezifische Lernvoraussetzungen von Schulanfängerinnen und Schulanfängern.* Berlin-Brandenburg: LISUM.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (2007). *TOPEL. Test of Preschool Early Literacy.* Novato, CA: ATP Assessments.

Meindl, M. (2018). *Erfassung von Early Literacy Kompetenzen im Altersbereich 3;0-5;11 Jahren. Konstruktion, Normierung und Validierung des Verfahrens EuLe 3-5*. Dissertation an der Universität Rostock.

Meindl, M. & Jungmann, T. (2014). Erfassung der Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Empirische Sonderpädagogik, 3, 211-226.*

Näger, S. (2013). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur.* Freiburg i. B.: Herder.

Nelson, K. (2009). *Young minds in social worlds: experience, meaning, and memory.* Harvard: University Press.

Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland - Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden - Family Literacy* (S. 65–84). Stuttgart: Klett.

Niebuhr, S. & Ritterfeld, U. (2003). Die Förderung von Lesefertigkeiten beginnt vor dem Schuleintritt! In B. Hurrelmann & S. Becker (Hrsg.), *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht.* Weinheim: Juventa.

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children‘s contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83,* 810-820.

Quasthoff, U. M., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (Do-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (Do-FINE).* Baltmansweiler: Schneider.

Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38,* 934–947.

Ulich, M. (2003). Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich. *Kindergarten heute, 33 (3),* 6-18.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 1* (pp. 11-29). New York: The Guilford Press.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Yvonne Adler

Kompetenzraster als Evaluations- und Arbeitsinstrument in der Sprachtherapie und -förderung

1. Kompetenzraster - allgemeine Ziele

Kompetenzraster werden im schulischen Bereich vorwiegend zur Organisation selbstbestimmten Lernens eingesetzt. Sie bergen jedoch für den Bereich der Förderung und Therapie vielfältige Potenzen. So können sie ein gutes Mittel zum Finden adäquater Therapie- bzw. Förderziele sowie zur prozessbegleitenden Diagnose darstellen. Im Rahmen des Qualitätsmanagements dienen Kompetenzraster der Evaluation des therapeutischen Handelns.

Bereits das Erstellen entsprechender Raster führt zum genauen Durchdenken, der vom Kind zu vollziehenden Entwicklungsschritte auf dem Weg zur angestrebten Fähigkeit. Welche Fähigkeiten sind es genau, die vom Kind entwickelt werden müssen, um den angestrebten sprachlichen Fortschritt zu erreichen? Dies gilt es in Kompetenzrastern zu erfassen und mit den jeweiligen Fähigkeits- bzw. Kompetenzentwicklungsschritten zu konkretisieren. Zielgenau können durch differenziert ausgearbeitete Kompetenzraster therapeutische Maßnahmen/Fördermaßnahmen geplant werden. Eine engmaschige Kontrolle führt zur Sicherung der Ergebnisse und zu einer individuell angepassten Förderstrategie. Je genauer die angestrebten Kompetenzen beschrieben sind, umso deutlicher können Fortschritte erkannt und dem Lernenden bewusst gemacht werden. Darüber hinaus lassen sich Rückschlüsse auf die Effektivität der Methoden ziehen.

Kompetenzraster dienen der theoretischen Durchdringung. Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen werden zu erwerbende Fähigkeiten genau analysiert. Es wird hinterfragt, auf welche Art und Weise sich diese entwickeln. Durch das Aufspalten sprachlicher Kompetenzen in Teilkompetenzen werden Erwerbsschritte und -mechanismen deutlich gemacht. Gleichzeitig werden Anforderungen deutlich, die vom Lernenden zu bewältigen sind. Die methodische Planung kann sich an diesen Anforderungen orientieren. Spezifisch, individuell angepasste Maßnahmen erlauben die Fähigkeiten Schritt für Schritt aufzubauen. Gleichzeitig ist durch die postulierten Niveaustufen eine differenzierte Analyse des bereits Erreichten möglich.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Kompetenzbegriff

Kompetenzen sind im Spannungsfeld von Wissen, Können und Handlungsbereitschaft angesiedelt. So definiert Weinert (2001, 27) Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Kompetenzen werden im Bezug zur Handlungsfähigkeit betrachtet. Auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen beruhend, werden sie von individuellen Handlungsdispositionen, gesellschaftlichen Anforderungen und Normen sowie sozialen Bedingungen beeinflusst. Bei Beurteilung und Beschreibung von Kompetenzen kommen die gleichen Faktoren zum Tragen.

2.1 Kompetenzen als Messgrößen der individuellen Entwicklung

Betrachtet man Kompetenzen als die Fähigkeit in bestimmten Situationen adäquat handeln zu können, dann stellt sich als weitere Frage, wie diese Fähigkeiten gemessen werden können. Der Ausprägungsgrad einer Kompetenz ist nur in der Entäußerung zu erkennen, denn sie zeigt sich als "…anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können…" (Klieme/Hartig, 2007, 31). Kompetenzen als Dispositionen (Erpenbeck/ von Rosenstiel 2007) situationsadäquat zu agieren sind jedoch nicht feststehend, sondern in stetiger Entwicklung (Klieme/Hartig 2007) begriffen. Bei der Messung gilt es diese Entwicklung mit abzubilden. Die Einschätzung der Kompetenz ist abhängig von den Kriterien, unter denen sie gesehen wird. Ausgehend von einem Idealbild (volle Kompetenz) werden Niveaustufen definiert.

Bei der Auswahl der Zielkompetenz ergibt sich die Problematik der Komplexität. Sie muss ausreichend umfassend sein, um in Teilkompetenzen mit hierarchischer Ordnung aufgeteilt werden zu können. Gleichzeitig darf sie nicht zu komplex sein. Die Aufgliederung in Teilkompetenzen, die eine Entwicklung abbilden können, stellt eine Grundvoraussetzung für die Nutzung des Kompetenzrasters zur Darstellung individueller Fortschritte dar. Damit wird eine qualitative Darstellung der erreichten Fähigkeitsstufe möglich. Durch die differenzierte Beschreibung des Fähigkeitsniveaus lassen sich auch kleine Fortschritte sehr gut abbilden, ausgehend von Minimalanforderungen / - fähigkeiten bis hin zur idealen, umfassenden Kompetenz.

2.2 Sprachliche Kompetenz

Kompetenz kann nur bezüglich einer konkreten Handlungssituation oder eines Handlungsbereiches bestimmt werden. Unterschieden werden die Bereiche Fachkompetenz (Inhalt), Methodenkompetenz (Struktur), Sozialkompetenz (Interaktion) und Selbstkompetenz (Mitwirkung) (Kauffeld, Grote & Frieling, 2007, S.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

231-233) unterschieden. Sprachliche Fähigkeiten, deren Entwicklung und die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit zeichnen sich durch eine sehr hohe Komplexität aus.
"… so kann man Sprachliche Kompetenz als auf sprachlichem Wissen beruhende Fähigkeiten und Fertigkeiten zum sprachlichen Handeln betrachten, die mit kognitiven, volitiven (willentlichen) und sozial-emotionalen Prozessen in enger Beziehung stehen. Inhaltlich beziehen sich die Kompetenzen auf die unterschiedlichen Ebenen des sprachlichen Wissenssystems. Es kann zwischen perzeptiven, produktiven und pragmatischen Kompetenzen im Zusammenwirken der unterschiedlichen Sprachebenen unterschieden werden." (Adler, 2011, S. 45).

Sprachliche Kompetenz ist eine personale Kompetenz bei der die oben genannten Kompetenzbereiche eng miteinander verknüpft sind. Sie zählt zu den Schlüsselkompetenzen und ist die Grundlage für den Erwerb von Wissen, die Basis der Entwicklung vielfältiger Fähigkeiten sowie das Ausagieren der Selbstkompetenz.
Auf den einzelnen Sprachebenen, bezüglich perzeptiver und produktiver Fähigkeiten, in den Ausdrucksformen mündlich und schriftlich sowie auch im Kommunikationsverhalten ergeben sich unterschiedliche Gewichtungen zur Beurteilung der Kompetenz des Sprachbenutzers. Als Bezugssysteme zur Beurteilung von Kompetenzen und deren Entwicklung eignen sich wissenschaftliche Aussagen zum Spracherwerb und zum Schriftspracherwerb.

3. Entwicklung von Kompetenzrastern für die Sprachförderung und Sprachtherapie

Für das Messen von Kompetenzen im Bereich von Förderung und Therapie eignen sich vor allem qualitative Methoden, da es um die Darstellung individueller Entwicklungsfortschritte geht. Ziel ist es sowohl den IST-Zustand abzubilden als auch die Entwicklung. Objektive Messmethoden (Tests) sind häufig nicht geeignet über den momentanen Zustand und den Vergleich mit einer Normstichprobe hinaus differenzierte Aussagen über die Fähigkeitsniveaus zu treffen, wie sie für die Planung, Durchführung und Evaluation von Förderung und Therapie wichtig sind.
Kompetenzraster sind eine Möglichkeit der qualitativen Erfassung von Fähigkeitsniveaus auch im Bereich Sprache, Sprechen und Kommunikation. Sie basieren auf einer strukturierten Beobachtung anhand festgelegter Parameter in evozierten oder freien Handlungen. Durch die Erarbeitung der Raster auf Grundlage wissenschaftlicher Aussagen, durch die fachliche Expertendiskussion sowie die Überprüfung in der Praxis kann deren inhaltliche Objektivität und die Validität gesteigert werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3.1 Aufbau eines Kompetenzrasters

Kompetenzraster können allgemein für einen umgrenzten Lernbereich (z.B. die anzuzielenden Fähigkeiten auf einer Sprachebene) oder basierend auf einer Ausgangdiagnose individuell im Sinne einer Zieldefinition erstellt werden. In tabellarischer Form werden Soll-Ziele formuliert (linke Spalte), denen Niveaustufen zugeordnet werden. Es erweist sich als günstig, mindestens 5 Teilfähigkeiten (hierarchisch geordnet) bis zum Erreichen der angestrebten Kompetenz zu formulieren, da damit eine genauere Analyse möglich wird. Unter 5 Items lassen sich Fortschritte nur ungenau abbilden. Die Art der Formulierung der Teilfähigkeiten ist abhängig von der Art der Nutzung des Kompetenzrasters. Als Planungs- und Evaluationsinstrument sind sachliche kurze Fähigkeitsnennungen möglich. Soll das Raster für das selbstgesteuerte Lernen durch den Schüler genutzt werden, dann sind "Ich kann…"-Formulierungen angebracht.

3.2 Bestimmung von Zielgrößen

Eine große Herausforderung bei der Erstellung von Kompetenzrastern für die Sprachtherapie/-förderung stellt die Definition der anzuzielenden Kompetenzen (Zielgrößen) dar. Ausgehend von Theorien zum Spracherwerb oder von linguistischen Beschreibungen der Sprache sowie von Kommunikationstheorien werden Idealvorstellungen vom Soll-Zustand postuliert. Man kann eine hierarchische oder eine inhaltliche Struktur bezüglich eines Lernbereiches abbilden. Ein Beispiel für eine hierarchische Auswahl von Kompetenzen wäre einmal die Fähigkeit rezeptiv Phoneme erkennen zu können und darauf aufbauend die Fähigkeit Phoneme auch produktiv richtig realisieren zu können. Eine mehr inhaltliche Sicht ist z.B. gegeben, wenn unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten wie Miteinander sprechen, vor Publikum sprechen, Gesprächsrunden leiten usw. als Zielgrößen formuliert werden.

4. Die Arbeit mit Kompetenzrastern

4.1 Lernfortschrittsdiagnostik

Um Kompetenzraster zur Lernfortschrittsmessung nutzen zu können, müssen die einzelnen Niveaustufen operationalisierbar sein. Zu den einzelnen Stufen werden entsprechende Handlungen/Aktionen entwickelt, die eine Überprüfung des angezielten Fähigkeitsniveaus ermöglichen. Als Methoden dienen die Beobachtung der Handlungsorganisation/ -ausführung oder die Bewertung der Handlungsergebnisse.

Da die einzelnen Niveaustufen eine Entwicklung abbilden und relativ kleinschrittig gewählt werden sollten, ist eine differenzierte handlungsorientierte

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Entwicklungsdiagnostik möglich. Bereits kleine Unterschiede können festgestellt werden, was wiederum eine gute Darstellung von Fortschritten ermöglicht.

4.2 Therapieziele finden

Grundlegende Therapie- bzw. Förderziele werden aufgrund der Ausgangsdiagnose ermittelt. Spezifische, kleinschrittige Ziele können anhand des Kommunikationsrasters ermittelt werden. Ausgehend vom Ist-Stand sind die nächsten Entwicklungsschritte gut ablesbar und bilden somit die nächsten Ziele für das Kind. Durch eine prozessbegleitende Diagnose lassen sich die Ziele immer wieder spezifizieren und an das aktuelle Niveau anpassen.

4.3 Evaluation von Förderung und Therapie

Da ein Kompetenzraster sehr kleinschrittig und differenziert misst und dabei gleichzeitig immer wieder einsetzbar ist, sind häufige Messwiederholungen möglich. Auch Fortschritte, die mit einem Test nicht messbar sind, lassen sich darstellen. Als Evaluationsinstrument in der täglichen Arbeit sowie als Unterstützung zur Qualitätssicherung kann das Kompetenzraster eingesetzt werden. Es bietet einen guten Leitfaden für das therapeutische Vorgehen in den einzelnen Bereichen. Die einzelnen Therapieschritte lassen sich nachvollziehbar gestalten. Gleichzeitig wird sichergestellt, dass Erwerbsreihenfolgen eingehalten und Basisfähigkeiten gesichert werden.

5. Erste Erfahrungen im Umgang mit Kompetenzrastern

Eine erste Hürde bei der Arbeit mit Kompetenzrastern stellt deren Erarbeitung dar. Bereits in dieser Phase ist ein fachlicher Austausch für die Sicherung der Qualität nützlich, denn nicht immer ist eine eindeutige Hierarchisierung der Niveaustufen gegeben. Ebenso ist es oft schwierig, die zu erwerbenden Ziel-Kompetenzen genau zu definieren. Fasst man diese zu weit, sind die darin enthaltenen Niveaustufen selbst Kompetenzziele. Werden sie zu kleinschrittig definiert, lässt sich kaum eine Entwicklung darstellen. Es erfordert gute analytische Fähigkeiten und sicheres fachliches Wissen bezüglich der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten.

Die Auswertungsobjektivität kann durch Expertenurteile und die Mittelung der Ergebnisse gesteigert werden. Hilfreich sind dabei konkrete Prüfmittel für einzelne Fähigkeitsstufen oder bei einigen Kompetenzen auch Videoaufzeichnungen. Validität und Objektivität im wissenschaftlichen Sinne bleiben jedoch, wie bei jedem Beobachtungsinstrument, kritisch. Nachteilig bezüglich der Objektivität der Ergebnisse ist, dass die einzelnen Überprüfungen nicht immer instrumentalisiert sind und überprüft werden können. Dies kann für eine abschließende Diagnose u. U. mit objektiven Messinstrumenten ergänzt werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Dennoch lohnen sich die Mühen der Erarbeitung von Kompetenzrastern zu unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten. Einmal erarbeitet geben Sie eine sehr gute Orientierung für Diagnostik und Planung. Bereits kleinere Lernfortschritte können sehr gut dargestellt werden, was mit anderen diagnostischen Mittel häufig nicht möglich ist. Sind Kompetenzrater ausreichend theoretisch fundiert erarbeitet und am besten im Expertenteam besprochen worden, so sind sie ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für die Diagnose, Planung, Dokumentation und Evaluation. Sie erlauben eine sehr differenzierte Darstellung des Entwicklungsprozesses. Begleitend sollten Fördersequenzen zu jeder Niveaustufe entwickelt werden, sodass ein komplexes methodisches Instrumentarium entsteht.

Literatur

Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n)*. Stuttgart: Kohlhammer

Erpenbeck, J., von Rostenstiel, L. (2007). Vorbemerkungen zur 2. Auflage. In Erpenbeck, J., von Rostenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. XI - XLVI)*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.

Kauffeld, S., Grote, S., Frieling, E. (2007). Das Kasseler-Kompetenzraster (KKR). In Erpenbeck, J., von Rostenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. 224-243)*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen (S.17-32)*. Weinheim Basel: Beltz-Verlag

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Anja Fengler, Stephan Sallat & Christian W. Glück

Erhebung von sprachrelevanten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten – Ein gruppenbasiertes Verfahren

1. Theoretischer Hintergrund

Das Arbeitsgedächtnis befähigt uns, Informationen für einen bestimmten Zeitraum präsent zu halten, um sie verarbeiten zu können. Nach Baddeley und Hitch (1974) sind dabei unterschiedliche Komponenten involviert: modalitätsspezifische Speicherprozesse (die phonologische Schleife einschließlich phonetischen Speichers und der visuell-räumliche Notizblock) und eine modalitätsübergreifende zentrale Exekutive, welche die Aufmerksamkeitsfokussierung und Koordination verschiedener kognitiver Verarbeitungsprozesse ermöglicht. In aktuellen Modellen diskutiert Baddeley (2000) den episodischen Puffer als weiteres Subsystem.

1.1 Zusammenhänge zwischen Arbeitsgedächtnis und Schulleistungen

Aktuelle Studien verweisen auf die Bedeutsamkeit des Arbeitsgedächtnisses für Schulleistungen, da dessen Funktionsfähigkeit für den schulischen Erfolg einen besseren Prädiktor als die Intelligenz darstellt (Alloway & Alloway, 2010). Ebenso werden Lernstörungen mit Einschränkungen in den Teilfunktionen des Arbeitsgedächtnisses assoziiert. Während Kinder mit Lese-Rechtschreibstörungen beispielsweise eingeschränkte Fähigkeiten innerhalb der phonologischen Schleife zeigen, werden bei Kindern mit Rechenstörungen Schwierigkeiten im visuell-räumlichen Notizblock beobachtet (Schuchardt, Maehler & Hasselhorn, 2008). Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung wird mit Funktionsbeeinträchtigungen der zentralen Exekutive des Arbeitsgedächtnisses in Verbindung gebracht (Barkley, 1999).

1.2 Zusammenhänge zwischen Arbeitsgedächtnis und Sprachleistungen

Eine Langzeituntersuchung von 30 Late Talkern (Schuchardt, Worgt & Hasselhorn, 2012) ergab, dass 18 von ihnen mit ca. 8 Jahren Defizite im Arbeitsgedächtnis aufweisen. 12 der 30 ehemaligen Late Talker entwickelten eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (sSES). Diese 12 zeigten sowohl Einschränkungen in der phonologischen Schleife als auch in der zentralen Exekutive. Vergleiche sprachentwicklungsgestörter Kinder mit alters- und sprachgematchten Probanden belegen, dass die reduzierten Arbeitsgedächtnisfähigkeiten auf verzögerte Reifungsprozesse zurückzuführen sind. Die Einschränkungen in der phonologischen Schleife führen zu Schwierigkeiten beim Lernen phonologischer Wortformen und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Defizite in der zentralen Exekutive werden zu allgemeinen Lernschwierigkeiten, welche die Sprachverarbeitung einschränken (Archibald & Gathercole, 2006). Der phonetische Speicher bei Kindern mit sSES zeigt hingegen qualitative Abweichungen in Form von ungenauen Repräsentationen (Hasselhorn & Werner, 2000). Folglich eignet sich das Kunstwortnachsprechen insbesondere als Marker für sSES. Für die individuelle Förderplanung im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation sind aber auch die Leistungsverzögerung der phonologischen Schleife und zentralen Exekutive von großer Relevanz, um weiteren Lernstörungen präventiv zu begegnen.

1.3 Überprüfung der unterschiedlichen Arbeitsgedächtniskomponenten

Im deutschsprachigen Raum gibt es zahlreiche Entwicklungstests, die einzelne Komponenten des Arbeitsgedächtnisses untersuchen (Spreer, 2018). Die Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren (AGTB 5-12; Hasselhorn et al., 2012) bietet eine differenzierte Diagnostik der Teilkomponenten nach Baddeley. Als sprachrelevante Untertests erweisen sich folgende Aufgaben:

Beim *Nachsprechen von Kunstwörtern* (phonetischer Speicher) werden 2- bis 6-silbige Kunstwörter teils klar und teils verrauscht akustisch dargeboten (z. B. zawo, karflumen, saberlike) und die Kinder unmittelbar um Reproduktion gebeten. Die Länge der korrekt wiederholten Items ermöglicht Rückschlüsse auf die Kapazität des phonetischen Speichers. Leistungsunterschiede zwischen klar und verrauscht dargebotenen Kunstwörtern bestimmen die Präzision des Speichers.

Neben dem phonetischen Speicher gibt es in der phonologischen Schleife einen artikulatorischen Kontrollprozess (subvokales Wiederholen), der Einträge aktiv hält. Leistungsunterschiede beim Nachsprechen von *Wortreihen ein- versus dreisilbiger Wörter* können Hinweise auf die Nutzung artikulatorischer Kontrollprozesse geben.

Komplexe Spannaufgaben ermöglichen Rückschlüsse auf die zentrale Exekutive. Im Untertest *Zählspanne* werden beispielsweise Matrizen visuell dargeboten, in denen blaue Kreise gezählt und die Zahl laut ausgesprochen werden sollen. Nach der Präsentation einer Reihe von Bildern sollen dann die Zahlen in der richtigen Reihenfolge wiedergegeben werden. Diese Aufgabe überprüft die Koordinationskapazität bei simultaner Speicherung und Verarbeitung von Informationen.

Die AGTB 5-12 wurde mit 1659 Kindern normiert und bietet Normwerte für unterschiedliche Altersgruppen. Testökonomisch (Einzelsitzungen pro Kind ca. 80 - 90 Min.) eignet sich dieses Verfahren jedoch kaum als Diagnostikinstrument im Schulkontext. In der vorliegenden Studie wird daher überprüft, inwieweit einzelne

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Untertests in abgewandelter Form als Gruppenverfahren einsetzbar sind und Förderbedarf identifizieren können.

2. Testentwicklung

Das Gruppenverfahren ist für die 2. bis 4. Klassenstufe konzipiert und als Piratenschatzsuche standardisiert (Tobi der Pirat). Die Aufgabenstellung wird per CD dargeboten. Es gibt drei Untertests, die ein Arbeitsblatt und zwei Arbeitshefte umfassen:

2.1 Wer hört gut zu? (*Merken von Pseudowörtern*)

Um den Umfang und die Präzision des phonetischen Speichers zu überprüfen, wird ein *Lautdiskriminationstest* durchgeführt. Dabei werden zwei- bis viersilbige Pseudowortpaare sowohl klar als auch verrauscht dargeboten. Orientiert am Mottier-Test (Mottier, 1951) bestehen die Pseudowortpaare aus Konsonant-Vokal-Verbindungen. Die Kinder werden angewiesen, darauf zu achten, ob die beiden „Quatschwörter“ genau gleich klingen und sollen die Antwort auf einem Arbeitsblatt mit Kästchen (*Ist-gleich-* vs. *Ist-nicht-gleich*) markieren. Die Kapazität des phonetischen Speichers wird über die Länge der korrekt verglichenen Items bestimmt, die Präzision über den Vergleich zwischen klaren und verrauschten Items.

2.2 Piratenschatzsuche (*Merken von Wörtern*)

Die phonologische Schleife wird mittels eines *Wortspannentests* überprüft. Dazu bekommt jedes Kind ein Arbeitsheft, in dem der Pirat Tobi auf Schatzsuche geht. Die Kinder hören eine Reihe von Wörtern, während sie eine neutrale Seite betrachten (siehe Abb. 1A). Nach einem Signal dürfen sie umblättern und auf der nächsten Seite über die Verbindung von Bildern (vorher gehörte Items) Tobis Weg zur Schatzkiste einzeichnen (siehe Abb. 1B). Hierbei wurde beim Layout der Seite darauf geachtet, dass keine Antwortneigung unterstützt wird. Die Anzahl der Wörter innerhalb einer Wortreihe wird sukzessive von 2 auf 6 gesteigert.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

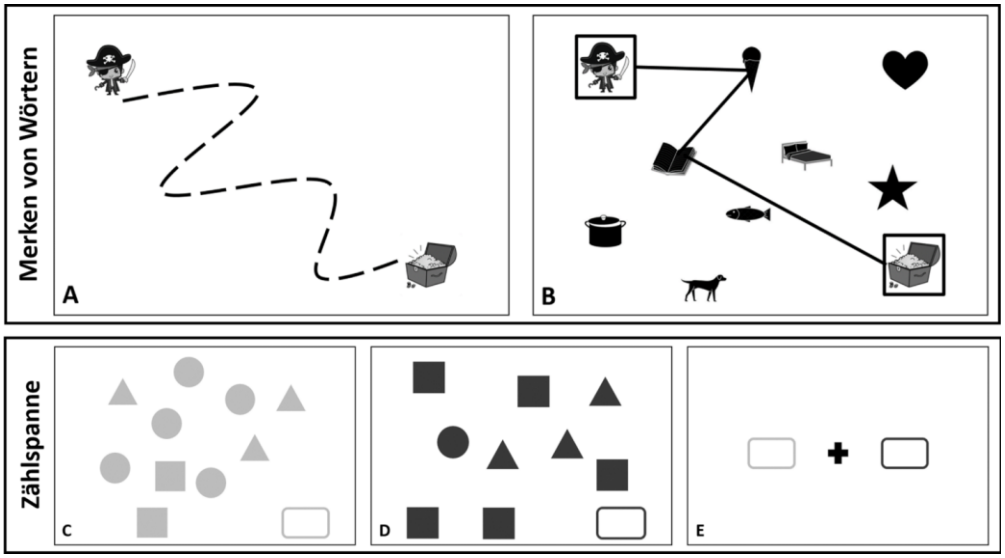


Abb. 1: Seiten des Arbeitshefts

2.3 Goldtaler zählen (*Zählspanne*)

Im dritten Untertest wird der gefundene Schatz gezählt. Dazu sehen die Kinder Abbildungen mit verschiedenen geometrischen Formen (siehe Abb. 1C und 1D). Auf jeder Seite sollen die Kinder die Anzahl der Kreise (Taler aus dem Schatz) zählen und in ein Kästchen eintragen. Diese Zahlen müssen sie sich dabei merken und nach Abschluss der Bildreihe noch einmal in leere Kästchen eintragen (siehe Abb. 1E). Die Aufgabe misst die simultane Speicherung und Verarbeitung von Zahlen und erlaubt Rückschlüsse auf Leistungen der zentralen Exekutive.

3. Ergebnisse der Pilotierung

Zur Pilotierung des Gruppentests wurden 20 Kinder (10 m, 10 w; 50 % mehrsprachig) aus der 2. bis 4. Klasse (Hort in Halle/Saale) in Kleingruppen von 5 Personen untersucht. Es fanden zwei Sitzungen an zwei Tagen statt. In der 1. Sitzung wurden die Kinder mit dem Gruppenverfahren untersucht, in der 2. Sitzung wurden die Untertests *Kunstwörter nachsprechen*, *Wortspanne einsilbig, Wortspanne dreisilbig* und die *Zählspanne* der AGTB 5-12 mit jedem Kind einzeln erhoben. Die 2. Sitzung erfolgte bei 19 der 20 Kinder.

3.1 Deskriptive Statistik zum Gruppenverfahren

3.1.1 Phonetischer Speicher

Das Maß für den phonetischen Speicher berechnet sich durch die Punktzahl beim Untertest *Merken von Pseudowörtern*. Alle Kinder waren in der Lage, mindestens eines der viersilbigen Pseudowortpaare korrekt miteinander zu vergleichen. Somit ergibt sich die Varianz innerhalb der Punkte nicht durch unterschiedliche Kapazitäten,

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

sondern durch die Präzision der Pseudowortrepräsentationen. Von 14 Punkten wurden durchschnittlich 10,35 Punkte erreicht (Spannweite = 6 - 14 Punkte). Es gibt keinen Alterseffekt (r = 0,365, p = 0,113).

3.1.2 Phonologische Schleife

Leistungen der phonologischen Schleife werden durch die Summe der Punktwerte aus dem Untertest *Merken von Pseudowörtern* und *Merken von Wörtern* berechnet, da in beiden Tests subvokales Wiederholen zu einer Leistungssteigerung führen kann. Von 24 möglichen Punkten wurden durchschnittlich 15,63 Punkte erreicht (Spannweite = 11 - 22 Punkte). Auch hier ist kein Alterseffekt beobachtbar (r = 0,312, p = 0,194).

3.1.3 Zentrale Exekutive

Der Untertest *Zählspanne* gibt Hinweise bezüglich der Leistungen der zentralen Exekutive, da das Merken der Zahlen und das Zählen selbst miteinander koordiniert werden müssen. Die Summe korrekt wiedergegebener Zahlenfolgen lag durchschnittlich bei 4,5 von 6 möglichen Punkte (Spannweite = 2 - 6 Punkte) und unterliegt ebenfalls keinem Alterseffekt (r = -0,021, p = 0,933).

3.2 Vergleich mit Ergebnissen der AGTB 5-12

Normdaten der AGTB ermöglichen es, Kinder mit Auffälligkeiten in den verschiedenen Arbeitsgedächtniskomponenten zu identifizieren. Kinder, deren Werte eine Standardabweichung unter den Normdaten der jeweiligen Altersgruppe liegen, gelten dabei als auffällig. Innerhalb der untersuchten Kohorte sind 7 Kinder im Untertest *Nachsprechen von Kunstwörtern* als auffällig einzustufen, bezüglich der gesamten phonologischen Schleife (*Nachsprechen von Kunstwörter, Wortspanne einsilbig und Wortspanne dreisilbig*) lagen ebenfalls 7 Kinder unter der Norm. Bei der *Zählspanne* gilt nur eines der Kinder als auffällig. Die auffallend schlechten Leistungen der Kohorte lassen sich möglicherweise durch den großen Anteil mehrsprachiger Kinder erklären (5 der 7 auffälligen Kinder) und bedürfen weiterer Untersuchungen. Aufgrund der hohen Anzahl auffälliger Kinder wurde ein Mediansplit anstelle einer z-Transformation im Gruppentest durchgeführt, um leistungsstarke und leistungsschwache Kinder zu identifizieren. Um die Spezifizität und Sensitivität des Gruppenverfahrens zu bestimmen, wurde die Anzahl auffälliger und unauffälliger Kinder bzw. leistungsstarker und leistungsschwacher Kinder der beiden Testverfahren miteinander verglichen. Für den phonetischen Speicher belegt ein nicht signifikanter McNemar-Test (p = 0,125), dass die Gruppenverteilung zwischen den Verfahren vergleichbar ist (siehe Tab. 1). Dabei konnten alle laut AGTB 5-12 auffälligen Kinder auch im Gruppentest als leistungsschwach identifiziert werden (Sensitivität = 100 %). Von den 12 unauffälligen Kinder gelten 8 als leistungsstark (Spezifizität = 66 %).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 1: Vergleich Gruppenverteilung innerhalb der Untertests für den phonetischen Speicher

Gruppenverfahren				
AGTB 5-12		leistungsschwach	leistungsstark	gesamt
	auffällig	7	0	7
	unauffällig	4	8	12
	Gesamt	11	8	19

Ähnlich verhält es sich bei den Ergebnissen zu den Tests der phonologischen Schleife. Auch hier zeigt ein nicht signifikanter McNemar-Test ($p = 0{,}375$) keine Unterschiede in den Gruppenverteilungen der AGTB 5-12 und des Gruppenverfahrens, bei vergleichbarer Spezifizität (66 %) und etwas geringerer Sensitivität (86 %).

Tab. 2: Vergleich der Gruppenverteilung innerhalb der Untertests für die phonologische Schleife

Gruppenverfahren				
AGTB 5-12		leistungsschwach	leistungsstark	gesamt
	auffällig	6	1	7
	unauffällig	4	8	12
	gesamt	10	9	19

Da im Untertest zur zentralen Exekutive nur ein Kind auffällig ist, wurde zur Einschätzung der Vergleichbarkeit eine Korrelation zwischen den Punktwerten für die *Zählspanne* der AGTB 5-12 und des Gruppenverfahrens berechnet. Eine signifikante positive Korrelation ($r = 0{,}546$, $p < 0{,}05$) bestätigt auch hier eine Vergleichbarkeit der Untertests der verschiedenen Verfahren.

4. Fazit

Die Ergebnisse der Pilotierung zeigen, dass das Gruppenverfahren Kinder mit Auffälligkeiten in den verschiedenen Arbeitsgedächtniskomponenten identifizieren kann und somit das Potential hat, zukünftig als Screening verwendet werden zu können.

Literatur

Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of experimental child psychology, 106 (1)*, S.20–29.

Archibald, L. M. D. & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International journal of language & communication disorders 41 (6)*, S. 675–693.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences 4,* S. 417–423.

Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (S.47-89).* New York: Academic Press.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin 121 (1)*, S. 65–94.

Hasselhorn, M., Schumann-Hengsteler, R., Gronauer, J., Grube, D., Mähler, C., Schmid, I., Seitz-Stein, K., & Zoelch, C. (2012). *Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren (AGTB 5-12).* Göttingen: Hogrefe.

Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In Hannelore Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung (S. 363–378).* Göttingen: Hogrefe.

Mottier, G. (1951). Mottier-Test. Über Untersuchungen zur Sprache lesegestörter Kinder. *Folia Phoniatrica 3*, S. 170–177

Schuchardt, K., Worgt, M. & Hasselhorn, M. (2012). Besonderheiten im Arbeitsgedächtnis bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten. In Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses (S. 77–93).* Göttingen: Hogrefe.

Schuchardt, K., Maehler, C. & Hasselhorn, M. (2008). Working Memory Deficits in Children With Specific Learning Disorders. *Journal of Learning Disabilities 41 (6)*, S. 514–523.

Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen*. München: Ernst Reinhardt / UTB.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Wilma Schönauer-Schneider & Melanie Eberhardt

„Hab ich nicht verstanden!" Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Kindern mit Autismus

1. Theoretischer Hintergrund

Ein Kind hört die Aufforderung „Gib mir bitte den Pepita [Pseudowort]" und reicht seinem Gegenüber ohne Zögern irgendeinen Gegenstand. Es scheint die Anweisung zu verstehen, obwohl es das Wort „Pepita" gar nicht gibt.

Sprachverstehen ist oftmals kein „Alles-oder-Nichts"-Prozess (Markman, 1981, S. 65). Ein hundertprozentiges Verstehen ist eher ein soziales Konstrukt als eine kommunikative Realität, so dass es immer wieder zu Verstehensproblemen kommt. Das Kind im obigen Beispiel hat dieses Verstehensproblem vermutlich nicht erkannt, da es nicht einmal zögert. Somit interpretiert es die Anweisung aus seiner Sichtweise und setzt keine notwendigen kommunikativen Klärungsstrategien wie z. B. Nachfragen ein. In vielen Lern- und Kommunikationssituationen führt dies zu Misserfolg.

Dieses Erkennen von Nicht- bzw. Missverstehen und mögliche Reaktionen darauf werden auch als Monitoring des Sprachverstehens (MSV, englisch: comprehension monitoring) bezeichnet (Schönauer-Schneider, 2008). MSV besteht wenigstens aus zwei Komponenten: der Evaluation bzw. dem Erkennen sowie der Regulation bzw. Klärung (Markman, 1981). Hörer müssen somit ihr Verstehen überwachen und nicht verstandene oder unerwartete Inhalte identifizieren (Evaluation), um anschließend geeignete Handlungen zur Problemlösung ergreifen zu können (Klärung). Für dieses MSV werden u. a. grundlegend sprachliche (z. B. grammatische), kognitive (z. B. Arbeitsgedächtnis), metasprachliche und kommunikative Fähigkeiten benötigt, wobei genaue Abhängigkeiten von diesen Fähigkeiten derzeit nicht eindeutig geklärt sind (Kim, 2015).

Im Spracherwerb ist MSV eine frühe Fähigkeit, die sich graduell entwickelt. Nonverbale Reaktionen und Nachfragen mit „Hä?" zeigen sich bereits bei Kindern im Alter von 18 bis 24 Monaten (u. a. Pea, 1982). In Abhängigkeit davon, welche Faktoren zu Verständnisproblemen führen (z. B. schnelles Sprechen oder komplexe Sätze) können Kinder im Kindergartenalter ein Missverstehen bereits verbalisieren. Die

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

MSV-Fähigkeiten entwickeln sich im Grundschulalter weiter, wobei auch Grundschulkinder zum Teil noch zu überschätzen scheinen, wie gut sie problematische Äußerungen und Texte verstanden haben (Markman, 1981).

1.1 MSV bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES)

Zum MSV bei Kindern mit SES gibt es nur wenige, meist sehr alte Studien. Diese belegen, dass diese Kinder geringere MSV-Leistungen als altersgleiche Kinder und eher vergleichbare Leistungen wie jüngere Kinder aufweisen (Skarakis-Doyle & Mullin, 1990). Insgesamt zeigen Kinder mit SES häufiger Schwierigkeiten bei mehrdeutigen, nicht expliziten und komplexen Äußerungen sowie häufig nur nonverbale Reaktionen (Blickkontakt, Lächeln), wobei diese eher preintentional und weniger differenziert sind, während altersgleiche Kinder eher verbal reagieren (u. a. Dollaghan & Kaston, 1986). Gründe hierfür könnten in einem Mangel an kommunikativem Wissen oder in dem Problem liegen, Kommunikation kognitiv zu reflektieren (Skarakis-Doyle & Mullin, 1990). Andererseits könnte es auch an einer unvollständigen Bedeutungskonstruktion (linguistisch) oder am fehlenden Referenzrahmen (u. a. Theory of Mind) liegen, dass Kinder die Möglichkeit von mehreren Alternativen nicht erkennen (u. a. Markman, 1981).

1.2 MSV bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)

Neben Kindern mit isolierten SES zeigen auch Kinder mit ASS häufig Probleme im Sprachverstehen. Dieses wird im Rahmen der Autismusforschung in Zusammenhang mit anderen, vor allem kognitiven Faktoren, z. B. exekutiven Kontrollfunktionen und sozialkognitiven Fähigkeiten wie der Theory of Mind, betrachtet (zusammenfassend: Eberhardt, 2014). Studien zum Leseverstehen belegen Probleme im Monitoring, wie z. B. Schwierigkeiten beim Lesen mehrdeutiger Sätze (Frith & Snowling, 1983), wobei neuere Studien betonen, dass dies nicht allein ein autismusspezifisches Phänomen sei, sondern diejenigen Kinder mit ASS betreffe, die in ihrer grundlegenden Sprachentwicklung Auffälligkeiten zeigen (Norbury & Nation, 2011). Auch in einer EEG-Untersuchung mit erwachsenen Probanden mit ASS zeigten diese geringere Monitoringleistungen in ihren Reaktionen auf semantische und orthographische Fehler als die Kontrollgruppe (Koolen, Vissers, Egger & Verhoeven, 2013). Studien, die metasprachliche Fähigkeiten im Allgemeinen (z. B. das Erkennen grammatischer Fehler oder mehrdeutiger Äußerungen) untersuchen, sprechen ebenfalls für Auffälligkeiten bei Kindern und Erwachsenen mit ASS (z. B. Melogno, Pinto & Levi, 2014). Zum Hörverstehen und MSV bei Kindern mit ASS liegen unseres Wissens bislang keine Forschungsergebnisse vor.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Studiendesign

Da bisher kaum differenzierte Forschungen zum MSV bei Kindern mit SES und Kindern mit ASS vorliegen, erforscht die Pilotstudie, welche MSV-Fähigkeiten diese im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern zeigen und welche Faktoren das MSV beeinflussen. Es wurden 20 Kinder mit SES, 9 Kinder mit ASS und 20 sprachunauffällige Kinder (5;5 bis 9;9 Jahre) im Großraum München und Köln getestet. Dabei wurden eine MSV-Aufgabe (Weiterentwicklung nach Schönauer-Schneider, 2008) sowie u. a. der TROG-D (Fox, 2009) und PPVT-4 (Lenhard, Segerer, Lenhard & Suggate, 2015) durchgeführt (weitere Angaben siehe Schönauer-Schneider & Eberhardt, 2017).

Die Überprüfung des MSV erfolgte in einem spielerischen Setting, in dem Kinder Anweisungen, die von einer CD abgespielt werden, mit Playmobilfiguren© ausführen sollen. Nicht- oder Missverstehen wird darin aufgrund von akustischen, inhaltlichen oder komplexitätsbedingten Unzulänglichkeiten evoziert (je 4 Items):

- MSV akustisch: Setze den Jungen auf [Hatschi / Niesen].
- MSV inhaltlich: Setze das Mädchen hierhin.
- MSV komplex: Setze das Mädchen in die Botanik.

Die per Video aufgezeichneten nonverbalen sowie verbalen Reaktionen der Kinder wurden nach dem folgenden Kategoriensystem codiert:

1. Spezifische Frage
2. Allgemeine Frage
3. Nonverbale Reaktion
4. Falsche Handlung mit verbaler Äußerung
5. Falsche Handlung

3. Erste Ergebnisse

Die jüngeren SES-Kinder (1), die ASS- und Kontrollgruppe unterscheiden sich hinsichtlich ihres durchschnittlichen Alters statistisch nicht (vgl. Tab. 1). Alle Kinder mit einer SES zeigen erwartungsgemäß deutlich niedrigere Werte in den beiden Sprachtests. Der Durchschnittswert der Kinder mit ASS liegt höher, jedoch mit einer hohen Standardabweichung: Einzelne Kinder mit ASS erzielten im Wortschatz und der Grammatik deutlich unterdurchschnittliche, andere hingegen überdurchschnittliche Werte.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 1: Kennwerte der Stichproben

	SES 1 (N=10)	SES 2 (N=10)	ASS (N= 9)	KG (N = 20)	SES gesamt (N=20)
Alter (Monate)	83 (SD=7,5)	114 (SD=3,7)	87 (SD=13,1)	88 (SD=3,7)	98 (SD=16,8)
TROG-D (T-Wert)	31,7 (SD=10,6)	32,4 (SD=8,4)	43,2 (SD=16,4)	54,4 (SD=10,0)	32,0 (SD=9,4)
PPVT (T-Wert)	37,0 (SD=7,9)	33,3 (SD=6,9)	46,4 (SD=12,2)	57,1 (SD=9,9)	35,2 (SD=7,4)

In Abbildung 1 ist die Verteilung der MSV-Reaktionen über alle Items hinweg für die Gruppen dargestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen wird die prozentuale Verteilung verwendet.

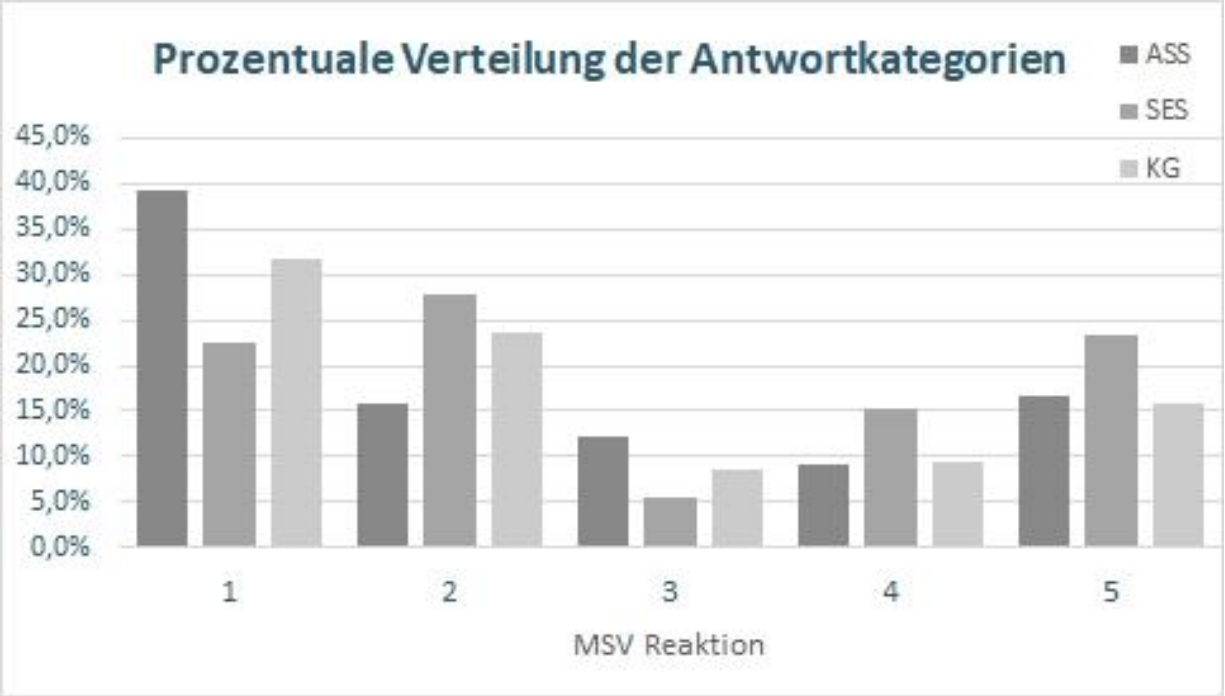


Abb. 1: MSV-Reaktionen

Dieses deskriptive Ergebnis zeigt, dass die ASS- und die Kontrollgruppe deutlich häufiger spezifisch nachfragten, wobei die ASS-Gruppe den höchsten Wert erzielte. Die SES-Kinder erreichten den höchsten Anteil in den unspezifischen Reaktionen und zeigten zudem häufiger falsche Reaktionen. Die qualitative Betrachtung der Reaktionen auf einzelne Items liefert zudem interessante Hinweise auf mögliche Strategien bzw. Ursachen des MSV:

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

In den Items mit akustischen Unzulänglichkeiten (Lautstärke, Tempo, Störgeräusch) zeigten alle Gruppen mehrheitlich, zu etwa 70 % (60 - 85 %) erfolgreiche MSV-Reaktionen (Werte 1 und 2).

Im Bereich Wortschatz (Fremdwort „Botanik") fragte die ASS-Gruppe am häufigsten spezifisch nach (77,8 %), während dies nur für etwa die Hälfte der Kontrollgruppe (52,6 %) und aller SES-Kinder (55 %) zutraf. Falsche Handlungen traten in allen drei Gruppen etwa gleich häufig auf (10,5 - 15 %). Betrachtet man SES 1 und SES 2 jedoch getrennt, reagierten die älteren SES-Kinder deutlich häufiger falsch.

Im Bereich der Mehrdeutigkeit fragten die ASS- und die Kontrollgruppe vergleichbar oft spezifisch nach (40 - 44,4 %), während die SES-Kinder dies nur zu 10 % taten. Nonverbale Reaktionen traten bei keiner der Gruppen auf. Falsche Handlungen (mit und ohne Kommentar) traten bei 55,5 % der ASS-Gruppe, 60 % der Kontrollgruppe und 80 - 90 % der SES-Gruppe auf, wobei wiederum die jüngeren SES-Kinder etwas besser abschnitten.

Im Bereich komplexe Grammatik zeigten alle Gruppen mehrheitlich nicht-funktionale Reaktionen (70 - 100 %), wenn man diejenigen Kinder herausrechnet, die trotz der komplexen Äußerung alles verstanden und richtig gehandelt haben.

4. Diskussion und Ausblick

Während das Reagieren auf Miss- oder Nichtverstehen aufgrund akustischer Unzulänglichkeiten den meisten Kindern aller drei Gruppen relativ leicht fällt, verteilten sich die Reaktionen bei inhaltlich- und komplexitätsbedingten Verständnisproblemen unterschiedlich. Mehrdeutigkeiten scheinen ein besonderes Problem für SES-Kinder darzustellen, was frühere Studien bestätigt (Dollaghan & Kaston, 1986). Die älteren SES-Kinder zeigten zudem interessanterweise häufig schwächere MSV-Leistungen als die jüngeren.

Die meisten ASS-Kinder fragten nach einzelnen Wörtern (Fremdwort, Pseudowort) spezifisch nach. Sie scheinen demnach eine Stärke in der Verarbeitung einzelner (unbekannter) Wörter zu haben, was Ergebnisse aus Studien zu einem detailorientierten Verarbeitungsstil (Übersicht in Eberhardt, 2014) stützt.

Weitere quantitative Ergebnisse zum Zusammenhang der MSV-Reaktionen mit den grundlegend sprachlichen, kognitiven, metasprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Kinder sind in Bearbeitung. Auch die Unterschiede zwischen den jüngeren und älteren SES-Kindern sowie den ASS-Kindern mit guten vs.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

unterdurchschnittlichen Wortschatz- und Grammatikleistungen werden dabei noch genauer analysiert. Insbesondere der Einfluss der (nonverbalen) Intelligenz und der exekutiven Funktionen werden in aktuellen Publikationen diskutiert, so zeigen z. B. auch Kinder mit ADHS Schwierigkeiten im MSV (Berthiaume, Lorch & Milich, 2010).
Eine aus den bisherigen Ergebnissen abgeleitete wesentliche Implikation für die Praxis besteht darin (Miss)Verstehen bei einzelnen sprachlichen Phänomenen, wie Mehrdeutigkeit oder grammatisch komplizierten Sätzen, explizit mit Kindern zu thematisieren. Es ist zu erwarten, dass davon sowohl Kinder mit SES als auch andere Zielgruppen profitieren.

Literatur

Berthiaume, K.S., Lorch, E.P. & Milich, R. (2010). Getting clued in: Inferential processing and comprehension monitoring in boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 14*, 31-42.

Dollaghan, C. & Kaston, N. (1986). A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *51*, 264-271.

Eberhardt, M. (2014). *Autismus und Sprache*. *Wörter, Sätze und Gespräche verstehen.* Marburg: Tectum.

Fox, A.V. (2009). *TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Handbuch. 4. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.

Frith, U. & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, *(1)*, 329-342.

Kim, Y.-S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: evidence from multivariate analysis. *Child Development, 86 (1)*, 128-144.

Koolen, S., Vissers, C.Th.W.M., Egger, J.I.M. & Verhoeven, L. (2013). Can monitoring in language comprehension in Autism Spectrum Disorder be modulated? Evidence from event-related potentials. *Biological Psychology*, *94 (2)*, 354-368.

Lenhard, A., Segerer, R., Lenhard, W. & Suggate, S.P. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test - 4. Ausgabe*. Originalfassung von L.M. Dunn & D.M. Dunn. Frankfurt am Main: Pearson.

Markman, E.M. (1981). Comprehension monitoring. In: W.P. Dickson (Eds.). *Children´s Oral Communication Skills* (S. 61-84). New York, Sydney, San Francisco: Academic Press.

Melogno, S., Pinto, M.A. & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, *31 (1)*, 113–126.

Norbury, C. & Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with Autism Spectrum Disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, *15 (3)*, 191-210.

Pea, R.D. (1982). Origins of verbal logic: spontaneous denials by two- and three year olds. *Journal of Child Language*, *9*, 597-626.

Schönauer-Schneider, W. (2008). Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring - Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit, 52 (2)*, 72–82.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schönauer-Schneider, W. & Eberhardt, M. (2017). Work in Progress: „Hä?“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit Autismus. *Forschung Sprache, 5 (2)*, 107-113.

Skarakis-Doyle, E. & Mullin, K. (1990): Comprehension monitoring in language-disordered children: A preliminary investigation of cognitive and linguistic factors. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *55*, 700-705.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lisa Mau, Andreas Mühling & Kirsten Diehl

Lernverlaufsmessung mit Levumi - Ein curriculumbasiertes Messverfahren für Rechtschreibung in der dritten Klasse

1. Einleitung

Am Ende der Grundschulzeit verfügen knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler über keine ausreichenden Grundfertigkeiten des Schreibens (Stanat et al., 2017). Zu diesem besorgniserregenden Befund trägt u.a. der herkömmliche Rechtschreibunterricht bei, der offensichtlich nicht in ausreichendem Maß den unterschiedlichen Bedarfen der Kinder gerecht wird sowie neueren Erkenntnissen des Schriftspracherwerbs entspricht (Hinney, 2010). Die Einführung eines inklusiven Bildungssystems stellt Lehrkräfte verstärkt vor die Aufgaben, an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder anzuknüpfen und deren Lernverläufe begleiten zu können. Wie Studien zur Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften gezeigt haben, fällt ihnen insbesondere die präzise Einschätzung der individuellen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler schwer (Südkamp, Kaiser & Möller, 2012).

Inklusive Assessments, wie curriculumbasierte Messverfahren (CBM), können Lehrkräfte bei der anspruchsvollen Aufgabe der Diagnose und Förderung von Rechtschreibkompetenzen unterstützen. CBM sind standardisierte, kurze und in regelmäßigen Zeitabschnitten eingesetzte Tests, die längsschnittlich abzubildende Veränderungen und Entwicklungen der Lernverläufe der Kinder sowie eine frühe Prävention durch passgerechte Förderung erlauben. Im Unterschied zum angloamerikanischen Raum stellt die Entwicklung solcher Verfahren für die Erfassung von Rechtschreibkompetenzen in Deutschland noch ein Forschungsdesiderat dar. Für den Grundschulbereich liegen derzeit ein Paper-Pencil Test zur formativen Erfassung der Rechtschreibleistung von Voß, Sikora und Mahlau (2017) und ein computergestütztes Programm (LDO-Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie) von Walter und Clausen-Suhr (2018) vor. Im LDO erfolgt eine Paper-Pencil Testung, bei der die Kinder mit einem audiogestützten Programm zur Schreibung der Wörter angeleitet und die Ergebnisse in einen computergestützten Auswertungsassistenten von der Lehrkraft eingegeben werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Die Studie "Levumi-Rechtschreibung"

Im Rahmen der Studie „Levumi-Rechtschreibung“ wird ein Instrument zur formativen Evaluation von Rechtschreibkompetenz pilotiert. Das entwickelte Verfahren bezieht sich im Unterschied zu den vorliegenden Tests auf ein validiertes Rechtschreibkompetenzmodell. Ferner erfolgen die sprachbasierten Anleitungen der Kinder und eine quantitative und qualitative Auswertung der Wortschreibungen computerbasiert. Der folgende Beitrag stellt die Konzeption sowie erste deskriptive Ergebnisse vor, die durch zwei exemplarisch ausgewählte Fallbeispiele konkretisiert werden.

2.1 Ziele und Konzeption

Ziel der Studie „Levumi-Rechtschreibung“ ist es, ein computerbasiertes CBM zur formativen Evaluation der Rechtschreibkompetenz von Drittklässlern zu entwickeln. Die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler sollen sowohl auf Ebene korrekt geschriebener Wörter, als auch auf der Ebene der orthografischen Teilkompetenzen valide eingeschätzt werden. Dadurch kann die Lehrkraft ein Feedback zur Wirksamkeit ihres Rechtschreibunterrichts und wichtige förderrelevante Informationen erhalten. Die theoretische Grundlage des Tests bildet das validierte sprachsystematische Rechtschreibkompetenzmodell von Blatt et al. (2011), in dem die Rechtschreibkompetenz durch fünf Prinzipien mit entsprechenden Teilkompetenzen modelliert wird.

Tab. 1: Rahmenkonzeption zum sprachsystematischen Rechtschreibtest (Blatt et al., 2011, S.237)

Orientierung an Prinzipien	Teilkompetenzen
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Bezug herstellen zwischen Schrift- und Lautstruktur unter Berücksichtigung der silbenstrukturellen Informationen (Silben-anfangs- und -endrand und Silbenschnitt)
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	vererbte silbenschriftliche Informationen in flektierten und abgeleiteten Formen herleiten; Flexionsmorpheme kennen und anwenden
Peripheriebereich	Markierungen in offenen Silben setzen und vererbte Schreibweise herleiten; Transfer bei Sonderfällen und Lernwörtern; Fremdwortschreibung
Prinzipien der Wortbildung	Wortarten und Wortbildungsmorpheme kennen und in Ableitungen und Komposita produktiv anwenden
Wortübergreifendes Prinzip	Syntaxstrukturen kennen und für Groß-, Getrennt- und Zusammenschreibung, dass – Schreibung und Kommasetzung anwenden

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Das Modell berücksichtigt die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und setzt anstelle der lautgetreuen Schreibung oder des Regellernens und Übens, das Erkunden und Verstehen der Schriftstrukturen als Grundlage des Rechtschreiberwerbs (Blatt et al., 2011).

2.2 Das Testverfahren

Der Test „Wörter schreiben – Wortdiktat“ wurde im Rahmen der Studie für die Online-Lernplattform Levumi für Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse entwickelt. Die kostenlose Onlineplattform bietet rechnergestützte CBM für die Bereiche Rechtschreiben, Lesen und Mathematik an. Die Lehrkräfte erhalten mit den wiederholten Messungen Einblicke in die Lernverläufe ihrer Schülerinnen und Schüler (Gebhardt, Diehl & Mühling, 2016; Mühling, Gebhardt & Diehl, 2017).
Auf eine sehr ökonomische Weise können mittels des Tests „Wörter schreiben – Wortdiktat“ kurze Wortdiktate am PC durchgeführt werden. Dabei führt der kleine Drache Levumi die Kinder über die Sprachausgabe durch das Programm.

Die Testwörter werden jeweils zuerst im Satzkontext vorgelesen und danach einzeln wiederholt, z. B. für das Wort Blume: „Die Blume ist gelb. Blume“. Der Test ist als Speedtest konzipiert, dessen Bearbeitungszeit insgesamt 20 Minuten beträgt. Ist die Zeit abgelaufen, kann das Kind die Eingabe des letzten Wortes beenden. Der Itempool besteht aus insgesamt 53 Wörtern, welche jeweils pro Kind und Messung in eine zufällige Reihenfolge gebracht werden. Jedes Wort prüft eine oder mehrere Teilkompetenzen, die nach Blatt et al. (2011) eindeutig spezifischen Wortteilen („Lupenstellen“) zugeordnet sind (S.?).

Die geschriebenen Wörter können mit Hilfe eines Algorithmus hinsichtlich der Fehlschreibungen der Wörter und der Lupenstellen automatisiert ausgewertet werden (Albert, 2017). Zudem erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse in Lernverlaufsgraphen auf Klassen- und Schülerebene. Das Testverfahren kann als Einzel- oder Gruppentest eingesetzt werden.

Eine Tastaturschulung macht die Schüler und Schülerinnen durch Erklärungen, Instruktionen und Aufgaben zur Bedienung mit der Tastatur vertraut. Diese soll vor dem ersten Wortdiktat durchgeführt und kann bei Bedarf mehrmals wiederholt werden.

2.3 Durchführung

Basis für die empirische Untersuchung „Levumi-Rechtschreibung“ bildet eine Stichprobe von Schülerinnen und Schülern (N=148, 47 % weiblich) aus acht dritten Klassen in Schleswig-Holstein im durchschnittlichen Alter von 8;8 Jahren (SD=0.66).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die Schulen wurden nicht randomisiert gewählt. Die Stichprobe stellt daher ein Convenience Sample dar.

Zu fünf Erhebungszeitpunkten im Zeitraum von September 2017 bis Februar 2018 absolvierten die Schülerinnen und Schüler im Abstand von ca. vier Wochen den Test „Wörter schreiben – Wortdiktat“.
Zum ersten Erhebungszeitpunkt erfolgte vor dem Wortdiktat eine Tastaturschulung und aus organisatorischen Gründen eine Begrenzung der Bearbeitungszeit des Speedtests auf 15 Minuten. Ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt betrug die Bearbeitungszeit 20 Minuten. Die Durchführung der Testung, inklusive aller Vorbereitungen, dauerte pro Klasse ca. 45-60 Minuten. Die Erhebung erforderte Computerarbeitsplätze mit Internetzugang.

Zum fünften Erhebungszeitpunkt wurde zur Überprüfung der externen Validität die Hamburger Schreib-Probe (HSP3) (May, 2012) durchgeführt und die Rechtschreibnoten der Schülerinnen und Schüler erfragt.

2.4 Ergebnisse

Erste deskriptive Analysen für den orthographischen Gesamtwert der Skala Quantitativ und für die Subskalen Phonographisch-Silbisch, Morphologisch und Wortbildung durchgeführt mit GNU-R, zeigen, dass die Anzahl der durchschnittlich richtig gelösten Items steigt.

Ein t-Test ($p < .01$) bestätigt, dass sich die Mittelwerte fast aller Skalen zwischen den Messzeitpunkten zwei und fünf signifikant unterscheiden (Quantitativ: M2=0.5, SD2=0.26, M5=0.6, SD5=0.25, Phonographisch-Silbisch: M2=0.66, SD2=0.27, M5=0.73, SD5=0.25, Morphologisch: M2=0.55, SD2=0.16, M5=0.69, SD5=0.13, Wortbildung: M2=0.43, SD2=0.14, M5=0.57, SD5=0.14, Peripherie: M2=0.48, SD2=0.35, M5=0.60, SD5=0.30). Die Mittelwerte der Subskalen Phonographisch-Silbisch und Peripherie unterscheiden sich nicht signifikant zwischen dem vierten und fünften Messzeitpunkt.

Sowohl in der Skala Quantitativ als auch in den Subskalen Peripherie und Wortbildung befinden sich Items mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad ($0.49 \leq pi \leq 0.53$). In den Subskalen Phonographisch-Silbisch (pi= 0.68) und Morphologisch (pi = 0.59) sind die Items durchschnittlich etwas leichter.

2.4.1 Fallbeispiel 1

Schülerin_1 hat einen Migrationshintergrund, einen Förderbedarf im Fach Deutsch und wiederholt die dritte Klasse. Die Leistung der Schülerin liegt auf der Wortebene (M1=0.78, SD1=0.42, M5=0.92, SD5=0.27) im Vergleich zur Gesamtstichprobe

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

(M1=0.45, SD1=0.25, M5=0.6, SD5=0.25) im überdurchschnittlichen Bereich. Die überdurchschnittlichen Leistungen zeigen sich auch zum fünften Messzeitpunkt auf Ebene der Subskalen (Phonographisch-Silbisch: M5=0.92, SD5=0.28, Morphologisch: M5=0.94, SD5=0.25, Wortbildung: M5=.91, SD5=0.03, Peripherie: M5=1, SD5=0).

In der HSP3 erreicht die Schülerin im Bezug zur Vergleichsgruppe für gesamt Deutschland ein überdurchschnittliches Ergebnis (T=63). Die Rechtschreibleistung der Schülerin wird von der Deutschlehrkraft als mangelhaft bewertet.

2.4.2 Fallbeispiel 2

Schülerin_2 hat ebenfalls einen Migrationshintergrund und einen Förderbedarf im Fach Deutsch. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe befindet sich die Leistung der Schülerin auf Wortebene sowohl zum ersten (M1=0.37, SD1=0.49) als auch zum fünften Messzeitpunkt (M5=0.53, SD5=0.5) unter dem Durchschnitt. Die Ergebnisse der Subskalen zum ersten Messzeitpunkt zeigen jedoch, dass lediglich die Ergebnisse in der Subskala Morphologisch (M1=0.27, SD1=0.46) deutlich unterdurchschnittlich sind.

Die Ergebnisse der Schülerin in der HSP3 (T=50) sind durchschnittlich. Die Rechtschreibleistung der Schülerin wird von der Deutschlehrkraft ebenfalls als mangelhaft eingeschätzt.

3. Zusammenfassung

Erste Teilergebnisse der Studie Levumi-Rechtschreibung deuten darauf hin, dass der vorliegende Test ein geeignetes Instrument zur formativen Evaluation von Rechtschreibkompetenz darstellt, bei dem eine quantitative und qualitative Fehleranalyse möglich ist. Weitere Berechnungen zur Testgüte des Instruments und die Auswertung einer Modeeffektstudie stehen noch aus.

Im ersten Fallbeispiel erreicht die Schülerin in der HSP3 und in dem Test „Wörter schreiben – Wortdiktat“ vergleichbare Ergebnisse. Die Beurteilung ihrer Rechtschreibleistung durch die Lehrkraft weicht davon jedoch erheblich ab und verdeutlicht die Notwendigkeit eines Instruments zur validen Leistungseinschätzung für die Schulpraxis. Wie die Auswertung der Ergebnisse für die zweite Schülerin auf Ebene der Subskalen zeigt, eröffnet der Test zudem zahlreiche Möglichkeiten für die individuelle Rechtschreibdiagnose und -förderung. Hilfreich für diese Schülerin könnten Materialien sein, die die Teilkompetenzen des morphologischen Prinzips

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

fördern. Solche Fördermaterialien gilt es in einem nächsten Schritt auf der Onlineplattform Levumi zu implementieren.

Literatur

Albert, J. O. (2017). *Entwicklung und Analyse eines Algorithmus zur Kategorisierung von Rechtschreibfehlern* (Bachelorarbeit). Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel, Deutschland.

Blatt, I., Voss, A., Kowalski, K.& Jarsinski, S. (2011). Messung von Rechtschreibleistung und empirische Kompetenzmodellierung. In U. Bredel, T. Reißig & W. Ulrich (Hg.), *Weiterführender Orthographieunterricht* (S. 226-255). DTP 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). Online-Lernverlaufsmessung für alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 66 (10)*, S.444-453.

Hinney, G. (2010). Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In U. Bredel, T. Reißig & W. Ulrich (Hg.), *Weiterführender Orthographieunterricht* (S. 45-100). DTP 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

May, P. (2012). *Die Hamburger Schreib-Probe (HSP) 3*. Stuttgart: Verlag für pädagogische medien (vpm).

Mühling, A., Gebhardt, M. & Diehl, K. (2017). Formative Diagnostik durch die Onlineplattform LEVUMI. *Informatik Spektrum, 40 (6)*, S.556-561.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., Haag & N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A metaanalysis. *Journal of Educational Psychology, 104 (3)*, 743–762.

Voß, S., Sikora, S. & Mahlau, K. (2017). Vorschlag zur Konzeption eines curriculumbasierten Messverfahrens zur Erfassung der Rechtschreibleistungen im Grundschulbereich. *Empirische Sonderpädagogik, 2*, 184-194.

Walter, J. & Clausen-Suhr, K. (2018). *Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie (LDO). Ein computergestütztes Verfahren zur längsschnittlichen Erfassung orthographischer Kompetenzen für Zweit- und Drittklässler*. Göttingen: Hogrefe.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jens Kramer & Julia Lukaschyk

Erste Ergebnisse mit dem Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)

1. Einleitung

Als niedrigschwelliges Angebot für Profis, Betroffene und Angehörige entstand 2016 der Deutsche Mutismus Test „DMT – KoMut“ (Johanssen et al., 2016), welcher auf der Internetseite *www.selektiver-mutismus.de* seitdem zur kostenfreien Nutzung zur Verfügung steht. Mit diesem Online-Test ist es möglich, erste Hinweise zu Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf das Störungsbild selektiver Mutismus zu eruieren.

In diesem Artikel werden erste Resultate der bisher datenmäßig größten durchgeführten und veröffentlichten Studie zur Diagnostik des selektiven Mutismus dargestellt.

2. Methodik

Die hier verwendeten Daten wurden vom 14.03. bis 01.06.2016 über den online zugänglichen Deutschen Mutismus Tests (DMT - KoMut) gesammelt. In der Auswertung wurden n = 444 vollständige Datensätze berücksichtigt.

Es wurde eine deskriptive Statistik abhängig vom Skalenniveau berechnet.
Für die Unterschiedsberechung wurde eine ANOVA gerechnet, dafür wurde Alpha = 0,05 festgelegt.

3. Ergebnisse

3.1 Soziodemographische Daten

Die untersuchte Stichprobe umfasste 172 Jungen (38 %) und 272 Mädchen (62 %). Als Antwortmöglichkeit für das Alter konnte jede Zahl zwischen 1-18 sowie >18 angegeben werden. In die Berechnung des Mittelwertes wurde die Rubrik >18 nicht eingeschlossen. Für n = 406 konnte folgendes berechnet werden: MW = 7,07, s = 3,78. Im Balkendiagramm lässt sich eine Häufung im Alter zwischen 3-6 Jahren erkennen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

In Bezug auf das Geschlecht zeigte sich ein signifikanter Unterschied (p = 0,038). Die männlichen Probanden waren signifikant jünger als die weiblichen (männlich: MW = 6,58, s = 3,71; weiblich: MW = 7,38, s = 3,7.

Einzelkinder waren selten vertreten (109, 24 %).

Nur 57 (13 %) der Kinder waren ein Mittelkind, d. h., dass sie mindestens ein größeres und ein kleineres Geschwisterkind haben. Der Großteil der Stichprobe weist nur ein Geschwisterkind auf, wobei keine Häufungen im Hinblick auf jüngeres oder älteres Geschwisterkind festzustellen ist.

Aus Deutschland kamen 341 Kinder/Jugendliche. Insgesamt sind Kinder aus 33 andere Länder vertreten.

3.2 Geschlossene Fragen

Es zeigte sich bereits eine große Vielfalt an Herkunftsländern. Damit verbunden ist häufig auch das Sprechen einer weiteren Sprache. In 73 % der Fälle wurde angegeben, dass im häuslichen Kontext keine andere Sprache gesprochen werde, bei 27 % werde eine weitere Sprache gesprochen.

Tab.1: Antworthäufigkeiten bei geschlossenen Fragen

	Ja	Nein	Weiß nicht
Isst das Kind in der Öffentlichkeit?	114 (26 %)	330 (74 %)	0
Benutzt das Kind die Toilette im Kindergarten/Schule?	156 (35 %)	288 (65 %)	0
Gibt es ein ähnliches Verhalten in der Familie?	155 (35 %)	101 (23 %)	188 (42 %)
Gibt es sprachliche Auffälligkeiten?	175 (39 %)	269 (61 %)	0
Lebt das Kind bei den leiblichen Eltern?	420 (94,6 %)	23 (5,2 %)	1 (0,2 %)
Treten Stereotypien auf?	114 (26 %)	147 (33 %)	183 (41 %)
Hat das Kind eine enge Bindung zu einem Elternteil?	256 (58 %)	46 (10 %)	142 (32 %)

3.3 Likert-Skala

- Übersichthalber wurden in der Tab.2 nur Schlagworte verwendet. Die vollständigen Fragen sind:
- Wirkt das Kind bei direkter Ansprache außerhalb des Elternhauses wie erstarrt?
- Antwortet das Kind auf Fragen außerhalb der Familie?
- Kann das Kind Begrüßungsrituale außerhalb des Familienkontextes einhalten?
- Kann das Kind innerhalb der Familie Gefühle zeigen?
- Kann das Kind außerhalb der Familie Gefühle zeigen?
- Kann das Kind zu Hause mit fremden Personen sprechen?

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Ist das Kind im Kontakt mit Fremden ängstlich?

Tab. 2: Antworthäufigkeiten der Fragen mit Likert-Skala

	nie	Selten	Meist	immer
Erstarren	15 (3 %)	77 (17 %)	266 (60 %)	86 (20 %)
Antworten geben	95 (21 %)	266 (60 %)	81 (18,5 %)	2 (0,5 %)
Begrüßungsrituale	105 (24 %)	233 (52 %)	88 (20 %)	18 (4 %)
Gefühle innerhalb	7 (2 %)	89 (20 %)	184 (41 %)	164 (36 %)
Gefühle außerhalb	81 (18 %)	267 (60 %)	80 (18 %)	16 (4 %)
Mit Fremden	84 (19 %)	238 (54 %)	111 (25 %)	11 (2 %)
Ängstlich	12 (3 %)	37 (8 %)	209 (47 %)	186 (42 %)

Die folgende Tab. 3 zeigt die Verteilung der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben.

Tab. 3: Wer füllt den Test aus? Verteilung der ausfüllenden Personen

	Häufigkeit	Prozent
Therapeut/in	83	19
Erzieher/Lehrer	100	22
Ärzte	3	1
Eltern/Angehörige	202	46
Selbst betroffen	55	12
Gesamt	444	100

4. Diskussion

Wichtig bei der Interpretation ist, darauf hinzuweisen, dass bei den vorliegenden Einträgen keine ärztliche Diagnose als Abgleich Berücksichtigung finden kann.

4.1 Das Geschlechterverhältnis

Das Verhältnis von Mädchen zu Jungen wurde lange kontrovers diskutiert (Hartmann, 1997; Cline & Baldwin, 2003; Kramer & Lukaschyk, 2017). Die Ergebnisse zeigen ein Verhältnis von 61 % Mädchen und 39 % Jungen auf, was 1,6:1 entspricht. In Bezug auf Sprachentwicklungsstörungen (SES) wird im Allgemeinen eine Prävalenz im Verhältnis von 1:1,3-3 angenommen (Neumann et al., 2009). Damit stellt der selektive Mutismus eine Ausnahme im Hinblick auf Sprachstörungen bezüglich der Geschlechterverteilung dar und ist die Sprachstörung mit dem höchsten Anteil an Mädchen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4.2 Die Altersverteilung

Hier ist zu erkennen, dass das Phänomen des selektiven Mutismus in Erscheinung tritt, sobald die gesellschaftlich und entwicklungspsychologisch begründete Trennung vom Elternhaus, bzw. das Eintreten in die Institution Kindergarten erfolgt.
Die größte Gruppe ist im Kindergartenalter erkennbar und steht damit in Verbindung mit der Institution, die erstmalig für das Kind eine fremde Welt in größerem Umfang darstellt.

Überraschend ist, dass die Zahlen im Vergleich zur Schule (6-7 Jahre) nicht höher sind, da gerade Eltern und auch Fachleute unterschiedlicher Professionen diesen Übergang als sehr bedeutungsvoll erleben. Es ist festzustellen, dass der Test zu Beginn der Schulzeit häufiger genutzt wird als im weiteren Verlauf.
Die Erwachsenen bilden einen sehr geringen Anteil.

4.3 Geschwisterkonstellation

Das Verhältnis im DMT - KoMut von Einzelkindern (24 %) zu Geschwisterkindern (75 %) entspricht genau den Angaben des Statistischen Bundeamtes (2011). Auch die Vermutung, dass Mittelkinder besonders betroffen sind, konnte nicht bestätigt werden.

Es kann somit gezeigt werden, dass die Geschwisterkonstellation im Hinblick auf die Entstehung eines selektiven Mutismus keine wesentliche Auswirkung hat. Insofern bedeutet dies für die Therapie, dass i. d. R. dieses Thema keine besondere Berücksichtigung finden muss.

4.4 Migrationshintergrund

Besonders interessant und auch gesellschaftlich aktuell, ist die Frage nach der Bedeutung eines Migrationshintergrundes. Dies wird in der Praxis und in der Literatur mit sehr unterschiedlicher Gewichtung diskutiert (Starke, 2017). Es wird z. B. von Elizur & Perednik (2003) davon ausgegangen, dass mehrsprachige Kinder in etwa viermal so häufig betroffen sind.

Im Hinblick auf die Frage nach dem Herkunftsland fiel auf, dass die Nutzergruppen diese Frage sehr unterschiedlich beantworteten. Während von den Ärzten und Ärztinnen, Erziehern und Erziehrnnen, Lehrern und Lehrernnen und Therapeuten und Therapeutnnen vielfach verschiedene Herkunftsländer außerhalb Deutschlands genannt wurden, war dies bei den Betroffenen, Eltern und Angehörigen kaum der Fall. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Betroffenen, Eltern und Angehörige, wenn sie nicht als Primärsprache deutsch lesen und schreiben, keine oder selten deutsche Websites nutzen und somit den DMT - KoMut eher selten verwenden (können). Aus diesem Grund haben wir für die folgende Analyse ausschließlich die

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Werte der Ärzte und Ärztinnen, Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen und Therapeuten und Therapeutinnen einbezogen (n = 186).

Es stellt sich heraus, dass im Verhältnis eine deutlich höhere Zahl von Kindern mit Migrationshintergund von selektivem Mutismus betroffen ist, als ohne. Der Anteil von 40 % im DMT - KoMut im Verhältnis zu einem Bevölkerungsanteil von nur 21 % zeigt, dass diese Kinder doppelt so oft betroffen sind (vgl. Tab. 4). Dass mehrsprachige Kinder viermal so häufig betroffen sind, lässt sich damit nicht bestätigen.

Tab. 4: Ergebnisse in Bezug zum Migrationshintergrund (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2017)

	Prozent DMT – KoMut	**Prozent Bevölkerungsanteil**
ohne Migrationshintergrund	59	79
mit Migrationshintergrund	40	21

Es bestätigen sich Häufungen, die in der Praxis vielfach beobachtet werden. Den größten Anteil in der Bevölkerung Deutschlands stellen Personen mit dem Migrationshintergrund Türkei dar (15 % des Anteils der Bevölkerung mit Migrationshintergrund). Der Anteil innerhalb der Gruppe der Kinder, die von selektivem Mutismus betroffen sind, ist in diesem Fall nur leicht erhöht bei 18 % der Kinder, die als Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnet wurden. Die Wahrscheinlichkeit eines türkischen Kindes unter den Kindern, die einen Migrationshintergrund haben, ist folglich im Hinblick auf die Entwicklung des Störungsbildes Mutismus mit einem nur 1,2fach Auftreten lediglich leicht erhöht.

Besonders deutlich sind die Abweichungen bei den Kindern aus Russland. Der russische Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund umfasst 7 % in Deutschland. Bei den von selektivem Mutismus Betroffenen russischer Herkunft handelt es sich allerdings um einen sehr viel höheren Anteil von 17 % innerhalb der Gruppe der mehrsprachigen Betroffenen, die im Rahmen des DMT - KoMut erhoben wurde. Damit stellt sich eine Wahrscheinlichkeit von 2,5fach erhöhtem Auftreten bei russischen Kindern dar innerhalb der Gruppe, die einen mehrsprachigen Hintergrund hat. Es ist noch unklar, womit diese Häufung zu erklären ist. Viele Therapeuten und Therapeutinnen sprechen davon, dass sie bei betroffenen russischen Kindern einen Zusammenhang zu einem streng reglementierenden Erziehungskonzept sehen, das die Entstehung des selektiven Mutismus begünstigen könnte.

Russische Kinder sind, im Gegensatz zu türkischen Kindern und auch Kindern anderer Herkunftsländer, mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit von selektivem Mutismus betroffen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Offensichtlich sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich stark betroffen und es deutet sich an, dass die Gründe die dazu führen stark divergieren.

Im Hinblick auf die folgenden geschlossenen Fragen wurde der Fokus auf die Antworten der Ärzte und Ärztinnen, Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen und Therapeuten und Therapeutinnen gelegt (n = 186). In diesem Kontext ist die Fachkompetenz, wie z.B. beim Fachterminus für Stereotypien, zentral, um die Fragen korrekt beantworten zu können.

4.5 Kritische Aspekte zur Datenerhebung im Rahmen des Deutschen Mutismus Test (DMT - KoMut)

Es bleibt offen, ob bei den Datensätzen wirklich eine Diagnose vorliegt. In jedem Fall aber muss den Nutzern der Begriff selektiver Mutismus geläufig sein und die Frage bestehen, ob bei der Person, um die es jeweils geht, eine entsprechende Störung vorliegt.

Es gibt darüber hinaus das Problem, dass Dopplungen innerhalb der Datensätze nicht erkennbar sind. So kann es sein, dass Nutzer den Test z. B. im Hinblick auf ein Kind mehrfach ausfüllen und einzelne Fragen unterschiedlich beantworten, um zu erkennen, was sich für Unterschiede in der Auswertung ergeben. Weiterhin ist es möglich, dass z. B. mehrere Erzieher und Erzieherinnen einer KiTa den Test zu demselben Kind nutzen.

4.6 Ausblick

Weiterhin werden die eingegebenen Daten in anonymisierter Form gesammelt. Eine erneute Auswertung ist zu einem späteren Zeitpunkt denkbar und wünschenswert. In einem weiteren Schritt sollen die Daten genutzt werden, um das Testverfahren statistisch abzusichern. Weiter wäre eine Normierung des Tests anzustreben.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

American Psychiatric Association (APA) (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.5th Ed. DSM-5*. Americal Psychiatric Publishing: Washington D.C.

Bahr, R. (1996). *Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim selektiven Mutismus*. Heidelberg: Schindele.

Bundeszentrale für politische Bildung (2017). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund* http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i (heruntergeladen am 13.9.2017)

Cline, T. & Baldwin, S. (2004). *Selective Mutism in Children*. London: Whurr Publishers.

Elizur, Y. & Perednik, R. (2003). Prevalence and Description of Selective Mutism in Immigrant and Native Families: A Controlled Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *42*, S. 1451-1459.

Feldmann, D.; Kopf, A. & Kramer, J. (2012). Das Konzept der Kooperativen Mutismustherapie (KoMut) – Eine systemisch-handlungsorientierte Therapie für Kinder mit selektivem Mutismus. *Forum Logopädie, 1 (26),* S. 14-20.

Garbani Ballnik, O. (2009). *Schweigende Kinder. Formen des Mutismus in der pädagogischen und therapeutischen Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hartmann, B. (1997). *Mutismus – Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus*. (4.Aufl.) Berlin: Ed. Marhold.

Jetter, K.-H., Praschak, W. & Schönberger, F. (1987). *Bausteine der Kooperativen Pädagogik*. Stadthagen: Bernhardt-Pätzold.

Johanssen, K.; Kramer, J. & Lukaschyk, J. (2018). Deutscher Mutismus Test (DMT-KoMut) - erste Ergebnisse. *Forum Logopädie, 1 (32),* S. 20-26.

Johanssen, K.; Kramer, J. & Lukaschyk, J. (2016). Deutscher Mutismus Test (DMT-KoMut). Onlinebasiertes Hilfsmittel zur Diagnostik von selektivem Mutismus. *Forum Logopädie, 1 (30),* S. 2-6.

Katz-Bernstein, N. (2011). *Selektiver Mutismus bei Kindern*. (3.Aufl.) München: Reinhardt-Verlag.

Kramer, J. (2006). Vergleich des selektiven Mutismus mit dem frühkindlichen Autismus. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR, 14 (4),* S.280-281.

Kramer, J. (2007). Der selektive Mutismus – Eine Störung der Sprachentwicklung. Von Menschen, die unter bestimmten Bedingungen nicht sprechen. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR, 15 (4),* S.284-289.

Kramer, J. (2015). Zeit und Raum in der Kooperativen Mutismustherapie (KoMut) - Zur Bedeutung der Innenperspektive von Menschen, die unter bestimmten Bedingungen nicht sprechen können. *Sprachförderung und Sprachtherapie, (2),* S. 71-75.

Kramer J.; Lukaschyk J. (2017). Mutismus. In Grohnfeldt M. (Hrsg.) *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie*, *Bd. 3*, (S. 254-272). Kohlhammer Verlag.

Kutscher, J. (2013). *Mutismus – Autismus. Scheinähnlichkeiten und wirkliche Unterschiede*. http://www.selektiver-mutismus.de/informationen/mutismus-vs-autismus/ (heruntergeladen am 13.9.2017).

Neumann, K., Keilmann, A., Rosenfeld, J., Schönweiler, R, Zaretsky, Y. & Kiese-Himmel, C. (2009). Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern – Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (gekürzte Fassung). *Kindheit und Entwicklung, 18 (4),* (22-231). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Starke, A. (2017). Schweigen zwischen den Kulturen – Kulturelle Adaptation von Eltern selektiv mutistischer Kinder. *Sprache Stimme Gehör*, *41(2),* S. 78-83.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Starke, A. & Subellok, K. (2015). Leitlinien des Inderdisziplinären Mutismus Forums (IMF) für die Mutismustherapie. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 23 (2),* S. 106-109.

Statistisches Bundesamt (2011). *Wie leben Kinder in Deutschland*. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile (heruntergeladen am 13.9.2017).

Statistisches Bundesamt (2017). *Bevölkerung nach Migrationshintergrund im engeren Sinne nach erweiterter Staatsangehörigkeit in ausgewählten Staaten. Bevölkerung 2016 nach Migrationshintergrund.* https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundStaatsangehoerigkeitStaaten.html (heruntergeladen am 13.9.2017).

Zollinger, B. (2010). Die Entdeckung der Sprache - Entwicklungsprozesse, Störungen, Untersuchung, Beurteilung. *Pädiatrie up2date 2010, 3*, S.279-294

https://www.uniklinik-freiburg.de/typo3temp/secure_downloads/3299/0/0d7bf0f74377302930bd6da9f50ce2c9f4d8b896/zollinger.pdf (heruntergeladen am 15.09.2017).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Carina D. Krause, Julia Holzgrefe-Lang, Elisa Lorenz, Vera Oelze, Christian W. Glück & Susanne Wagner

Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J): Eine neue, Tablet-basierte Sprachdiagnostik für Jugendliche

1. Sprachliche Einschränkungen im Jugendalter

Sprachbeeinträchtigte Jugendliche und junge Erwachsene stehen bislang selten im Mittelpunkt von sprachtherapeutischer Forschung und Praxis. Präsent sind eher kindliche Sprachentwicklungsstörungen und erworbene Sprachstörungen. Dabei gibt es durchaus Versorgungsbedarf: Langzeitstudien deuten darauf hin, dass ein erheblicher Anteil sprachentwicklungsgestörter Kinder auch im späteren Leben mit Beeinträchtigungen zu kämpfen hat (Ringmann & Siegmüller, 2014; Stothard et al., 1998). Darüber hinaus sind auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) ein (nicht nur) in dieser Altersgruppe bislang unterschätzter Symptomkomplex.

Sprachliche Einschränkungen können für Jugendliche ein erhebliches Hemmnis bei der Teilhabe an schulischer und beruflicher Bildung sein und nicht nur den erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben behindern, sondern auch die psychosoziale Entwicklung beeinträchtigen (Conti-Ramsden, 2013). Der möglichst barrierearme Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf ist also ein wichtiger Aspekt, der den weiteren Lebensweg entscheidend bestimmt (Schlimbach, 2009).

Doch die Feststellung der sprachlichen Kompetenzen in dieser Altersgruppe ist schwierig. Für ältere Kinder und die frühe Adoleszenz gibt es zwar einige etablierte Verfahren zur Erfassung der Schreib- und Lese-Fertigkeiten (u.a. SLS 2 - 9, Wimmer & Mayringer, 2016; HSP, May, 2012; Lesen 8-9, Bäuerlein, 2012; LDL/VSL, Walter, 2014; ConText, Lenhard et al., 2013). Normierte Verfahren zur lautsprachlich-rezeptiven Kompetenz im Jugendalter existieren im deutschsprachigen Raum jedoch kaum. Mit der LTB.J (Leipziger Testbatterie zur Messung des formal-sprachlichen Entwicklungsstandes bei Jugendlichen, BBW, 2008) konnte diese Lücke bereits etwas geschlossen werden. Der Anwendungsbereich beschränkt sich allerdings auf den Altersbereich 15 bis 17. Auch der ADST (Allgemeiner Deutscher Sprachtest, Steinert 1978) findet in dieser Zielgruppe Anwendung. Er ist jedoch in erster Linie auf die produktive Modalität ausgerichtet; zudem enden hier die Normdaten bei Klasse 10.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die für den rezeptiv-lautsprachlichen Bereich existierenden diagnostischen Instrumente zur Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von jüngeren Kindern bzw. die umfassenden Aphasie-Diagnostiken sind für diese Zielgruppe aus vielen Gründen ungeeignet. In beiden Fällen entsprechen die Tests meist nicht dem ausdifferenzierten sprachlichen Leistungsniveau junger Erwachsener, so dass es zu Deckeneffekten kommt. Zum anderen können über die Jahre erworbene Kompensationsstrategien in der produktiven Modalität die abgebildete Sprachkompetenz verzerren und zu falsch-negativen Ergebnissen führen, d. h. es wird eine scheinbare Störungsfreiheit suggeriert.

Die Herausforderung ist es also, für die Altersgruppe angemessene Aufgabenstellungen mit entsprechendem Schweregrad zu entwickeln. Zudem soll das fertige Testverfahren vom Umfang her sowohl praktikabel sein, als auch vertiefende Aussagen über Art und Ausmaß der sprachlichen Beeinträchtigungen ermöglichen.

2. Das Leipziger Sprachinstrumentarium Jugend zur Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten und zur Verbesserung der beruflichen Teilhabe durch sprachliche Förderung

2.1 Das Projekt LSI.J

Das Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend (LSI.J) ist ein Testinventar zur Dokumentation des Hör-Sprachverstehens bei Jugendlichen zwischen 14 und 22 Jahren mit der Muttersprache Deutsch. Es wurde entwickelt für die Anwendung im Sekundarbereich an Förder- und Regelschulen, in beruflich relevanten Beratungsstellen, im sonderpädagogischen und rehabilitativen Kontext, aber auch in der sprachtherapeutischen Praxis. Der rezeptive Schwerpunkt berücksichtigt die verdeckte Symptomatik im Jugendalter. Ziel von LSI.J ist nicht nur die umfassende Charakterisierung der sprachlichen Fähigkeiten bzw. Defizite von Jugendlichen. Zusätzlich sollen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten – insbesondere bezogen auf die berufliche Teilhabe –zusammengestellt und ausgegeben werden.
Das Projekt wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS - FKZ 01KM151111) und wird realisiert in der Zusammenarbeit des Berufsbildungswerkes Leipzig (BBW Leipzig) mit den Universitäten Halle und Leipzig.

2.2 Modellbasierte Testentwicklung

Als Basis wurde ein Modell der rezeptiven Sprachverarbeitung entwickelt, das zum einen auf existierenden Modellvorstellungen und aktueller Forschungsliteratur zu ungestörtem Sprachverstehen basiert. Zum anderen berücksichtigt es explizit die aus der sprachpathologischen Praxis bekannte Symptomatik relevanter Störungsbilder.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Dieses Modell differenziert vier sprachliche Ebenen: (1) frühe Lautverarbeitung, (2) Lexikon, (3) Satzverständnis, (4) Verstehen der Botschaft. Dabei trennt es Speicher- und Prozesskomponenten (Abb. 1).
Die aus dem Modell abgeleiteten sprachlichen Kompetenzen wurden in einzelnen Testverfahren operationalisiert und entsprechend der Klassischen Testtheorie konstruiert. Der Block zur frühen Lautverarbeitung umfasst Tests zur Phonem-Diskrimination und zum dichotischen Hören. Auf Lexikon-Ebene wird die Schnelligkeit lexikalischen Entscheidens überprüft, sowie die Schnellbenennung von Objekten und die Fähigkeit zur semantischen Differenzierung verwandter Begrifflichkeiten. Die Syntax-Analyse prüft das Verstehen komplexer syntaktischer Strukturen, aber auch die Fähigkeit, syntaktische Konstruktionen in Kunstwortsätzen zu identifizieren und korrekt nachzusprechen. Die Ebene des Botschaft-Verständnisses schließlich testet die Fähigkeit zur Kohärenzbildung und das Verständnis von figurativer Sprache und Ironie/Sarkasmus. Ein Aufmerksamkeitstest, der auditive und visuelle Aufmerksamkeit miteinander kontrastiert, rundet das Instrumentarium ab.
Die einzelnen Testverfahren werden sorgfältig in Hinblick auf Testgütekriterien geprüft. Außerdem werden bundesweit Normdaten von 750 Jugendlichen erhoben.

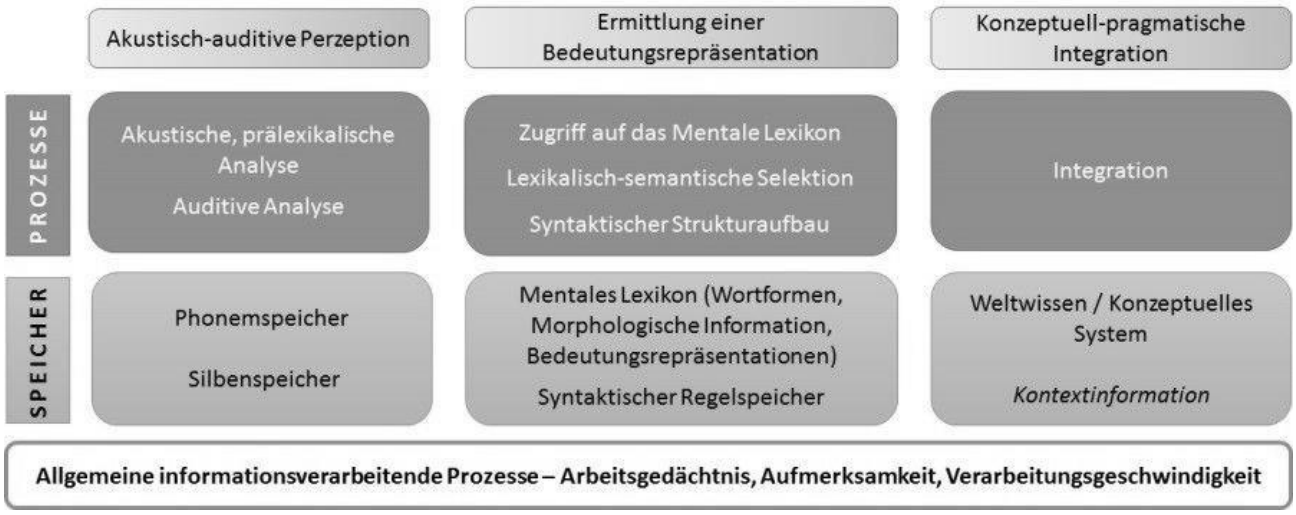


Abb. 1: Das Modell der rezeptiven Sprachverarbeitung, das der LSI.J-Testentwicklung zugrunde liegt.

2.3 Die Vorteile von E-Health nutzen

Ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung des LSI.J ist die zunehmende Digitalisierung in der Gesundheitsversorgung. Anders als die Vorgängerin LTB-J (BBW, 2008) ist das LSI.J Tablet-basiert (Abb. 2). Computer-gestützte Diagnostik kann zu erheblicher Kosten- und Zeitersparnis beitragen. Sie ermöglicht einen zeitökonomischen Einsatz, beispielsweise im schulischen Alltag. Die maximal standardisierte Durchführung und die automatisierte Auswertung erhöhen die Testobjektivität und damit die Exaktheit der Diagnostik. Außerdem konnten nun auch Reaktionszeit-sensitive Untertests ins

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Instrumentarium aufgenommen werden, die mit der Messung der Verarbeitungsgeschwindigkeit, zusätzlich zur quantitativen und qualitativen Fehlerauswertung, ein weiteres wertvolles Maß für die Effizienz der Sprachverarbeitung bieten. Der Einsatz von Tablets entspricht zudem der Lebenswelt der jugendlichen Zielgruppe und kann so die Compliance erhöhen.

Abb. 2: Das LSI.J-Tablet.

3. Individuelle Förderung und Umfeld-Anpassung

Gerade schulische Inhalte und Fachkompetenzen werden meist sprachlich vermittelt und das entsprechende Wissen in sprachbasierten Prüfungen abgefragt. Hier müssen gezielte sprachliche Förder-Maßnahmen den Weg zu inklusiver Bildung ebnen. Bildungseinrichtungen wie Schule und Ausbildungsinstitutionen sind mit der Forderung nach umfassender Teilhabe durch individuelle Diagnostik und Sprachförderung sprachbehinderter Kinder faktisch jedoch häufig überfordert. Basierend auf dem individuell ermittelten Sprachkompetenz-Profil werden durch das LSI.J konkrete Empfehlungen für die gezielte sprachliche Förderung und Unterstützung des/der Jugendlichen bereitgestellt. Dafür werden aus einer umfassenden und online zur Verfügung gestellten Datenbank diejenigen Förder- und Unterstützungsmethoden ausgewählt, die das größte Potenzial für eine Verbesserung der sprachlichen Umgebung haben.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Zusammenfassung

Das LSI.J bietet eine computergestützte, multidimensionale Analyse des Sprachprofils bei Jugendlichen. Dabei werden vier sprachliche Ebenen abgebildet: die frühe Lautverarbeitung, das Lexikon, das Satzverstehen und das Verstehen der Botschaft. Zusätzlich werden die auditive und die visuelle Aufmerksamkeitsleistung erfasst. Basierend auf diesem Profil werden individuell angepasste Empfehlungen zu sprachlich-kommunikativer Förderung und Umfeld-Anpassung ausgegeben. Damit sollen die Bildungschancen verbessert werden, insbesondere am Übergang von Schule und Beruf. So ist ein Grundstein gelegt für gleichberechtigtes, gemeinsames Lernen – inklusiv von behinderten und nichtbehinderten Jugendlichen.

Literatur

Barwitzki, K., Hofbauer, C., Huber, M., Wagner, L. (2008). *Leipziger Testbatterie zur Messung des formal-sprachlichen Entwicklungsstandes bei Jugendlichen: LTB-J.* Leipzig: Berufsbildungswerk (BBW) für Hör- und Sprachgeschädigte.

Bäuerlein, K. (2012). *Lesen 8-9: Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8-9*. Göttingen: Hogrefe.

Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in developmental disabilities, 34(11),* S. 4161-4169.

Lenhard, W., Baier, H., Lenhard, A., Schneider, W., & Hoffmann, J. (2013). *ConText. Förderung des Leseverständnisses durch das Arbeiten mit Texten.* Göttingen: Hogrefe.

May, P. (2012). *HSP 1–10. Hamburger Schreib-Probe. Diagnose orthographischer Kompetenz.* Hamburg: VPM.

Ringmann, S., & Siegmüller, J. (Eds.). (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Jugend- und Erwachsenenalter.* Amsterdam: Elsevier Health Sciences.

Schlimbach, T. (2009). *Unterstützungsangebote im Übergang Schule–Beruf. Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.* München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Steinert, J. (1978). *Allgemeiner Deutscher Sprachtest: ADST.* Göttingen: Hogrefe.

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41(2),* S. 407-418.

Walter, J. (2014). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL) und Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL): Zwei Verfahren als Instrumente einer formativ orientierten Lesediagnostik. *Lernverlaufsdiagnostik*, S. 165-201.

Wimmer, H., & Mayringer, H. (2016). *SLS 2-9: Manual: Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Göttingen: Hogrefe.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Birgit Appelbaum

Diagnostik mit (lautsprachunterstützenden) Gebärden – und wie?

1. Einleitung

Kindern, deren kommunikative und/oder (laut-)sprachliche Entwicklung auf sich warten lässt, stehen im Rahmen der Unterstützen Kommunikation (UK) körpereigene, nicht elektronische sowie elektronische Kommunikationsmittel zur Verfügung. Diese sollen - soweit möglich - mit der Lautsprache kombiniert werden, d. h. für eine flexible, multimodale Kommunikation genutzt werden.
Sind die Regeln der Kommunikation erst einmal erworben und ein entsprechender Wortschatz aufgebaut, gibt es nichts, was ein kompetenter Sprecher nicht ausdrücken könnte. Dabei ist die Modalität der Äußerungen an sich nicht entscheidend.

2. Grundlagen der frühen Kommunikations- und Sprachentwicklung mit besonderer Fokussierung auf Gesten und Gebärden

Es gibt zahlreiche Spracherwerbstheorien im Zusammenhang mit der Fragestellung „Wie erlernen Kinder Sprache?“ und „Was macht den Spracherwerb eigentlich erst möglich?“. Je nach Profession und Erscheinungsjahr weichen diese in ihrer Sichtweise deutlich voneinander ab. Aktuell wird die sozial-pragmatische Sichtweise von Tomasello (2014) favorisiert und es besteht immerhin Einigkeit darüber, dass die Entwicklung des Sprachsystems grundsätzlich nicht allein auf einen Kausalfaktor zurückzuführen ist, sondern dass

- das Kind angeborene Voraussetzungen mitbringt und
- von außen einen wichtigen sprachlichen Input erhält, d. h. dadurch in der Lage ist, das individuelle Sprachsystem aufzubauen und auszugestalten (Appelbaum, 2016).

Darüber hinaus gilt auch, dass ein qualitativ und quantitativ optimaler sprachlicher Input nicht zwangsläufig ein Garant für einen gelingenden Spracherwerb ist. Letztendlich ist aber davon auszugehen, dass das Kind von Anfang an als Kommunikationspartner zur Verfügung steht und beteiligt ist. Kannengieser (2012) benennt dazu vier Vorläufer der aktiven Sprachentwicklung:

- Vorläufer der Sprachwahrnehmung/der Sprachperzeption

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Vorläufer des Sprechens/der Sprachproduktion
- Vorläufer der Kommunikation sowie
- Vorläufer des Sprachverständnisses.

Im Kontext *Sprachwahrnehmung/ Sprachperzeption* ist das Kind ist im Alter von 10 – 12 Monaten deutlich besser in der Lage, die Differenzierung von mutter- als auch fremdsprachlicher Lautkontraste zu bewältigen; im Bereich Gebärden entwickelt sich die Phonologie von wenigen und klar abgrenzbaren Handformen zu komplexen Gebärden.

Im Kontext *Sprachproduktion* kann das Kind im Alter von ca. 12 Monaten erste Wörter aktiv sprechen; erste eindeutig lexikalische Gebärden tauchen in demselben Alter auf, wie die ersten Wörter in Lautsprachen.

Im Kontext *Vorläufer der Kommunikation* kommt der Zeigegeste eine bahnbrechende Funktion zu. Sie ist als Bestandteil der sogenannten deiktischen/ referentiellen Gesten kontextgebunden, d. h. sie weist auf einen Gegenstand oder einen Inhalt, der konkret in der Situation vorhanden ist. Das Kind übernimmt dabei die Rolle eines aktiven Kommunikationspartners und setzt die Zeigegeste in drei unterschiedlichen Zusammenhängen gezielt ein (Liszkowski, 2015; Beispiele in Anlehnung an Appelbaum, 2016, S. 15):

Expressives Zeigen:
Das Kind zeigt beim gemeinsamen Spiel auf die Seifenblasen, die in der Luft fliegen und bringt dadurch seine Begeisterung für diese gemeinsame Aktivität mit der Bezugsperson zum Ausdruck.
Informierendes Zeigen:
Das Kind zeigt auf ein Flugzeug und informiert die Bezugsperson über die Anwesenheit des Flugzeuges.
Imperatives Zeigen:
Das Kind zeigt auf die Puppe und fordert damit eine Person auf, ihr die Puppe zu geben.

„Der Weg zu lautsprachlichen Äußerungen führt über die gestische Modalität“ (Liszkowski, 2015, S. 36), d. h. die Wortproduktion entwickelt sich erst nach der Zeigegeste, wird dann aber häufig mit ihr gekoppelt: das Kind ergänzt /da/. Parallel dazu beginnen Kinder im (Entwicklungs-)Alter von ca. 12 Monaten, inhaltsreichere Gestentypen/ Gebärden einzusetzen.

Im Kontext *Sprachverständnis* erweitert das Kind im Alter von 10 – 12 Monaten sein Wortverständnis permanent. Ist ein Umfang von ca. 50 Begriffen erreicht, entwickelt

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

sich auch die Produktion von Wörtern weiter. Die expressiv genutzten Begriffe entsprechen zwar von der Form her noch nicht dem erwachsenen Zielbegriffen, aber dem „sprachlichen Code seiner Umgebung“ (Kannengieser, 2015, S. 375): Ba für Ball, mimi für Milch, da usw. Frühe Wortäußerungen entsprechen linguistisch noch nicht den Wörtern der Umgebungssprache, sie werden aber formal und semantisch relativ stabil genutzt, z. B. aua, auf, zu, weg, noch mal... Vorsprachliche Symbole werden also nach und nach durch sprachliche Symbole, hier konventionelle Wörter, ersetzt. Gebärdensprachliche Kinder erreichen im gleichen Alter wie lautsprachliche Kinder die 50-Wörter-Grenze und einige von ihnen durchlaufen einen Vokabelspurt mit erhöhter Gebärden-Erwerbsrate.

Aus diesen Entwicklungen lässt sich (kurz) zusammenfassen:
Wesentliche Meilensteine von der vorsprachlichen zur sprachlichen Kommunikation vollziehen sich im (Lebens-)Alter von ca. 10 – 12 Monaten. Bei Kindern, die unter besonderen Bedingungen lernen, dauert sie Monate, manchmal sogar Jahre. In dieser „Übergangszeit“ könn(t)en Gebärden angewendet werden und alle sprachliche relevanten Ebenen über dieses Symbolsystem vermittelt werden. Denn: "… Der Aufbau eines funktionierenden Symbolsystems ist unabhängig davon, ob dieses lautlich oder gebärdet ist“ (Szagun, 2012, S. 85ff). Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) übernehmen dann eine „Brückenfunktion“ in die Lautsprache.

3. ICF - CY als Bezugssystem

Die ICF-CY (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen) hat das Ziel, die relevante Lebenssituation eines Kindes/ Jugendlichen mit Behinderung ganzheitlich zu beschreiben. Dieses gilt sowohl in der anamnestischen als auch für das diagnostische Vorgehen und hat zur Folge, dass die Bereiche Aktivitäten, Partizipation sowie Umwelteinflüsse stärker in den Fokus geraten. Die ICF und die ICF-CY „sollen dabei nicht als neues, differenziertes Klassifikationssystem verstanden werden, sondern dienen dazu, einen anderen Blick auf die vorliegenden Störungen und festgestellten Einschränkungen/ Behinderungen zu ermöglichen“ (Spreer, 2018, S. 12). Die ICF-CY dient demnach eben nicht der Klassifikation von Störungen oder Personen, „sondern versteht sich als Beschreibungssystem von individuellen, alltagsrelevanten, teilhabebezogenen Gesundheitsbedingungen“ (Grötzbach & Iven, 2014, S. 16). Diese bio-psycho-soziale Sichtweise von Gesundheit und Behinderung beinhaltet, dass Kontextfaktoren besonders berücksichtigt werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Diagnostik

4.1 Prinzipien des diagnostischen Vorgehens

Ausgangspunkt einer Diagnostik ist immer das Kind als Individuum mit seinen Interessen und den Möglichkeiten der Partizipation - eingebettet in das jeweilige Umfeld mit seinen Interessen und Möglichkeiten. Die Ergebnisse der Anamnese, Diagnostik sowie der Interventionsplanung werden mit Hilfe der SMART-Regel spezifisch – messbar – anspruchsvoll/ ausführbar – relevant – terminiert, d. h. eindeutig benannt. Ihre Dokumentation dient als Evaluationsgrundlage für zukünftige Treffen und somit der Qualitätssicherung.

4.2. Was soll eine Diagnostik leisten?

(Aktas, 2012; Liehs, 2014; Appelbaum, 2016)
In einer Diagnostik geht es grundsätzlich um

- das Erfassen des kommunikativen, (vor-)sprachlichen Entwicklungsstandes
- (ggf.) das Einschätzen des Ausmaßes der Verzögerung
- das Einschätzen von Schwächen und Stärken
- die Festlegung von Therapiezielen
- die Dokumentation eines Entwicklungsverlaufs
- die Evaluation.

4.3. Zur Diagnostik im Zusammenhang mit Gesten und Gebärden

Die Diagnostik des sprachlichen Entwicklungsprofils bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen oder anderen Handicaps ist selbst für erfahrene Fachkräfte immer wieder eine Herausforderung. Die Herausforderung besteht einerseits in der großen Heterogenität der vorsprachlichen und sprachlichen Fähigkeitsprofile sowie in den sogenannten Asymmetrieprofilen, andererseits in den nichtsprachlichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder, ihren individuelle Verhaltensweisen und ihrer Motivationslage. Immerhin besteht Konsens darüber, dass eine sorgfältige sprachspezifische Diagnostik unbedingt erforderlich ist, für die Kolleginnen im außerschulischen Kontext besteht dazu eine gesetzliche Verpflichtung. Allein die Frage nach dem methodischen Vorgehen kann als noch nicht als geklärt angesehen werden.

Es gibt folgende Probleme: ein standardisiertes, spezifisch linguistisches Testverfahren für Kinder mit kognitiven und/ oder motorischen Einschränkungen, noch dazu im Zusammenhang mit Gesten und Gebärden, gibt es nicht. Es ist aber unumgänglich, den aktuellen Entwicklungsstand abzubilden bzw. passende Therapie- und/ oder Fördermöglichkeiten abzuleiten. Daher ist es erforderlich, Verfahren zu adaptieren, d. h. an die Besonderheiten und Bedürfnisse der Kinder sowie ihrer

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lebenssituation anzupassen. Eine Möglichkeit besteht darin, sich bei der Auswahl der Materialien nicht am Lebensalter, sondern, durch Umkehr der Testlogik, an den sprachlichen Fähigkeiten und der damit verbundenen Altersgruppe sowie den damit verbundenen T-Werten zu orientieren.

Entscheidend ist, eine geeignete Auswahl für die Einschätzung der (vor-)sprach-lichen Gesten- und/ oder Gebärdenkompetenz zusammenzustellen, Materialien bei Bedarf zu adaptieren und die Ergebnisse entsprechend zu dokumentieren bzw. zu interpretieren (vgl. Tab. 1 – 3).

Um eine begründete Auswahl treffen zu können, sollten die eigene professionelle Expertise (interne Evidenz) sowie die bestmöglichen vorhandenen Forschungsbelege (externe Evidenz) im Fokus stehen. Es geht demnach nicht um ein „beliebiges Hineingreifen in den Methodenkoffer“ (Aktas & Wolf, 2016, S. 172). In die praktische Umsetzung wird zudem diese Expertise um die Ressourcen/Präferenzen des Kindes und seines Umfeldes ergänzt.

Tab. 1: Verfahren zur Erfassung erster sprachlicher sowie vorsprachlicher/ kommunikativer Fähigkeiten

Vorläuferfähigkeiten (eine Auswahl)		
Grimm, H.; Doil, H. (2000, 2006)	Elternfragebogen 1 Elternfragebogen 2 Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern Göttingen: Hogrefe	ELFRA-1; ELFRA-2 Standardisierte Spracherhebung Fragebögen
Kirsten, U. (2007)	Triple C – Checklist of communication competencies. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag	Triple C Beobachtungsbogen
Weid-Goldschmidt, B. (2013)	Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag	COCP Beobachtungsbogen
Leber, I. (2014)	Kommunikation einschätzen und unterstützen. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag	Screening
Scholz, M./Wagner, M. (2015)	Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Rexision (BKF-R, Version 1.01) Universität Landau	BKF-R Beobachtungsbogen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 2: Diagnostische Verfahren zur Erfassung linguistischer Fähigkeiten

Diagnostische Verfahren zur Erfassung linguistischer Fähigkeiten (eine Auswahl)		
Grimm, H.; Aktas, M.; Frevert, S. (2000)	SETK-2, Sprachentwicklungstest für 2-Jährige. Göttingen: Hogrefe	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Grimm, H.; Aktas, M.; Frevert, S. (2010)	SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für 3 bis 5-Jährige. Göttingen: Hogrefe	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Kauschke, C.; Siegmüller, J. (2010)	Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Fox, A. V. (2006)	TROG-D. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag	Standardisierter Sprachentwicklungstest
Joan, B. (Autor); Hansen, F. (Übersetzer) (Hrsg.) (2009)	TASP: Test of Aided Communication Symbol Performance (Zur Abklärung des Symbol- und Sprachverständnisses in der UK). Berlin: Rehvista	UK-spezifisches Verfahren

Tab. 3: Möglichkeiten der Diagnostik im Zusammenhang mit Gebärden

Möglichkeiten der Diagnostik in Zusammenhang mit Gebärden		
Appelbaum, B. (2011)	Dokumentation erster expressiver Gebärden sowie erster Äußerungen in der (Deutschen) Lautsprache	Wörterliste – Tabelle
Aktas, M. (2012)	Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und –förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. München: Elsevier	Adaption standardisierter Sprachentwicklungstests
Appelbaum, B. (2015)	Erfassen von Kompetenzen in Deutscher Gebärdensprache (DGS)	Spontansprachanalyse
Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (Hrsg.) (2013)	Deutsche Gebärdensprache: 4.1 DGS-Kompetenz zum Schuleintritt	Beobachtungsbogen

Die professionelle Expertise der diagnostizierenden Person sollte im Umgang mit Gesten/ Gebärden in folgenden Bereichen vorhanden sein:

- ein gutes Methodenrepertoire
- ein diagnostisches Konzept
- gute Fachkenntnisse bzgl. des regelkonformen bzw. abweichenden Sprach-erwerbs, inklusive der Kommunikationsentwicklung
- gute Fachkenntnisse bzgl. spezifischer Syndrome/ Störungsbilder und
- (sehr) gute Gebärdensprachkenntnisse und
- (sehr) gute Gebärdensprachkompetenzen.

Erst dann ist es möglich, u. a.

- Zeigeblicke zu verstehen bzw. gezielt einzuüben und einzubinden
- die gebärdensprachlichen Äußerungen des Gegenübers zu verstehen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- die Möglichkeiten und damit den Sinn, aber auch den Unsinn bei der Adaption von Testmaterialien zu linguistischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Gebärden zu durchschauen
- alle Anpassungen zu dokumentieren.

Frage 1: „Brauchen wir letztendlich einen spezifischen Gesten- und/ oder Gebärdentest zur Erfassung von Gesten und gebärdensprachlichen Kompetenzen?“ Meine Antwort lautet: „Nein, aus meiner Sicht ist u. a. durch die unterschiedlichen Fähigkeitsprofile und Bedürfnisse die Erstellung eines solchen Tests gar nicht möglich.“
Frage 2: „Sollten Kinder mit einem Handicap also irgendwie besonders oder vielleicht sogar gar nicht diagnostiziert werden?“ Meine Antwort lautet: „Nein, aber Kinder mit Handicap sollten grundsätzlich entwicklungsorientiert und besonders individualisiert diagnostiziert werden. Manchmal wird allein durch dieses Vorgehen eine Überprüfung diverser Fähigkeiten überhaupt erst möglich!“.

5. Fazit

Der Einsatz von Gesten und Gebärden stellt eine mögliche (frühe) „Brücke“ in die Lautsprache dar, wobei ein aktives Umfeld (Elternhaus, Kita, Schule etc.) sowie ein möglichst individualisiertes Vorgehen in Bezug auf die zu diagnostizierende Person für ein erfolgreiches Ergebnis eine wichtige Voraussetzung darstellt.

Kinder ohne ausreichende Lautsprache mit Gesten und Gebärden zu fördern, erfordert darüber hinaus ein fundiertes Wissen in den Bereichen der Kommunikations-, Gesten-, Gebärden- und Lautsprachentwicklung sowie der Gebärdenhandhabung generell. Dies gilt ausdrücklich und insbesondere für die Durchführung einer Diagnostik.

Literatur

Aktas, M. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und –förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*. München: Elsevier.

Aktas, M. (2015). Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik bei Kindern mit geistiger Behinderung. In A. Adelt, C. Otto, & T. Fritzsche et.al. (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 8. Schwerpunktthema Besonders behandeln? Sprachtherapie im Rahmen primärer Störungsbilder* (S. 1 - 19). Potsdam: Universitätsverlag.

Aktas, M. & Wolf, M. (2016). Diagnostik und Förderung lautlicher Sprache. In Kuhl, J., & Euker, N. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (S.153 - 192). Göttingen/ Bern: Hogrefe.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Appelbaum, B. (2018). Frühe Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Gesten und Gebärden und Auswirkungen auf die Diagnostik. In isaac – Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation (1. Aufl.)*. 13. Nachlief., (S. 02.043.001 - 02.048.001, Stand: 2017). Karlsruhe: von Loeper.

Appelbaum, B. (2016). *Gebärden in der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Appelbaum, B., Schäfer, K. & Braun, U. (2017). *Gebärden in der Unterstützten Kommunikation (UK) - eine Bestandsaufnahme und mögliche Perspektiven für die Forschung*. uk & forschung, 7, S. 4 – 17.

Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose. Intervention, Prävention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Grötzbach, H., & Iven, Cl. (Hrsg.) (2014). *ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis* (2. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.

Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Urban & Fischer.

Liehs, A. (2014). Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie – (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache. In Sallat, S., Spreer, M., & Glück, C. (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent – vernetzt – innovativ* (S. 283 - 289). Idstein: Schulz-Kirchner.

Liszkowski, U. (2015). Kommunikative und sozial-kognitive Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Sachse, S. (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (S. 27 - 38). München: Urban & Fischer.

Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.

Szagun, G. (2012). *Wege zur Sprache. Ein Ratgeber zum Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat*. Berlin: PabstScience Publishers.

Tomasello, M. (2014). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprach- und Bildungshorizonte erweitern

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sarah Girlich, Robert Jurleta & Christian W. Glück

Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung

1. Einleitung

Die Sprachentwicklung des Kindes wird durch den sprachlichen Input aus seiner Umgebung beeinflusst. Dies gibt pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, durch ihr sprachliches Handeln diese Entwicklung zu unterstützen. Hierbei kommt der entwicklungsförderlichen Qualität der sprachlichen Interaktionen zwischen Kind und Fachkraft eine besondere Rolle zu. Durch Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen können Fachkräfte an ihren vorhandenen Kompetenzen ansetzen und den eigenen Beitrag zur Interaktionsqualität verbessern. Allein das Wissen um Fachinhalte und Methoden reicht jedoch nicht aus, um eine Veränderung im professionellen Handeln zu erwirken.

In Sachsen wurde das Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen (LakoS) eingerichtet, dessen Aktivitäten u. a. an diesem Punkt ansetzen und durch Begleitung und Professionalisierung die Fachkräfte unterstützt. Neben anderen Maßnahmen wurde ein Curriculum für Fachkräfte mit Schwerpunkt alltagsintegrierte sprachliche Bildung entwickelt und erprobt. Dieses Curriculum und dessen Multiplikation sollen ebenso wie die Funktion des LakoS als prozessbegleitender Netzwerkpartner für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte vorgestellt werden.

1.1 Sprachliche Bildung und Förderung in der frühkindlichen Bildung

Sprachliche Kompetenzen gehören zu den wichtigsten Grundlagen für persönlichen, sozialen und beruflichen Erfolg. Die Bedeutsamkeit der kommunikativen und sprachlichen Bildung ist daher in den Bildungsplänen für Kita und Schule verankert und der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung kommt dabei ein hoher Stellenwert zu. Eine sprachanregende und –förderliche Umgebung mit pädagogischen Fachkräften, die dialoginteressiert auf die Kinder zugehen, bildet die Grundlage für eine gute sprachliche Entwicklung und somit auch für den Bildungserfolg. Die Unternehmungen der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung bedürfen der Unterstützung und Begleitung, damit Qualität und Kontinuität gewahrt werden können.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Professionalisierung im Bereich sprachliche Bildung in Sachsen

2.1 LakoS - Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen

2.1.1 Allgemeines

Das Landeskompetenzzentrum (LakoS) ist ein Projekt des Vereins zur Förderung von Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation e. V., das realisiert wird in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sprache und Kommunikation des Vereins (INSKOM) und der Professur Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Das Projekt wird gefördert vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus.

Das LakoS versteht sich als Koordinierungs-, Professionalisierungs- und Forschungsstelle. Es begleitet und unterstützt Akteure der sprachlichen Bildung auf ihrem Weg zur Professionalisierung, Qualitätserweiterung und -sicherung. Als Ansprechpartner für Einrichtungen, Träger, Fachberater, pädagogische Fachkräfte, Tagespflegepersonen, Eltern und Familien bietet es u. a. bedarfsorientierte Fortbildungen sowie Informations- und Arbeitsmaterialien zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und angrenzenden Themen.

Es initiiert und unterstützt interdisziplinäre Netzwerke von Kindertageseinrichtungen und anderen pädagogischen und medizinischen Fachdiensten, die sich um sprachliche Bildung, Förderung und Therapie in Kindergarten und im Übergang zur Schule bemühen.
Durch die enge Anbindung an die Universität Leipzig und seine Netzwerkpartner entwickelt es die sprachliche Bildung und Sprachförderung an sächsischen Kindertageseinrichtungen wissenschaftlich fundiert weiter und macht aktuelle Inhalte und Erkenntnisse der Praxis zugänglich.

2.1.2 Bundesprogramme und Landesprojekte

Für verschiedene Bundesprogramme ist die sprachliche Bildung die Zieldimension. Sie betonen die Qualitätsentwicklung der alltagsintegrierten, sprachlichen Bildung gerade im Elementarbereich.

Das bis 2019 laufende Bundesprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder. Verbünde von Kitas oder Schulen werden

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

unterstützt, zu selbst konzipierten Schwerpunkten im Bereich Sprache und Schrift zu arbeiten. Das LakoS hat zusammen mit dem Amt für Jugend, Familie und Bildung (AfJFB) der Stadt Leipzig den sächsischen BiSS-Verbund ins Leben gerufen. Dieser wird vom LakoS koordiniert, geschult und begleitet. Das Landeskompetenzzentrum fungiert als Multiplikator, um neue Erkenntnisse zu Maßnahmen der Sprachbildung und Sprachförderung aus ganz Deutschland in die sächsische Landschaft der Kindertageseinrichtungen zu tragen und umgekehrt auch die Erfahrungen aus Sachsen in die Breite zu bringen.

Das bis 2020 laufende Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ des BMFSFJ setzt in ausgewählten Kitas die Schwerpunktthemen „Alltagsintegrierte sprachliche Bildung“, „Inklusive Pädagogik“ und die „Zusammenarbeit mit Familien“ mit zusätzlichen Fachkräften auf unterschiedlichen Ebenen um. Bei der Umsetzung und Gestaltung in Sachsen bildet das LakoS eine feste Konstante im Rahmen des Bundesprogramms, indem es als Ansprechpartner das Land, die Jugendämter, Träger und Einrichtungen in Koordinierungs- und Umsetzungsfragen unterstützt und berät.

Es begleitet, schult und unterstützt die vom Programm eingestellten Fachberater, organisiert Netzwerktreffen und geht auf die Themen des Programms fachgerecht und dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechend ein. Die Verbund-Fachberater/-innen und die Tandems, bestehend aus Leitung und den zusätzlichen Fachkräften für Sprache, können die Strukturen des LakoS nutzen und so entstehende Herausforderungen begleitet angehen. Das LakoS übernimmt die Schulung der sächsischen Fachberater/-innen nach dem Konzept der PädQUIS gGmbH und bietet einen regelmäßigen Austausch auf Fachberaterebene an.

Erfahrungen aus dem vorherigen Bundesprogramm „Sprache & Integration“ zeigen, dass nicht nur in der Anfangsphase eines solchen Programms Unterstützung nötig ist, sondern vor allem nachdem das Thema Sprache in die Teams eingebracht wurde, denn erst ab diesem Zeitpunkt ist ein fokussiertes und nachhaltiges Arbeiten in den Einrichtungen möglich.

Als Koordinierungsstelle unterstützt LakoS das Land Sachsen, Träger und Einrichtungen ebenfalls bei der Koordination verschiedener Landesprogramme, die aktuell vor allem im Bereich Literacy, Übergang Kita-Schule und Mehrsprachigkeit liegen. Ziel des LakoS ist es, die Träger und Einrichtungen dabei zu unterstützen, die in Bundes- und Landesprogrammen aufgebauten Erfolge und Erkenntnisse nachhaltig zu sichern.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.1.2 Professionalisierung aller Akteure

Nicht alle Kindertageseinrichtungen können durch die vom Bund und Land festgelegten Kriterien an Bundesprogrammen oder Projekten teilnehmen. Für diese Kitas Angebote zum Thema „Sprache“ bereitzustellen, ist ebenfalls Aufgabe im LakoS.

So dient das LakoS als Ansprechpartner und Anlaufstelle von Einzelakteuren und kleineren, regionalen Verbünden am Bildungsstandort Sachsen bis hin zur institutionellen und landesweiten Ebene. Zusammenarbeit und der Austausch mit den Akteuren der frühkindlichen Bildung auf allen Ebenen wird durch die Koordinierungsstelle angeregt und durch verschiedene Veranstaltungen und Vernetzungsgelegenheiten umgesetzt.

Diese Vernetzungstätigkeiten auf Ebene der Einrichtungen, Fachkräfte für sprachliche Bildung, Erzieher sowie Tagespflegepersonen und Vereinen, die im Bereich der sprachlichen Bildung aktiv sind, lässt neue Projekte entstehen und dient der Qualitätsentwicklung im Land. Durch die Unterstützung, Durchführung und Planung von Fachtagen und dadurch entstehende Kooperationen wird in ganz Sachsen eine Vernetzung untereinander koordiniert und begleitet.

Während des bisherigen Projektverlaufs entstanden unterschiedliche Arbeits- und Informationsmaterialien für alle Akteure im Bereich der sprachlichen Bildung, die sowohl die Praxis als auch Vertreter im administrativen, wissenschaftlichen oder politischen Bereich einsetzen können.

Für die Zusammenarbeit mit allen Familien, die im Zusammenhang mit sprachlicher Entwicklung eine sehr große Rolle spielen, bietet das LakoS die Unterstützung in Form von begleiteten Elternabenden und verschiedenen (mehrsprachigen) Informationsmaterialien an.

Das LakoS sammelt und bereitet wissenschaftliche Beiträge auf, die die Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen in der Realisierung der Sprachförderangebote bilden und nutzt diese als Beratungsquelle für Fortbildungen und Anfragen sowie für ein Transferangebot, indem die einzelnen Akteure bspw. Bücher und Materialien ausleihen können.

In den kommenden Jahren ist es Aufgabe, die landesweite Sprachförder- und -bildungsstrategie und das damit verbundene Curriculum in die Breite zu bringen. Hierfür werden Multiplikatoren ausgebildet. Diese werden mit aktuellem Fachwissen unterstützt. Mit ihnen wird an Vermittlungsstrategien gearbeitet: wie flexibel auf die Bedarfe der Praxis reagiert werden kann, um Handlungskompetenzen anzubahnen und zu erweitern. Die Fortbildungen der Multiplikatoren nach dem sächsischen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Curriculum und LakoS-Fortbildungen bieten für alle Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, unabhängig von Bundes- und Landesprojekten sich dem Schwerpunkt Sprache zu widmen.

3. Curriculum zur sprachlichen Bildung

3.1 Hintergrund

Zur fachlichen und inhaltlichen Begleitung des sächsischen BiSS-Verbundes entwickelte das LakoS ein Curriculum und erprobte es im Rahmen des Bundesprogrammes. Evaluationsergebnisse zu Sprachbildungsmethoden (u. a. Girolametto und Weitzman, 2002), kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle (u. a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) sowie ein Modell aus der Transferforschung (Grossman & Salas, 2011) beeinflussten die Entwicklung des Curriculums, das zunächst vollständig in 6 Einrichtungen erprobt und in Einzelmodulen an vielen weiteren Einrichtungen eingesetzt wurde.

3.2 Curriculumsaufbau und Durchführung

Zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte wurde ein Curriculum, bestehend aus zunächst sechs Modulen und einem Praxisworkshop, sowie daran anschließende Fachgespräche konzipiert. Jedes Modul umfasste sechs Zeitstunden, welche samstags in Rotation in den Räumlichkeiten der Einrichtungen stattfanden. Inputvorträge, Gruppenarbeiten, Reflexionsrunden und Übungen bereiteten dabei die Fachkräfte darauf vor, die alltagsintegrierte sprachliche Bildung in den Einrichtungen umzusetzen (Girlich & Jurleta, 2017).

- Modul 1: Spracherwerb
- Modul 2: Beobachtung und Dokumentation
- Modul 3: Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung I
- Modul 4: Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung II
- Modul 5: Mehrsprachigkeit
- Modul 6: Erziehungspartnerschaft im Kontext sprachlicher Bildung

Zu jedem Modul gehörte außerdem eine thematisch anknüpfende Praxisaufgabe, welche im Anschluss an die Schulung und bis zum nächsten Termin im pädagogischen Alltag umgesetzt werden sollte. Die Zeiträume zwischen den Modulen (ca. 3 Monate) dienten dem praktischen Erproben des Erlernten sowie dem Austausch über die Inhalte mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Teilnehmergruppe und denen, die nicht am Curriculum teilnahmen. Praxisaufgaben, Erprobungszeiträume, die im Anschluss an das Curriculum stattfindenden Fachgespräche und Follow-up Strategien

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

dienten dazu Transferlücken zu schließen bzw. zu verringern (Grossman & Salas, 2011).

3.3 Curriculumsanpassung und Verbreitung

Die bislang durchgeführten Fortbildungen im Rahmen des BiSS-Verbunds wurden durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) evaluiert. Eine eigene Befragung des BiSS-Verbundes sowie Rückmeldungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einzelner Module führten zu verschiedenen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Anpassungen, um eine optimale Übertragbarkeit der Inhalte in den pädagogischen Alltag zu gewährleisten.
Das entstandene Landescurriculum sprachliche Bildung (LaCusBi) setzt sich jetzt aus folgenden Bausteinen zusammen:

- Laute, Worte, Sätze - Meilensteine der Sprachentwicklung bei Kindern von 0 - 6
- Was passiert denn hier? - Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung I & II
- Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Kompetenzen und möglicher Entwicklungsrisiken
- Marienkäfer, Motschekiebchen, uğur böceği - Besonderheiten der Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit
- Zusammenarbeit mit Familien im Kontext sprachlicher Bildung
- Hast du das gesehen? - Videocoaching in der Kita

Zusatzthemen:
- Und wer macht`s? - Team und Teamentwicklung
- Jede Kita braucht ein Konzept für sprachliche Bildung

Zukünftig sollen durch Multiplikatoren mehr sächsische Einrichtungen bei der Umsetzung der sprachlichen Bildung im Kita-Alltag unterstützt werden. Hierfür werden interessierte sächsische Fachberater/-innen als Multiplikatoren geschult. Als Fachberater/-innen haben sie die Möglichkeit Einrichtungen prozessbegleitend zu unterstützen und zu qualifizieren. Sie erhalten ein Material- und Methodenpaket, das es ihnen ermöglicht, die Themen in den Kindertageseinrichtungen zu multiplizieren und die Einrichtungen langfristig in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Perspektiven

4.1 Prozessbegleitung durch Kompetenzzentren

Zur Sicherstellung der Qualitätsentwicklung und -sicherung spielt die fachliche Begleitung der Akteure eine wichtige Rolle. Dies gilt nicht nur für den Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung, sondern zeigt sich in allen Bildungsbereichen. Diese Prozessbegleitung kann durch koordinierende Kompetenzzentren gewährleistet werden.

4.2 Videografie und Videocoaching

Ein geeignetes Mittel, um den Transfer erworbener Kompetenzen in die Praxis zu gewährleisten und auch, um eigene Arbeits- und Handlungsweisen zu reflektierten, ist das Videocoaching.
Sprachliche Bildung und Förderung findet im Dialog statt, dieser muss im Kita-Alltag durch die Fachkräfte angeregt und gestaltet werden. Es gehört auch dazu Situationen als sprachbildend oder -fördernd zu erkennen und zu nutzen oder Sprechanlässe selbst zu schaffen.

Die Videografie bietet sich sowohl während der Fort- und Weiterbildungen als auch als Auswertungsmöglichkeit im Kita-Alltag an. Hier können Alltagssituationen in der Kita gefilmt und zur Professionalisierung genutzt werden. Auch wenn Fachkräfte dieser Methode gegenüber Bedenken äußern oder Rahmenbedingungen den Einsatz erschweren, gilt es, durch Begleitung und mit Lösungsansätzen diesen zu begegnen (Schauland et al., 2018).

Literatur

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: WiFF/DJI.

Girlich, S. & Jurleta, R. (2017): Sprachliche Bildung – Professionalisierung (sächsischer) pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich. *Praxis Sprache - Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung, Jg. 62 (2/2017)*, 69-74.

Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33(4)*, 268-281.

Grossman, R. & Salas, E. (2011). The Transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development, 15(2),* 103-120.

Schauland, N., Fischer, S. & Wirts, C. (2018). *Konzept für ein online-basiertes Videofeedback*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Michaela Kurtz & Tanja Jungmann

Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatung auf die Lehrersprache von LehramtsanwärterInnen im Förderschwerpunkt Sprache

1. Hintergrund

Der gezielte Einsatz der Lehrersprache wird als sprach- bzw. kommunikationsfördernde und präventive Methode beschrieben, die „allen Schülern die Aufnahme und Verarbeitung sprachlich vermittelter Inhalte“ ermöglicht (Schönauer-Schneider, 2014, S. 119). Der Aufmerksamkeitsfokus wird durch die Mittel der Lehrersprache bewusst auf die sprachlichen Zielstrukturen gelenkt (Berg, 2011), was der direkten und indirekten Förderung des Sprachverständnisses und der Sprachentwicklung dient (Mayer & Motsch, 2016). Darüber hinaus fungiert die Lehrkraft als Sprachvorbild für die Schülerinnen und Schüler (Lüdtke & Stitzinger, 2017). Insgesamt umfasst die Lehrersprache über 40 Merkmale und Kategorien. Im Unterricht ist der gezielte Einsatz von Lehrersprache selbstverständlich, wurde bisher aber kaum empirisch untersucht. Die spezifisch sprachheilpädagogischen Merkmale der Lehrersprache sind durch einen noch bewussteren und gezielteren Einsatz hervorzuheben, deren Anwendung durch Selbst- und Fremdeinschätzung zu kontrollieren und deren Effektivität empirisch abzusichern ist (Ruppert & Schönauer-Schneider, 2014).

Diese Lücke schließt das vorliegende Forschungsprojekt zum Einsatz von Video- und Audioaufzeichnungen in der Reflexion der schulpraktischen Unterrichtsversuche von LehramtsanwärterInnen in der ersten Phase der Lehrerbildung. Zunächst wird der durch audio- oder videogestützte Impuls- und Fachberatungen ergänzte Ablauf der Schulpraktischen Übungen (SPÜ) skizziert. Im Anschluss daran werden die Untersuchungsmethoden beschrieben. Erste Ergebnisse zum Einfluss der audio- und videogestützten Fachberatungen auf die eigenen Redebeiträge und das Sprechtempo werden exemplarisch präsentiert und abschließend kurz diskutiert.

2. Ablauf der Schulpraktischen Übungen

Die SPÜ für Lehramtsstudierende im Förderschwerpunkt Sprache finden im 5. Fachsemester mit einer maximalen Teilnehmerzahl von 20 Studierenden statt. Sie

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

werden entweder an einer inklusiven Grundschule oder an einer Grundschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache durchgeführt.
Zu Beginn des Seminars erfolgt die Vermittlung und Wiederholung theoretischer Grundlagen zur Gestaltung eines sprachheilpädagogischen Unterrichts (Reber & Schönauer-Schneider, 2014). Die Studierenden erhalten eine Einführung in das fallbezogene Arbeiten mit den Schwerpunkten Unterrichtsbeobachtung, Umgang mit Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung und Fallarbeit. Sie erstellen exemplarisch eine Fallanalyse mit Transkription und werden mit dem Ablauf der Fachberatung vertraut gemacht. Daran schließt sich eine zweiwöchige Hospitationsphase und die eigenen Unterrichtsversuche an den Kooperationsschulen an, die video- oder audiografiert werden, um sie in den anschließenden Impuls- und Fachberatungen besser gemeinsam mit den Studierenden reflektieren zu können.

2.1 Impulsberatungen

Die Impulsberatungen finden unmittelbar nach den jeweiligen Unterrichtsversuchen der Studierenden statt. Beteiligt sind die Hospitanten und der Mentor bzw. die Mentorin der Schule. Inhaltliche Schwerpunkte sind Feedback und Reflexion der Unterrichtsziele. Mögliche Handlungsalternativen werden als Impuls selbst bzw. von der Gruppe konstruiert.

2.2 Fachberatungen

Die Fachberatungen finden zwischen den Unterrichtsversuchen statt und basieren auf den Aufzeichnungen der jeweiligen Unterrichtsstunde. Ihr Ablauf orientiert sich an der kollegialen Fallberatung (Zeiler, 2012) bzw. der Kooperativen Beratung (Mutzeck, 2002). Die Studierenden wählen eine für sie persönlich relevante Unterrichtssequenz (max. 5 Min.) aus, transkribieren und analysieren sie nach einem vorgegebenen Fragenkatalog. In der Fachberatung wird die Unterrichtssituation vom Studierenden dargestellt, auf das Erreichen der gesetzten Ziele hin überprüft und begründet. Anschließend werden Handlungsbedarfe gemeinsam erfasst und schwerpunktmäßig Handlungsalternativen entwickelt. Ziel der Fachberatung ist es den Einsatz verschiedener Mittel von Lehrersprache und ihrer Funktionen in der konkreten Unterrichtssituation zu erkennen, zu beurteilen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren.
Während die Studierenden zum ersten Erhebungszeitraum den inhaltlichen Fokus der Fachberatung frei wählen konnten, wurde die Thematik Lehrersprache ab dem zweiten Erhebungszeitraum explizit vorgegeben.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3. Untersuchungsfragestellungen

Es wird angenommen, dass sich die Quantität und Qualität des Einsatzes von Mitteln der Lehrersprache durch die audio- oder videobasierten Fachberatungen erhöhen. Diese Annahme lässt sich entsprechend des dargestellten Ablaufs noch weiter differenzieren. In diesem Beitrag wird den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welchen Einfluss hat die Fachberatung auf die Redeanteile und das Sprechtempo im Entwicklungsverlauf?
- Gibt es differentielle Effekte in Abhängigkeit vom Medium (audio- vs. videobasiert)?
- Gibt es differentielle Effekte in Abhängigkeit von der Schulform (Grundschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache vs. inklusive Grundschule)?

4. Methoden

4.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

Im Wintersemester 2016/2017 nahmen n=19 Lehramtsstudierende an den SPÜ teil, davon hospitierten und unterrichteten n=10 Studierende an einer Grundschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache (n=5 im Medium Audio; n=5 im Medium Video) und n=9 Studierende an einer inklusiven Grundschule (n=3 im Medium Audio; n=6 im Medium Video). Es wurden jeweils mindestens drei Unterrichtsversuche durchgeführt. Aufgrund von technischen Problemen und Krankheit konnten nur die Unterrichtsversuche von n=15 Studierenden in die Analysen aufgenommen werden.

4.2 Untersuchungsinstrumente

Die Unterrichtsversuche der Studierenden wurden audio- oder videografiert. Die Aufzeichnungen werden im Anschluss nach GAT transkribiert und kategorial ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde deduktiv aus der Literatur und dem Stand der Forschung zur Lehrersprache abgeleitet. Zusätzlich finden induktive Ergänzungen aufgrund des Video- oder Audiomaterials statt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit der Medien lag der Fokus auf verbalen und paraverbalen Mittel der Lehrersprache.

- Um die Redeanteile zu ermitteln, wurden die Sprechzeiten der LehramtsanwärterInnen, der SchülerInnen sowie das gemeinsame Sprechen und Redezeiten anderer pro Unterrichtsversuch summiert und prozentual zur Unterrichtsdauer berechnet (Unterrichtslänge: zwischen 23 und 120 Minuten).
- Zur Ermittlung des Sprechtempos wurden die Anzahl der gesprochenen Wörter sowie alle Einzeläußerungen der LehramtsanwärterInnen insgesamt aufgenommen und im Anschluss die gesprochenen Wörter pro Minute errechnet.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Nicht berücksichtigt wurden Marotten bzw. Füllwörter (z. B. „ähm“) und unverständliche Wörter.

4.3 Statistische Methoden der Datenauswertung

Zur Erfassung von signifikanten Veränderungen in den Redeanteilen und im Sprechtempo wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung errechnet. Um differentielle Effekte in Abhängigkeit von dem in der Fachberatung eingesetzten Medium (Video- vs. Audiografie) sowie in Abhängigkeit von der Schulform (Grundschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache vs. inklusive Grundschule) zu erfassen, wurden beide Variablen in die Analysen aufgenommen. Da die Stichprobengröße gering ist, wurde zusätzlich zum parametrischen Verfahren auch das parameterfreie Äquivalent (Friedman-Test) berechnet.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Es ergeben sich keine signifikanten Veränderungen der Redeanteile der Studierenden vom ersten zum dritten Unterrichtsversuch, wie Abbildung 1 zeigt.

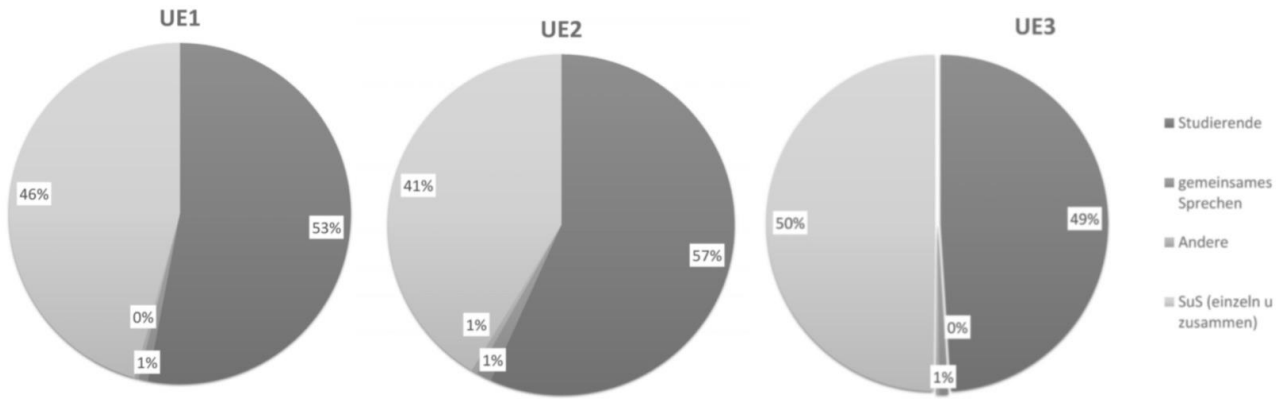


Abb. 1: Mittlere Redeanteile der LehramtsanwärterInnen in den UE 1-3 (n=15)

Allerdings ergibt sich ein signifikanter Effekt des Mediums ($p<.01$), ein tendenziell signifikanter Effekt der Schulform ($p=.057$) sowie ein signifikanter Interaktionseffekt Medium x Schulform ($p<.01$). Die mittleren Redeanteile der Lehramts-anwärterInnen, die ihre SPÜ an der inklusiven Schule absolvieren, nehmen vom ersten zum dritten Unterrichtsversuch um rund 10 Prozentpunkte ab. Dagegen bleiben die Redeanteile an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache unter Verwendung beider Medien weitestgehend stabil, allerdings auf einem signifikant höheren Niveau, wenn die Fachberatung auf Audioaufzeichnungen basiert (vgl. Abbildung 2).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

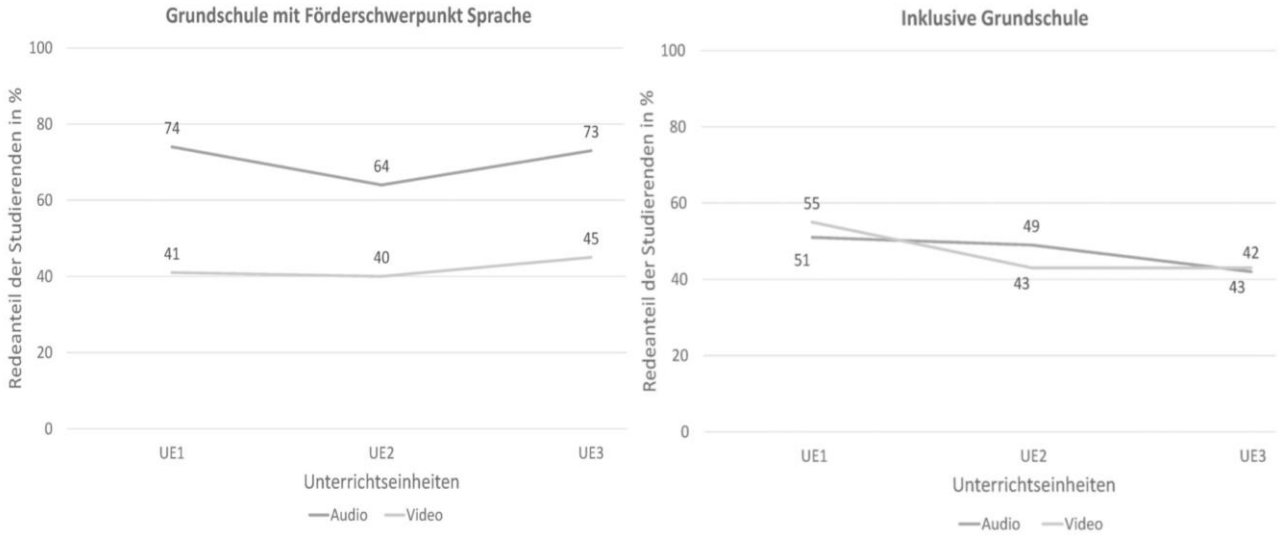


Abb. 2: Differentieller Einfluss des Mediums und der Schulform auf die Redeanteile

Das durchschnittliche Sprechtempo der LehramtsanwärterInnen liegt zwischen 111 und 118 Wörtern pro Minute. Es ergeben sich keine signifikanten Änderungen in intendierter Richtung. Differentielle Effekte zugunsten des Mediums Video sind erkennbar. Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform ergeben sich nicht, wie der Abbildung 3 zu entnehmen ist.

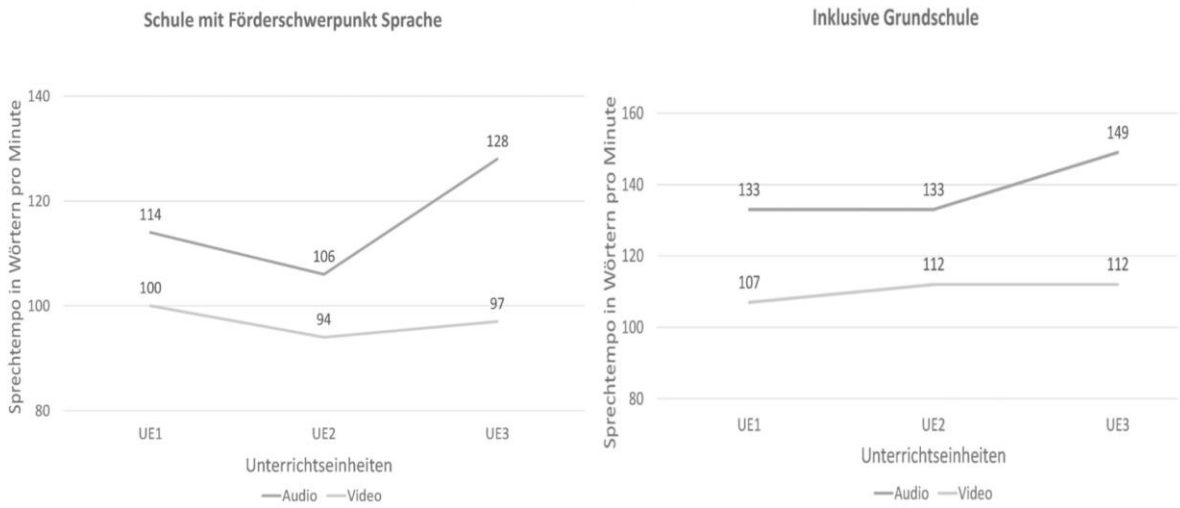


Abb. 3: Differentielle Einflüsse des Mediums und der Schulform auf das Sprechtempo

6. Diskussion

Effekte der Fachberatung auf die Reduktion der Redeanteile und des mittleren Sprechtempos können bisher nicht nachgewiesen werden. Bezogen auf die Redeanteile ist zu konstatieren, dass das „Gesetz der zwei Drittel“ (Flanders, 1961) bereits im ersten Unterrichtsversuch unterschritten wurde. Das Sprechtempo

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

entspricht in den videografierten Unterrichtseinheiten etwa dem oberen Grenzwert für den Regelschullehrer von 80 bis 100 Wörtern pro Minute (Heidemann, 2011), liegt aber in audiografierten Stunden deutlich darüber. Dies gilt v. a. für die Unterrichtsversuche in der inklusiven Grundschule. Für den sprachheilpädagogischen Unterricht wurden bisher keine Richtwerte für ein angemessenes Sprechtempo formuliert. Da dieses der Verarbeitungs-geschwindigkeit der SuS angepasst werden sollte (Miosga, 2002), liegt die Zielstellung für die Fachberatung eher bei einem Sprechtempo von ca. 80 Wörtern pro Minute. Interessant sind die Unterschiede, die sich in Abhängigkeit vom Medium und der Schulform ergeben. Sie unterstreichen die enorme Variationsbreite sprachlichen Handelns im Unterricht und die Notwendigkeit, die eingesetzten Mittel der Lehrersprache in stärkerem Ausmaß als bisher geschehen hinsichtlich ihrer Funktion im Unterricht zu betrachten.

Die vorliegenden Ergebnisse sind als vorläufig zu betrachten, da sie auf einer geringen Pilotierungsstichprobe (n=15) zur Erprobung der audio- und videogestützten Fachberatung basieren. Im Unterschied zur Pilotierung wurde im zweiten Erhebungszeitraum (WS 2017/18) die Fachberatung thematisch stärker auf die Lehrersprache fokussiert. Weiterhin ist einschränkend zu konstatieren, dass drei bzw. vier Fachberatungen im Anschluss an die Unterrichtsversuche eine zu geringe „Dosis“ darstellen, um den erfolgreichen Transfer in die Praxis zu sichern.

Literatur

Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 44 (3),* 343-359.

Berg, M. (2018). *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten.* München: ERV.

Flanders, N. A. (1961). Analyzing teacher behavior as a part of the teaching process. *Educational Leadership* (pp. 173-200). Zugriff am 28.06.2018. Abgerufen von https://pdfs.semanticscholar.org/d144/08462d090a88a1eaac38df9e92f09aa2938f.pdf

Goeze, A. (2010). Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 125-145). Bielefeld: Bertelsmann.

Heidemann, (2011). *Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende.* Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten.* München: ERV.

Miosga, C. (2002). *Habitus der Prosodie - Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Motsch, H.J. & Mayer, A. (2016). Förderschwerpunkt Sprache. In MSW des Landes NRW (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW* (S. 28-32). Düsseldorf: Tannhäuser.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung.* Weinheim/Basel: Beltz.

Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2013). Mehr als nur erklären, fragen und entwickeln. Wie man Lehrersprache >>gestalten<< kann. *Pädagogik, 7-8/2013*, 12-15.

Reber, K., Schönauer-Schneider, W. (2014, 2017). *Bausteine sprachheil-pädagogischen Unterrichts.* München: ERV.

Rupert, I. & Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprach-heilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit, 53 (6),* 324-333.

Zeiler, R. (2012). *Kollegiale Fallberatung in der Schule. Warum, wann und wie?* Mühlheim a.d.R.: Verlag a. d. Ruhr.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kathrin Mahlau & Sylvia Herse

Sprechen, Spielen, Spaß - Wie können sprachauffällige Kinder im Unterricht gefördert werden?

1. Einleitung

Von Sprachentwicklungsauffälligkeiten sind bei Schuleintritt ca. 20 bis 30 % aller Kinder betroffen (Grimm et al., 2004). Viele von ihnen zeigen nicht nur sprachliche Einschränkungen, sondern haben auch Schwierigkeiten in der emotionalen und kognitiven Entwicklung (Grimm, 2003; Noterdaeme, 2008) sowie beim Erwerb des Rechnens, Lesens und Schreibens (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2005; Schröder & Ritterfeld, 2014). Lehrkräfte im inklusiven Unterricht sollten demnach möglichst viele der in der Schule auftretenden Sprachauffälligkeiten kennen und in der Lage sein, sie unterrichtsimmanent förderlich zu beeinflussen, zu mindern oder zu beseitigen.

Schulische Sprachförderung dient der Sprachentwicklungsförderung aller Kinder und damit der Prävention von Sprachstörungen und der Unterstützung bei Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen im Unterricht (Reber & Schönauer-Schneider, 2014).
Sie muss sicherstellen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten möglichst früh erkannt und entsprechend gefördert werden. Dazu bedarf es einfach zu handhabender diagnostischer Materialien und im Unterricht der Grundschule unproblematisch umzusetzender Fördermaßnahmen. Die Erfassung der sprachlichen Leistungsfähigkeit bei allen Kindern einer Klasse sollte möglichst material- und zeitökonomisch erfolgen. Dafür eignet sich ein zweischrittiges Verfahren (Mahlau & Herse, 2017).

In einem ersten Schritt lassen sich Gruppenscreenings einsetzen, die zeitgleich mit der ganzen Klasse durchgeführt werden können, nicht länger als eine Schulstunde dauern, einfach in der Durchführung und Auswertung und nicht sehr teuer sind. Es bietet sich an, entweder standardisierte Verfahren zur Sprachentwicklungsdiagnostik einzusetzen oder standardisierte Lehrerfragebögen zur Erhebung des Sprachentwicklungsstandes auszufüllen (Mahlau & Herse, 2017; Reber & Schönauer-Schneider, 2014).
Nach einem Vorschlag von Mahlau und Herse (2017) sollte bei Kindern, deren Leistungen im ersten Screening Einschränkungen in der Sprachentwicklung vermuten lassen, eine differenziertere Betrachtung erfolgen. Vom Grundschulpädagogen können für den im ersten Screening jeweils auffälligen Sprachbereichen eines Kindes differenzierte Fragebögen ausgefüllt werden, die dann die Ableitung von

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

unterrichtlich-sprachlichen (keine explizit therapeutischen) Fördermaßnahmen möglich machen, wie sie unter Punkt 2 beispielhaft beschrieben werden. Sollten Kinder deutliche sprachliche Beeinträchtigungen zeigen, wird grundsätzlich eine Zusammenarbeit mit den Fachkräften unterschiedlicher Professionen (Sprachheilpädagogen, Logopäden) empfohlen und vorausgesetzt. In der nachfolgenden Abbildung wird in einer Übersicht die Planung von Diagnostik- und Fördermaßnahmen in der schulischen Sprachförderung dargestellt.

Abb. 1: Vorschlag zur Planung eines sprachförderlichen Unterrichts

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Sprachspiele und weitere Fördermöglichkeiten

Im Folgenden wird aufgrund der erforderlichen Beschränkung des Umfangs dieses Artikels praxisnah und beispielhaft an ausgewählten Übungen beschrieben, wie Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten durch einfach im Unterricht umzusetzende Sprachspiele gefördert werden können. Sie sind von Sylvia Herse in langen Jahren ihrer Tätigkeit in Sprachheil- und Grundschulklassen, aber auch an Förderschulen mit lernbeeinträchtigten Kindern, erfolgreich eingesetzt worden. Es werden Materialien verwendet, die sich in einem ganz normalen Klassenraum befinden.

2.1 Übungen zur Förderung der Aussprache

Auffälligkeiten im Bereich der Aussprache stellen oft eine Teilsymptomatik bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen dar. Es lassen sich die phonetische und die phonologische Störung unterscheiden. Beide können auch in der phonetisch-phonologischen Störung kombiniert auftreten. Um Kinder mit Aussprachestörungen im Unterricht ausreichend zu fördern, sollten besondere Förderelemente eingesetzt werden. Je mehr Kinder einer Klasse bestimmte Laute nicht richtig aussprechen können, desto häufiger und intensiver sollten diese bearbeitet/thematisiert werden. Dazu eignen sich Situationen, in denen die Kinder über die Lautlichkeit der Sprache bewusst nachdenken müssen. Das Bewusstmachen und Erkennen von lautlichen Einheiten, wird auch als „metaphonologische Fähigkeit“ oder „phonologische Bewusstheit“ bezeichnet. Die Berücksichtigung metaphonologischer Fähigkeiten findet sich in vielen Sprachtherapien wieder (z. B. Fox, 2007). Vorübungen zur Entwicklung metaphonologischer Fähigkeiten beziehen sich auf Geräusche und Klänge (Klassenraumgeräusche, Klänge von Musikinstrumenten), aber auch auf den Klang von Sprache beim Reimen und Singen. Sie motivieren viele Kinder, sich mit Geräuschen, Klängen, Lauten und Wörtern auseinanderzusetzen. Auch mundmotorische Übungen lassen sich in kindgerechte Geschichten einbauen und bereiten die beabsichtigte Lautbildung vor. Die nachfolgend beschriebenen Übungen sind zum größten Teil Mahlau und Herse (2017) entnommen.

Übung zur Verbesserung der auditiven Aufmerksamkeit: Zeig die Richtung!
Material: Augenbinden, Orff-Instrumente, Spieluhr
Übungsablauf: Die Lehrkraft verbindet einem Kind die Augen, nimmt ein Orff-Instrument, das keine Geräusche von sich gibt, wenn man es bewegt (also Trommel, Triangel, aber keine Schellen), begibt sich an einen anderen Ort im Raum und bringt das Instrument zum Klingen. Das Kind soll mit der Hand in die Richtung zeigen, aus der das Instrument zu hören ist. Dann geht die Lehrkraft ganz leise zu einem anderen Platz im Klassenraum und lässt das Instrument klingen. Nun soll das Kind wiederum in die Richtung zeigen, aus der der Klang zu hören ist.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Variationen:

- Es werden zwei Töne von unterschiedlichen Kindern an verschiedenen Orten im Raum hintereinander gespielt. Das Kind soll in beide Richtungen, aus dem es die Geräusche gehört hat, zeigen. Es könnten als gesteigerte Schwierigkeit die Instrumente gleichzeitig erklingen oder sogar drei Instrumente verwendet werden.
- Zwei Kinder werden aus dem Raum geschickt. Die Lehrkraft oder ein Kind versteckt eine Spieluhr. Dann werden die beiden Kinder wieder hereingerufen und suchen die Spieluhr. Sie haben nur so lange Zeit, wie diese spielt.

2.2 Übungen zur Förderung des Wortschatzes

Störungen des Wortschatzes (semantisch-lexikalische Störungen) liegen vor, wenn es den Kindern oder Jugendlichen nicht gelingt, sich so auszudrücken, dass sie von anderen Personen verstanden werden oder wenn der verwendete Wortschatz nicht dem der entsprechenden Altersklasse entspricht (Glück, 2003).

Das kann zum einen daran liegen, dass ihnen die Bedeutung der Wörter nicht oder nicht vollständig bekannt ist, zum anderen daran, dass sie die Wörter nicht richtig aus dem Gedächtnis abrufen können. Nach Glück (2003) handelt es sich um die Teilsymptomatik einer übergreifenden Sprachentwicklungsstörung, nicht um ein eigenständiges Störungsbild. Mögliche Auswirkungen semantisch-lexikalischer Störungen zeigen sich im Sprach- und Leseverständnis, in der Kommunikation mit anderen Menschen und in psychischen Symptomen (Schweigen, Rückzug aus und Vermeidung von sprachlichen Situationen). Immer wieder wird in der Literatur auf ein problematisches Lern- und Leistungsvermögen hingewiesen, da das Aufgabenverständnis, der Erwerb der Schriftsprache und das Erlernen von Fremdsprachen auf ein eingeschränktes semantisch-lexikalisches Wissen aufbauen müssen (Glück, 1998). Umso wichtiger ist es, diese Probleme des Wortschatzerwerbs im Unterricht gezielt zu berücksichtigen.

Übung zur aktiven Suche nach unbekannten Wörtern
Material: Wortkarten, Abbildungen, Gegenstände
Übungsablauf: Mit den Kindern wird auf eine aktive Suche nach unbekannten (Weihnachts-)Wörtern gegangen. Dazu kann

- ein Mindmap mit unterschiedlichen (Weihnachts-)Wörtern vorbereitet werden.
- ein Text (zum Thema Weihnachten) dienen, der unterschiedlich schwierige Wörter enthält.
- eine Wörterkiste bestückt werden, aus denen die Kinder ein Wort ziehen müssen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- eine Schatzkiste verwendet werden, die Realgegenstände (z. B. Lametta, Nüsse, Krippenfigur) enthält, die die Kinder herausholen (erfühlen) können.
- in einer Gesprächsrunde (mit dem „Weihnachtsmann“) eine Anzahl von Weihnachtswörtern gesammelt (aufgeschrieben) werden.

Die Kinder sortieren anschließend die unbekannten Wörter aus: „Von welchen Wörtern kenne ich nicht die Bedeutung oder den Namen?“ (Advent, Adventskranz, Nikolaus, Lametta, Strohstern, Lebkuchen, Weihnachtskrippe, Bethlehem, Hirte, Zimt, Zimtstern, Anisplätzchen, Spekulatius).

Übung zur Festigung von Wortbedeutungen: Begriffe raten
Material: Aktionskarten, Schaumstoffwürfel oder kleiner Spielwürfel
Übungsablauf: An der Tafel werden bis zu sechs Aktionsformen beschrieben. Der Schüler kann nun mit einem Würfel eine Aktionsform würfeln, z. B.Aktion 1: Vormachen, Aktion 2: Aufmalen, Aktion 3: Erklären (ohne das Zielwort zu nennen), Aktion 4: mit den Lautzeichen zeigen, Aktion 5: rückwärts sprechen, Aktion 6: das Zielwort ohne Vokale sprechen.

Einem Kind der Klasse wird ein Begriff (als Wort oder Bild) präsentiert. Entsprechend des gewürfelten Feldes muss es den Begriff nun wiedergeben. Die anderen Schüler der Klasse raten den Begriff. Findet ein Kind das gesuchte Wort, ist es an der Reihe. Die Begriffe sollten aus dem thematischen Zusammenhang des Unterrichts entnommen werden, um die aktuell anzuwendenden Wörter im mentalen Lexikon zu aktivieren und dadurch zu festigen und den Abruf zu erleichtern. Die Schwierigkeit muss dem Können der Kinder angepasst werden.

2.3 Übungen zur Förderung der Grammatik

Nach Motsch (2010) erwerben Kinder mit grammatischen Störungen die korrekten morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten ihrer Muttersprache nicht altersgemäß. Bei der Mehrzahl aller betroffenen Kinder liegt die grammatische Störung als Teilsymptomatik einer übergreifenden spezifischen Sprachentwicklungsstörung vor und ist in einzelnen oder mehreren grammatischen Bereichen zeitlich verzögert oder qualitativ abweichend. Das Erscheinungsbild ist daher vielfältig. In der deutschen Sprache sind eher Störungen im Bereich der Wortbildung (Morphologie) als im Bereich der Syntax auffällig.

Grammatische Fehläußerungen treten in Form von Auslassungen obligatorischer Satzteile und Übergeneralisierungen einer Regel auf (Riehemann, 2016).

Da die Kinder keine oder eine zu ungenaue Abspeicherung von Wörtern haben, die ein bestimmtes Merkmal enthalten (z. B. die Pluralendung /en/), sind sie nicht in der

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lage, Regeln zu erkennen und diese auf bisher unbekanntes Wortmaterial anzuwenden (ebd.). Weitere Merkmale grammatischer Störungen sind

- die fehlende Verbendstellung
- fehlendes Bilden der Subjekt-Verb-Kongruenz
- Auslassen des Subjekts und grammatischer Funktionswörter (Präpositionen, Artikel, Konjunktion)
- Formveränderungen der flektierbaren Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive, Pronomen, Numerale, Artikel)

Im Bereich der Syntax erfolgt keine regelhafte Bildung der Wort- und Satzfolge. Die Sätze sind gekennzeichnet durch Auslassungen und Umstellungen. Oft wirken die Sätze verkürzt und wenig flexibel. Komplexere Satzstrukturen, wie Frage- und Nebensätze, werden nicht oder unkorrekt gebildet (Grimm, 2003).

Übung zur korrekten Artikelbildung: Was fehlt denn da?
Material: Realgegenstände, Bilder oder Wortkarten
Übungsablauf: Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte liegen Realgegenstände, Bilder oder große Wortkarten. Die Kinder benennen der Reihe nach die Gegenstände mit Artikel bzw. lesen die Wörter vor, denen sie dann selbstständig den Artikel zuordnen. Die Lehrkraft korrigiert bei falschen Zuordnungen. Nun dürfen zwei Kinder den Raum verlassen. Ein anderes Kind nimmt einen Gegenstand aus der Mitte weg. Die beiden Kinder werden wieder hereingerufen, sollen nun den fehlenden Begriff finden und diesen mit Artikel benennen.

Übung zur Nebensatzbildung: Wer findet eine lustige Begründung?
Material: ist nicht notwendig

Übungsablauf: Der Lehrer gibt den Kindern einen Satzanfang vor. Die Schüler wiederholen den Satzanfang und formulieren den Satz zu Ende. Es werden sprachliche Formen vorgegeben wie „Wenn …, dann …“ oder „…, weil …“. An der Tafel steht:

Wenn Peter grüne Haare hat, dann …
- war sein Friseur ein Betrüger.
- kommt er vom Mars.
- pflanzt seine Mutter Karotten auf seinem Kopf.

In ähnlicher Weise kann die kausale Nebensatzbildung mit „weil“ eingeführt werden:
- Donald Trump hat die schönste Männerfrisur, weil…

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.4 Übungen zur Förderung des Sprachverständnisses

Amorosa und Noterdaeme (2003) definieren Störungen des Sprachverständnisses als eine unabhängig von der nonverbalen Intelligenz des Betroffenen alleinig auf die Wörter und Grammatik bezogene Verständnisstörung. Sie sind bei mehr als der Hälfte aller Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zu beobachten.

Symptomatisch erfasst man bei Störungen des Sprachverständnisses Auffälligkeiten auf der Wort-, Satz- und Textebene (Amorosa & Noterdaeme, 2003). Wörter werden

- ungenau verstanden (kein Unterschied von „erraten“ und „verraten“)
- nur eingeschränkt erfasst („krabbeln“ kann nur ein Baby, aber kein Insekt)
- falsch verstanden
- bei morphologischer Veränderung nicht mehr erkannt (sitzt-saß-gesessen)
- bei ähnlichem Klang nicht unterschieden (Gelände-Geländer)

Rezeptive Sprachstörungen wirken sich als Sekundärstörung auf die soziale Interaktion, sowie auf die schulische und berufliche Entwicklung der betroffenen Kinder aus und gelten als komplexe Sprachstörung, die primär zu behandeln ist (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012; Kannengieser, 2012).

Übung zum Verstehen von Funktionswörtern: Wäscheklammerspiel
Material: Wäscheklammern, Stofftiere
Übungsablauf: Die Kinder bringen ein Stofftier und Klammern von zuhause mit. Nun gibt die Lehrkraft Anweisungen, wo die Klammern am Stofftier zu befestigen sind, z. B. „auf den Kopf“, „unter die linke Vorderpfote“, „neben die Nase“. Die Schüler setzen nun die Wäscheklammer an die genannten Stellen.

Variationen:

- Dieses Spiel kann auch in Kleingruppen oder als Partnerarbeit gespielt werden. Dann erteilt ein Schüler die entsprechenden Anweisungen oder es werden Präpositionen aus einem Karteikästchen gezogen und vorgelesen.
- Lustig ist es, wenn die Kinder die Klammern an sich selbst befestigen. Dazu dürfen dann aber nur die Kleidungstücke "beklammert" werden und die Kinder müssen mit ihrer Rolle als „Stofftier“ einverstanden sein.
- Zum Ende des Spiels sollten die Kinder die Lage der Klammern gemeinsam mit der Lehrkraft beschreiben. „Mein Teddy hat eine Klammer am Bauch, neben dem Ohr“.

Übung zur Erarbeitung von Lösungsalgorithmen: die Arbeit mit Handlungsplänen
Material: laminierter Handlungsplan für jedes Kind, Folienstift

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Übungsablauf:
Schüler mit Sprachverständnisproblemen neigen dazu, Probier- und Ratestrategien beim Lösen von Sachaufgaben einzusetzen, da sie die Erfahrung gemacht haben, über das Lesen nicht an die korrekte Lösungsstrategie zu gelangen. Daher muss den Kindern ein Leitfaden zur Erarbeitung der Inhalte vermittelt werden. Piktogramme und kurze prägnante Sätze eignen sich besonders, um das Verständnis für die Aufgabeninhalte und die Merkfähigkeit für die korrekte Arbeitsabfolge zu erleichtern. Auf einem Handlungsplan haken die Kinder den jeweiligen Lösungsschritt ab.

3. Zusammenfassung

Eine Vielzahl von Übungen, die im Unterricht der Grundschule spielerisch und ohne großen materiellen Aufwand eingesetzt werden können, erleichtern Kindern mit nicht altersgerechten sprachlichen Fähigkeiten den Zugang zur Sprache und zur Bildung. Die in diesem Artikel ausgewählten Übungen illustrieren beispielhaft Möglichkeiten schulischer Sprachförderung.

Literatur

Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003). *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual.* Göttingen: Hogrefe.

Fox, A. (2007). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie* (2. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2005). Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei sprachgestörten Kindern der 2.-4. Klassenstufe. In P. Arnoldy & B. Traub (Hrsg.). *Sprachentwicklungsstörungen früh erkennen und behandeln* (S. 77–95). Karlsruhe: Loeper.

Glück, C.W. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. *Sprache Stimme Gehör, 27 (3),* 125–134.

Glück, C.W. (1998). *Kindliche Wortfindungsstörungen.* Frankfurt am Main: Lang.

Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung* (2. Aufl.). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.

Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung Interdisziplinär, 23,* 108–117.

Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* München: Urban & Fischer.

Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik, Therapie* (2. Aufl.). München: Urban und Fischer.

Mahlau, K. & Herse, S. (2017). *Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern.* München: Reinhardt.

Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht.* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Noterdaeme, M. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, 3,* 38–49.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

Riehemann, S. (2016). Grammatische Störungen im Kindesalter – Kontextoptimierung für Grundschullehrer. In K. Mahlau, S. Voß & B. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern Band 4. Grundlagen und Förderung im Bereich der sprachlichen Entwicklung* (S. 157–184). Hamburg: Kovac.

Schröder, A. & Ritterfeld, U. (2014). Zur Bedeutung sprachlicher Barrieren im Mathematikunterricht der Primarstufe. *Forschung Sprache, 1,* 49–69.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Inge Holler-Zittlau & Martin Vollmar

Das Sprachbildungspotential natürlicher Räume - Forschungsergebnisse zur Kommunikations- und Sprachentwicklung mono- und multilingualer Kinder aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten

1. Zeitverwendung und Bildungsaktivitäten in der Familie

Für den Bildungsprozess haben die familiale Anregungsqualität und die familialen Ressourcen eine entscheidende Bedeutung (Bildungsberichterstattung (BB), 2016). Selbst bei Berufstätigkeit wenden Mütter mit knapp 180 Minuten pro Tag deutlich mehr Zeit für die Kinderbetreuung auf als Väter mit etwa 80 Minuten. Es entfallen täglich ca. eine Stunde für die Pflege und Beaufsichtigung ihrer unter 6-jährigen Kinder und durchschnittlich 25 Minuten für tägliche Hol- und Bringdienste (BB, 2016).

Die familiale Alltagsgestaltung divergiert in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstand und Migrationshintergrund. Nach wie vor lesen Eltern mit hohem Schulabschluss ihren Kindern häufiger vor. Gleichzeitig äußern Eltern mit niedrigem Schulabschluss deutlich häufiger, dass sie ihr Kind bewusst fördern. Das Ausmaß dieser bewussten Förderbemühungen steht allerdings in keinem erkennbaren Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen (BB, 2014). Eltern, die beide im Ausland geboren sind, lesen etwas seltener vor und setzen einen stärkeren Schwerpunkt auf gemeinsames Malen und Basteln sowie Musizieren in der Familie (BB, 2016). Insgesamt halten 17 % der Mütter und 36 % der Väter die Zeit, die sie für ihre Kinder zur Verfügung haben, für nicht ausreichend (BB, 2016).

2. Auswirkungen auf das Sprach- und Kommunikationsverhalten

Bei einem Viertel der 5-jährigen Kinder mit deutscher Muttersprache besteht ein Sprachförderbedarf (BB, 2016). Besonders bei Kindern aus Elternhäusern mit geringem Einkommen und niedrigem Schulabschluss sowie mit nicht deutscher bzw. anderssprachiger Familiensprache wird vermehrt Sprachförderbedürftigkeit diagnostiziert. Diese Kinder werden auch häufiger verspätet eingeschult (Ramirez-Rodriguez & Dohmen, 2010).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bei einem Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache, die eine Kita besuchen, wird mehrheitlich zu Hause kaum oder kein Deutsch gesprochen (BB, 2016). Die in der Familie gesprochene Sprache sowie die der Migrationsgeneration stehen vor der Einschulung von Kindern in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Wortschatz und den Sprachkompetenzen im Deutschen (Ramirez-Rodriguez & Dohmen, 2010). Bei etwa 7-10 % aller Kinder ist unabhängig ihrer sprachlichen oder kulturellen Herkunft eine spezifische Spracherwerbsstörung (SSES) feststellbar (Rothweiler, 2013).

2.1 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Um eine Sprache zu erlernen, benötigen Kinder Erwachsene, die bereit sind, mit ihnen in den Dialog zu treten, ihnen umfängliche Kommunikationsmöglichkeiten und ihnen einen hinreichend quantitativen und qualitativen Sprachinput bieten, der den emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Kompetenzen des Kindes entspricht und in der jeweiligen Zone der Entwicklung (Wygotzki, 1987) liegt.

Der ungestörte Spracherwerb ist ein systemischer, multikausaler Prozess und beginnt bereits vor der Geburt (Sachse, 2015). Mit ca. 5 bis 6 Jahren ist der Spracherwerb in der Regel abgeschlossen (Ringmann & Siegmüller, 2012).

Der ungesteuerte Erwerb mehrerer Sprachen folgt den gleichen Prinzipien wie der des Erstspracherwerbs (Chilla, 2014; Scharff Rethfeldt, 2010; Rothweiler & Ruberg, 2011; Chilla &, Haberzettl, 2014, van Minnen et al., 2018). Hierbei wird zwischen dem simultanen, frühkindlichen bzw. späten sukzessiven Spracherwerb und dem der Erwachsenen differenziert.

2.2 Sprachkompetenz und Bildungssprache

Wie gut ein Kind die deutsche Sprache erlernt, ist von der Quantität und der Qualität des Sprachinputs und der Kommunikationsmöglichkeiten abhängig. Für das schulische Lernen brauchen Kinder ein umfangreiches Weltwissen und sichere deutschsprachige Kompetenzen. Die Alltagssprache bildet die Grundlage für den Erwerb der Schriftsprache (Klicpera et al., 1993) und einer Bildungssprache, die erfolgreiches schulisches Lernen und damit eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (Gogolin, 2010; Feilke, 2012). Bei Schuleintritt werden von allen Kindern die gleichen deutschsprachigen Kenntnisse und Kompetenzen erwartet (Ringmann & Siegmüller, 2012).

Der frühkindlichen Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen kommt für Kinder, die die deutsche Sprache innerhalb des institutionellen Bildungssystems erlernen, eine besondere Bedeutung zu. Sie bildet eine elementare Grundlage für lebenslanges

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lernen (BB, 2016). Das Alter der Kinder lässt bei einem guten Sprachinput noch den vollständigen Erwerb der deutschen Sprache zu (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017).

3. Das Projekt „Natur bildet“

Von 2011 bis 2015 wurde das Projekt „Natur bildet“ vom bsj (Verein zur Förderung bewegungs- und sportorientierter Jugendsozialarbeit e.V. Marburg), gefördert von der Stadt Marburg, dem Hessischen Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) und dem bsj Marburg, in zwei Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten durchgeführt (Vollmar, 2018; Vollmar & Holler-Zittlau, 2018). Es ermöglichte, das Bildungspotential natürlicher Räume für Kinder praktisch und theoretisch zu erschließen. Im Fokus standen neben naturkundlichen und autonomiebezogenen Förderprozessen vor allem auch die sprachliche Bildung und Förderung (Vollmar, Becker & Schirp, 2017). Die naturpädagogische Praxis an mindestens einem wöchentlichen Naturtag und mehreren über das Jahr verteilten Zwei- oder Dreitagesblöcken basierte einerseits auf der spezifischen Anregungsfülle, die Naturräume auszeichnet, und andererseits auf der qualifizierten Begleitung (u. a. durch sprachbezogene Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte sowie fallorientierte Analysen).

Gerade für jene Kinder, die schon vom Elternhaus her wenig Gelegenheit erhalten, freie und offene Aktionsräume kennenzulernen, bietet sich mit der wohnortnahen „Natur um die Ecke“ eine anregungsreiche Gegenwelt, die viel Unbekanntes, oftmals Lebendiges enthält, Bewegung fordert und ermöglicht, Abenteuer und Wagnisse bereithält oder auch zu Spielen anregt, die in den bekannten, geschlossenen Räumen kaum denkbar sind. In der Praxis zeigte sich, dass mit solchen Handlungsimpulsen beachtliche Wirkungen auf das sprachliche Handeln einhergehen. Etwas Aufregendes z. B. im Wald erlebt zu haben erzeugt natürliche Kommunikations- sowie Sprach- und Sprechanlässe. Wenn etwas intensiv erlebt wird, dann drängt es danach, mitgeteilt und in Worte gefasst zu werden. Auf den Handlungsraum angewendet kann deshalb mit Godau (2009) formuliert werden, dass der Wald voller Wörter ist. Zudem entfalteten sich immer wieder – vor allem im gleichzeitig offenen wie geschlossenen Waldraum – besondere, störungsfreiere Kommunikationsatmosphären.

3.1 Sprachförderung

Die Anregungen durch den Naturraum und die Aktivität der Kinder stellten die Basis für die pädagogische Begleitung und Intervention dar. So zeigten die Kinder, nachdem sie erste Neugierhemmungen im fremden Raum abgelegt hatten, ihre Entdeckungen den Erwachsenen, die wertschätzend und selbst neugierig darauf reagierten. Sie

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

konnten die Interessen der Kinder versprachlichen, d. h. Benennungen und einfache Sätze formulieren. Die Kinder konnten in dieser Triangulierung die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder Sachverhalt und auf die wahrgenommene Sprache des kommunizierenden Erwachsenen richten. Die dialogische Erschließung eines Naturphänomens führte somit zu entscheidenden sprachfördernden Impulsen (Vollmar & Holler-Zittlau, 2018).

3.2 Sprachstandserfassung

Um zu überprüfen, welche sprachlichen Fortschritte die beteiligten Kinder während der Projektteilnahme erreichten, wurden diese zu Beginn und am Ende der Projektteilnahme mit dem SETK 3-5 (Grimm, 2001) und dem modifizierten Marburger Sprach-Screening MSS (Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2003) ermittelt.

An dem Projekt nahmen 59 Kinder und deren Eltern aus zwei Kitas (Kita A und Kita B) teil. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der ersten Sprachstandserhebung zwischen 3;4 Jahre und 6;11 Jahre alt. Die Teilnahme erstreckte sich über einen Zeitraum zwischen 4 Monaten und 3 Jahren.

3.2.1 Kita A

Aus der Kita A nahmen insgesamt 33 Kinder teil (16 Mädchen). Die Kinder waren zu Beginn der Projektteilnahme zwischen 4;6 und 6;7 Jahre alt; 16 Kinder waren mehrsprachig. Das Projekt startete 2011 mit 17 Kindern. Das Alter der 33 Kinder bedingte, dass jedes Jahr wegen des Schuleintrittes ca. 1/3 der Kinder das Projekt verließen und neue Kinder aufgenommen wurden.

3.2.2 Kita B

Aus der Kita B nahmen insgesamt 26 Kinder teil (11 Mädchen). Sie waren bei Projektbeginn zwischen 3;8 und 4;4 Jahre alt; 16 Kinder waren mehrsprachig. Das Projekt startete 2011 mit 14 Kindern, 2013 kamen 2 Kinder hinzu. Im August 2014 wurden 11 von ihnen eingeschult und 7 neue Kinder wurden aufgenommen.

3.3 Ergebnisse: Zuwachs deutschsprachiger Kompetenzen

3.3.1 Kita A:

Von den 33 beteiligten Kindern, die von den Fachkräften als sprachauffällig eingeschätzt worden waren, zeigten 7 Kinder einen unauffälligen Erwerb der deutschen Sprache. In ihren deutschsprachigen Kompetenzen waren 16 Kinder auffällig (vgl. Abb. 1).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

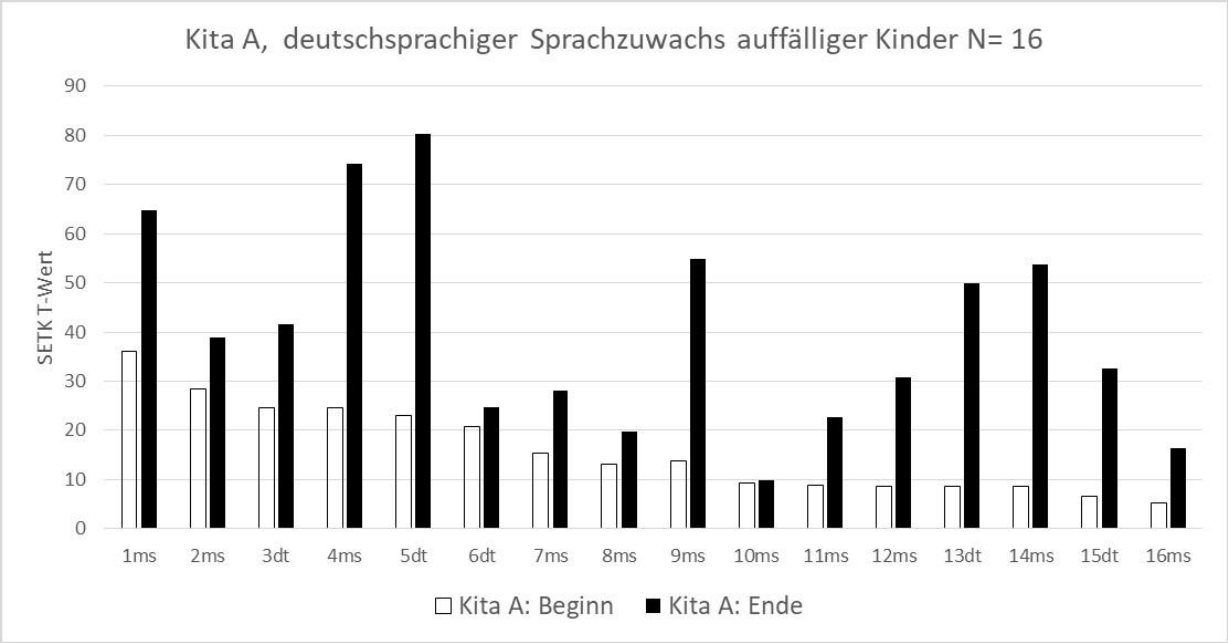


Abb. 1: Kita A, deutschsprachiger Sprachzuwachs auffälliger Kinder (N=16)

Sie zeigten im SETK 3-5 einen T-Wert < 40 und waren im MSS insbesondere in der Grammatik und im Wortschatz auffällig. Am Ende der Projektteilnahme konnten bei 7 dieser Kinder (44 %) unauffällige, bei 9 Kindern (56 %) weiterhin auffällige Deutschkenntnisse ermittelt werden.

3.3.2 Kita B:

Von den 26 teilnehmenden Kindern, die von den Fachkräften als sprachauffällig eingeschätzt worden waren, zeigten 5 Kinder einen unauffälligen Erwerb der deutschen Sprache. In ihren deutschsprachigen Kompetenzen waren 19 Kinder auffällig (vgl. Abb.2).

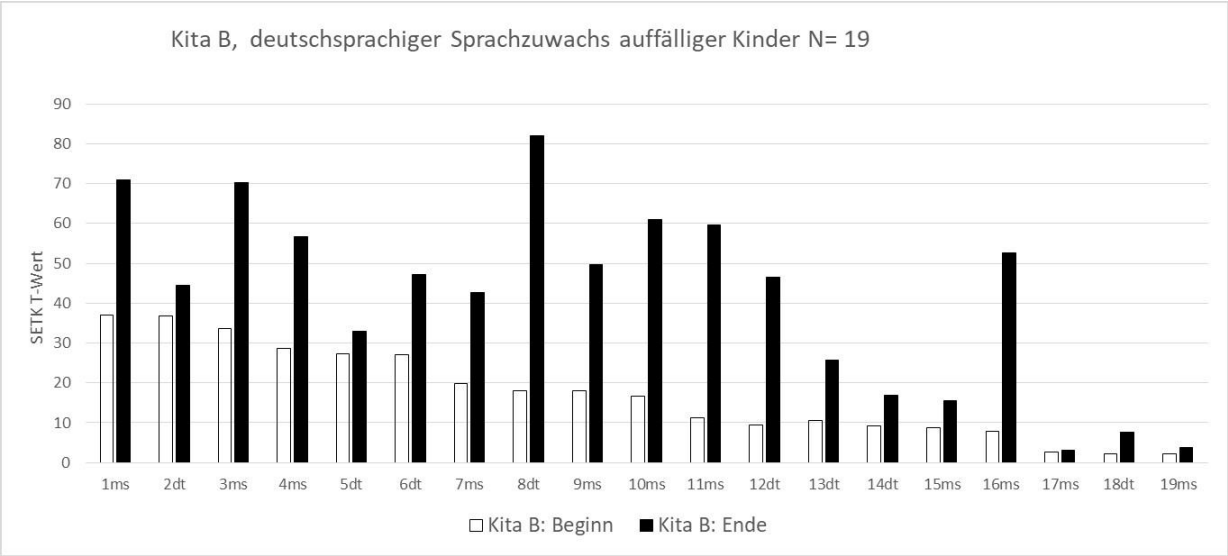


Abb. 2: Kita B, deutschsprachiger Sprachzuwachs auffälliger Kinder (N= 19)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sie zeigten im SETK 3-5 einen T-Wert < 40 und waren im MSS insbesondere in der Grammatik und im Wortschatz auffällig. Am Ende der Projektteilnahme konnten bei 12 dieser Kinder (63 %) unauffällige, bei 7 Kindern (37 %) weiterhin auffällige Deutschkenntnisse ermittelt werden.

3.4 Resümee

Bei den Kindern, die regelmäßig an dem Projekt teilnahmen und deren Eltern das Projekt durch Interesse und Teilnahme an Informationstagen unterstützten, ist ein größerer Lernzuwachs feststellbar als bei jenen Kindern, die unregelmäßig an dem Projekt teilnahmen. Die Kinder konnten in unterschiedlicher Weise von der Teilnahme an dem Projekt „Natur bildet“ profitieren (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Posttestergebnisse pro Kita

	Sprachzuwachs: aufgeholt zu altersentsprechend	**Sprachzuwachs: noch auffällig**
Kita A: N=16	7 = 44 %	9 = 56 %
Kita B: N=19	12 = 63 %	7 = 37 %

Durch die Konstanz der Gruppe (Alter der Kinder bei Projektbeginn; Teilnahme der Projektleiter/-innen und Kinder) konnten die Kinder eine soziale Sicherheit und Vertrautheit aufbauen, die sie sozial mutiger und kommunikativer werden ließen. Einige Kinder erlebten zum ersten Mal ihre (deutsch-) sprachige Wirksamkeit in der Kommunikation.

Für den erfolgreichen Sprachzuwachs der Kinder waren folgende Faktoren maßgeblich:

- Alter der Kinder
- sozio-ökonomischen Bedingungen der Familien
- Bildungshintergrund und Sprache der Eltern
- Dauer und Regelmäßigkeit der Projektteilnahme
- Akzeptanz des Projekts durch die Eltern
- Kommunikationsmöglichkeiten mit deutschsprachigen Kommunikationspartnern im Projekt, in der Kita, in der Familie, im sozialen Umfeld
- Engagement der Fachkräfte der Kitas bezüglich des Projekts
- Engagement und Kommunikationskompetenz der Projektleiter/-innen

Die Ergebnisse zur Sprachentwicklung der Kinder im Projekt entsprechen aktuellen Untersuchungen (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2013; Chilla et al., 2016;). Damit hat sich das Projekt „Natur bildet“ für alle Kinder,

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

wenn auch in unterschiedlichem, systemisch bedingten Maße, als nachhaltig sprachförderlich erwiesen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (BB) (2014). Ein *indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (BB) (2016). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

Chilla, S. & Haberzettl, S. (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungs-störungen (Band 4)*. München: Urban & Fischer.

Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen - Konzepte – Bildung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch, 233*, 4-13.

Godau, M. (2009). *Der Wald ist voller Wörter. Ganzheitliche Sprachförderung in der Natur*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Gogolin, I. (2010). Was ist Bildungssprache? *Grundschulunterricht Deutsch, 4*, 4–5.

Grimm, H. (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.

Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2003; 2017). *Marburger Sprach-Screening (MSS). Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule*. Hamburg: Persen.

Klicpera, C., Graeven, M. & Schabmann, A. (1993). Die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit bei sprachentwicklungsgestörten, leseschwachen und durchschnittlichen Schülern von der 1. bis zur 4. Klasse. *Sprache - Stimme - Gehör, 17*, 139-146.

Ramirez-Rodriguez, R. & Dohmen, D. (2010). Ethnisierung von geringer Bildung. In Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) *Bildungsverlierer (S. 289-311)*. Wiesbaden: VS.

Ringmann, S. & Siegmüller; J. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Schuleingangsphase.* München: Urban & Fischer.

Rothweiler, M. (2013). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache - Stimme - Gehör, 37,* 186-190.

Sachse, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. (Band 3)*. München: Urban & Fischer.

Scharff Rethfeldt, W. (2010). *Sonderpädagogische Feststellung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenssituation und schulischen Anforderungen*. Idstein: Thieme.

Van Minnen, S. & Holler-Zittlau, I. (2018). Kinder mit Fluchterfahrungen im Spracherwerb des Deutschen kompetent unterstützen. In Henke, J. & Neuß, N. (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen – Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Vollmar, M., Becker, P. & Schirp, J. (Hrsg.) (2017). *Handreichungen für die naturpädagogische Praxis von Kindertagesstätten.* Marburg: bsj.

Vollmar, M. (2018). Kalt, matschig und viel zu gefährlich. Wie skeptische Eltern überzeugt werden können. *PraxisKita, Heft 1,* (46 - 49).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Vollmar, M. & Holler-Zittlau, I. (2018). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt "Natur bildet - das Bildungspotential natürlicher Räume für sozial benachteiligte Kinder im Kindergartenalter"* (2011 bis 2015), unveröffentlicht.

Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tanja Ulrich & Dana-Kristin Marks

Wortschatzsammler im Unterricht - Erfolgreiches Lernen von Fachwörtern durch die Adaption der lexikalischen Strategietherapie

1. Lernstrategien im Unterricht

In den letzten Jahren hat der Begriff der Kompetenzorientierung im Bildungssystem zunehmend an Bedeutung gewonnen. Schülerinnen und Schüler sollen innerhalb des Unterrichts vielfältige Kompetenzen entwickeln, um mit dem erworbenen Methoden- und Strategierepertoire unterschiedliche Aufgabenstellungen eigenständig sowie in Kooperation mit ihren Mitschülern lösen zu können. Dies gilt insbesondere für sprachliches Lernen. Die in diesem Zusammenhang formulierten Kompetenzerwartungen verdeutlichen, dass dabei unter anderem der Aufbau von adäquaten Verstehens- und Fragestrategien als Bildungsziel definiert wird. Darüber hinaus wird von den Schülerinnen und Schülern auch die sichere Verwendung von Fachvokabular zur Beschreibung gelernter Inhalte erwartet. Kindern mit lexikalischen Störungen kann der Erwerb dieser Kompetenzen ebenso erschwert sein wie Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in anderen Bereichen (z.B. FSP Lernen).

Die existierenden Ideensammlungen zur Wortschatzförderung im Unterricht beinhalten überwiegend Angebote zur semantischen und phonologischen Elaboration des Fachwortschatzes sowie zur Erhöhung der Abrufhäufigkeit der neu eingeführten Fachwörter (Bastians, 2015; Glück & Berg, 2010; Seiffert, 2012; Reber & Schönauer-Schneider, 2018). In Empfehlungen zum sprachsensiblen Unterricht kommt der Fokussierung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen bereits eine zentrale Rolle zu. So empfehlen Brandt und Gogolin (2016), Schülerinnen und Schülern Strategien zu vermitteln, mit denen sie sich bei der Wortschatzarbeit eigenständig weiterhelfen können. Die Frage, die sich Sprachheilpädagogen stellen, ist: Wie ist Unterricht zu gestalten, damit Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die genannten Bildungsziele erreichen und entsprechende Kompetenzen erwerben können?

Eine mögliche Antwort auf diese Frage könnte eine strategieorientierte Wortschatzarbeit im Unterricht sein, die vergleichbar zur Wortschatzsammler-Therapie (Motsch et al., 2018) das Ziel verfolgt, eigenaktives Lernen anzuregen und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

die Kinder dabei unterstützt, Wortschatzlücken und Abrufschwierigkeiten zu erkennen sowie konstruktive Bewältigungsstrategien im Umgang mit diesen zu entwickeln.

2. Implementierung strategieorientierter Prinzipien in den Unterricht

2.1 Vorbemerkung

Die Strategietherapie „Wortschatzsammler“ wurde im Rahmen von randomisierten und kontrollierten Interventionsstudien als effektive Therapiemethode für lexikalisch gestörte Kinder im Vorschul- sowie Grundschulalter evaluiert (Motsch et al., 2018). Über die Vermittlung lexikalischer Lernstrategien werden Kinder mit Wortschatzdefiziten dazu in die Lage versetzt, eigenaktiv Wörter zu erwerben, einzuspeichern und abzurufen. Diese Fähigkeiten stellen sich wie gerade skizziert insbesondere im Rahmen unterrichtlicher Kontexte als essenziell dar. Die Einführung von Wortschatzsammler-Prinzipien in den Unterricht soll nicht die notwendige lexikalische Therapie einzelner Kinder ersetzen. Sie schafft vielmehr Gelingensbedingungen für das Verstehen, das Einspeichern und den Abruf der curricular verankerten Fachwörter (Motsch et al., 2018). Erste Machbarkeitsstudien sowie weitere Publikationen über den Einsatz lexikalischer Strategien im Unterricht bestätigen die positiven Auswirkungen auf das Frageverhalten der Schüler sowie das Lernen des Fachwortschatzes (Riefert & Rohlmann, 2017; Bourscheid, 2017; Heim & Jäger, 2017; Schick, 2016; Bastians, 2015).

Die Wortschatzsammler-Prinzipien lassen sich sowohl in den Unterricht der Primar- als auch der Sekundarstufe implementieren und eignen sich für den Einsatz in förderschulischen ebenso wie in inklusiven Settings. In allen schulischen Settings können förderliche Einstellungs- und Haltungskomponenten sowie grundlegende Prinzipien für die Wortschatzarbeit in den Unterricht integriert werden. In förderschulischen Settings können Sprachheilpädagogen darüber hinaus spezifische Klassenprojekte strategieorientierter Wortschatzförderung durchführen. Nachfolgend wird ein Überblick gegeben.

2.2 Umgang mit Wortschatzlücken und Wortabrufproblemen – Aufbau einer entsprechenden Grundhaltung im Unterricht

2.2.1 Der neue Blick für das gesamte Kollegium

Im Rahmen inklusiver Beschulungskontexte besteht ein wesentliches Ziel darin, nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern einen neuen Blick auf die Dinge in der Welt und ihre Bezeichnungen aufzubauen, sondern diese neue Sichtweise auf

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Wortschatzlücken im gesamten Kollegium zu etablieren. Zu diesem Zweck kann es sinnvoll sein, für die Bedingungen eines gelingenden Abrufs zu sensibilisieren sowie die Bedeutung eines neuen Blicks, des neuen Muts und eines neuen Know-Hows gemeinsam zu besprechen (Motsch et al., 2018).

2.2.2 Der neue Blick als Unterrichtsprinzip

Das Entdecken unbekannter Wörter und das Mitteilen dieser Entdeckung werden zum Erfolgserlebnis. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, innerhalb der Klasse für ein Arbeitsklima zu sorgen, welches das Zugeben von Nicht-Wissen nicht nur erlaubt, sondern in dem dieses auch wertgeschätzt wird. Methodisch kann dies zum Beispiel erreicht werden, indem sie selbst Wortschatzlücken zugibt und demonstriert, dass das Lernen neuer Wörter lebenslang stattfindet. Auch kann eine Identifikationsfigur (wie z. B. der Pirat aus dem Wortschatzsammler-Konzept oder ein neugieriger Forscher) in den Unterricht mitgebracht werden, um die Suche nach unbekannten Wörtern zu unterstützen.

Ein regelmäßiger Einbezug der Identifikationsfigur (als Bildsymbol) in den Unterricht, soll es den Schülern erleichtern, aufmerksam für neue Wörter in der Lehrersprache („das wache Ohr“) bzw. in Unterrichtsmaterialien („der neue Blick“) zu werden. So kann beispielsweise das vereinbarte Bildsymbol zu Beginn einer Erklärung der Lehrkraft hochgehalten oder auf einem Arbeitsblatt/Lesetext vermerkt sein, verbunden mit der Aufgabe, ein bislang unbekanntes Wort zu entdecken.

2.2.3 Neuen Mut unterstützen

Wenn eine Klassenatmosphäre herrscht, in der das Entdecken und Zugeben von Nicht-Wissen als etwas Positives angesehen wird, kann sich ein ‚neuer Mut‘ entwickeln, zum Beispiel nach einer noch unbekannten Wortbedeutung oder nach dem Namen eines Unterrichtsgegenstandes zu fragen. Genau dieses beginnende Frageverhalten ermöglicht es den Kindern, ihr Wissen eigenständig zu erweitern und ist absolut gewünscht. Fragen der Schüler sind etwas Positives! Sie sollen demnach häufig ermöglicht und verstärkt werden. Auch das mehrmalige Nachfragen eines Schülers oder das gegenseitige Fragen der Mitschüler untereinander sollte als etwas Positives und Gewinnbringendes betrachtet werden. Methodisch kann dies z. B. umgesetzt werden, indem die Lehrkraft die Schüler regelmäßig daran erinnert, nachfragen zu können und dafür auch Raum bzw. Zeit gibt, indem sie eigene Fragen formuliert und als Modell zur Auswahl stellt, oder indem sie den Schüler für sein Nachfragen explizit verbal lobt. Spielformate, in denen das Fragen und nicht das schon vorhandene Wissen belohnt werden, sind ebenfalls denkbar.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.2.4 Weitere Bezugspersonen einbeziehen

Durch die Verankerung dieser Prinzipien im Unterricht können Lehrkräfte die Neugier der Schüler auf unbekannte Wörter wecken, sodass diese im Unterricht auf „Schätze“ stoßen und sich trauen, in einem positiven Arbeitsklima diese Wortschatzlücken auch zuzugeben. Wird durch einen Sprachheilpädagogen additiv mit einzelnen Kindern die Wortschatzsammler-Therapie durchgeführt, kann die Grundschullehrkraft das Kind so aktiv in der Umsetzung des Transfers in Form des Unterrichtspiraten unterstützen (Motsch et al., 2018). Eine zusätzliche Aufklärung weiterer Lehrkräfte und pädagogischer Fachkräfte ist sinnvoll, um eine positive Haltung gegenüber, sowie adäquate Reaktionen auf Wortschatzlücken, im gesamten Kollegium zu etablieren.

2.3 Durchführung eines Wortschatzsammler-Projektes

2.3.1 Setting, genereller Ablauf und vorgesehene Konzeptbausteine

Die nachfolgend beschriebenen Unterrichtssequenzen sind im Sinne einer Projektarbeit zu verstehen, die über mehrere Wochen mit einer Klasse durchgeführt werden soll. Vorgesehen sind für dieses „Wortschatzsammler-Projekt“ zunächst – losgelöst von den inhaltlichen Anforderungen eines Fachunterrichts – drei Einführungsstunden im Klassenverband. Diese dienen als Startschuss für eine „etwas andere Art“ von Wortschatzarbeit. Im Anschluss werden die lexikalischen Lernstrategien auf andere Kontexte ausgeweitet, in wöchentlichen Ritualen aufgegriffen und so regelmäßig aufgefrischt (Motsch et al., 2018). Die wöchentlichen Rituale können auch als generelles Unterrichtsprinzip in der Klasse verankert werden und sind daher nicht zwangsläufig zeitlich begrenzt.

Neben den oben genannten grundlegenden Prinzipien und Methoden kommen weitere Bausteine zum Einsatz, die sich bereits im Rahmen des Therapiekonzepts Wortschatzsammler als erfolgreich erwiesen haben. So wird die Rahmenhandlung einer Schatzsuche aus dem Therapiekonzept übernommen. Auch die Handpuppe des Piraten „Tom“ und eine mit potentiellen Schätzen gefüllte Truhe sind im Klassensetting vorgesehen. Darüber hinaus können die Tipp-Tafel, ein Wochenschatzplan, ein Belohnungssystem für das Sammeln von Schätzen und ein Schatzkasten zur Aufbewahrung neu entdeckter Bezeichnungen und/oder Begriffe in den Unterricht integriert werden.

2.3.2 Einführung der Schatzsuche im Unterricht

In den drei Einführungsstunden sollen der neue Blick auf die Dinge in der Welt, der neue Mut, entdeckte lexikalische Lücken zuzugeben und das Know-How, wie fehlendes lexikalisches Wissen eigenständig eingeholt und ausdifferenziert werden kann, aufgebaut werden. Die Klasse hat in diesen Unterrichtssequenzen die Aufgabe, Schätze aus den in der Schatzkiste vorgegebenen Bildkarten zu identifizieren. Sobald ein abgebildeter Gegenstand für einen Schüler der Klasse unbekannt ist, bzw. nicht

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

benannt werden kann, gilt dieser als Klassenschatz. Anhand der gefundenen Klassenschätze werden zentrale lexikalische Wortlernstrategien sukzessive eingeführt und mit den Schulkindern erprobt.

2.3.3 Ausweitung der Schatzsuche auf den Schulalltag

Nach den Einführungsstunden sind die Schüler mit dem neuen Format vertraut und kennen bereits vielfältige zentrale Wortlerntricks. Dieser neue, positive und konstruktive, Umgang mit Nichtwissen soll nun ausgeweitet und die Anwendung der lexikalischen Lernstrategien in den Alltag der Schulkinder übertragen werden.

- Einführung eines individuellen Schatzheftes: Die Aufgabe eines Schülers ist es nun, innerhalb der Schulwoche Schätze zu sammeln und sich deren Wortform und Wortbedeutung selbstständig über den Einsatz der gelernten Strategien anzueignen.
- Der Wortschatzsammler-Klassenplan: Für das Sammeln von Schätzen wird der Klasse über einen Klassenverstärkerplan mit Stempeln eine Belohnung in Aussicht gestellt. Auf diese Weise wird das Entdecken und Klären von lexikalischen Lücken innerhalb der Klasse explizit positiv besetzt und soll nicht länger ein möglicher Anlass für Frustration sein.

2.3.4 Die Schatzsuche als wöchentliches Ritual

Nach der Einführungsphase der Strategien wird der Umgang mit Wortschatzlücken wöchentlich in kurzen, ritualisierten Phasen innerhalb des schulischen Settings weitergeführt (als fester Termin, z. B. mit einem Symbol versehen). Die Schüler bringen zu diesem Termin ihren ausgefüllten Wochenschatzplan mit.

- Auswertung der Wochenschatzpläne und des Klassenverstärkerplans: Die Lehrkraft vergibt nach Durchsicht der Wochenschatzpläne für jeden gefundenen Schatz einen Stempel, welche zusammengerechnet und als Punkte auf den Klassenverstärkerplan übertragen werden.
- Sammeln der Schätze im Klassenschatzkasten: Jede Woche wird ein Kind zum Wortschatzkönig der Woche ernannt. Der Wortschatzkönig bestimmt den schwierigsten "Schatz" der Woche, anhand dessen Frage-, Speicher- und Abrufstrategien nochmals exemplarisch wiederholt werden. Anschließend wird dieser Schatz im Klassenschatzkasten „gesichert“.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3. Geplante Interventionsstudie

Die gerade beschriebenen theoretischen Überlegungen sind die ersten Ergebnisse eines seit 2017 unter der Verantwortung von PD Dr. Tanja Ulrich, Dr. Dana-Kristin Marks und Univ-Prof. i.R. Dr. Hans-Joachim Motsch laufenden Forschungsprojektes (Projektlaufzeit 2017-2022). Das Projekt verfolgt das Ziel, die erfolgreichen Prinzipien des Wortschatzsammlers aus dem therapeutischen Setting in den unterrichtlichen Kontext zu implementieren. Es wird ein Sprachförderkonzept entwickelt, das Schülerinnen und Schüler beim erfolgreichen Erwerb des unterrichtlichen Zielwortschatzes unterstützen soll.

Wie in den beiden bereits abgeschlossenen Teilprojekten zur Evaluation der lexikalischen Strategietherapie „Wortschatzsammler“ im Vorschul- sowie im Schulalter (z. B. Motsch et al., 2018; Marks, 2017; Ulrich, 2012) soll die Effektivität dieser strategieunterstützten Wortschatzarbeit auf einem möglichst hohen Evidenzlevel überprüft werden. Dazu ist eine kontrollierte und randomisierte Interventionsstudie in Planung. Diese soll in zweiten Klassen inklusiv arbeitender Grundschulen in NRW durchgeführt werden. Ziel soll es sein, den Profit einer strategieorientierten Wortschatzarbeit beim Lernen von Fachwörtern zu erheben.

Literatur

Brandt, H., Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.

Bastians, E. (2015). „Wer weiß was? – Wow!: Wortschatz!“ Fach- /Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT): Ein Beispiel zur Adaption des Konzepts „Wortschatzsammler“ für die Sekundarstufe I im Rahmen inklusiver Beschulung. *Praxis Sprache, 60 (3),* 175-178.

Bourscheid, R. (2017). *Elemente des Wortschatzsammlers im Sachunterricht - Eine Machbarkeitsstudie in einer dritten Klasse einer Förderschule Sprache* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität zu Köln, Deutschland.

Glück, C. W. & Berg, M. (2010). Kugel, Kegel und Zylinder: Wortschatzförderung (nicht nur) im Geometrie-Unterricht: Sprachheilpädagogische Prinzipien und Beispiele. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 97-108.

Heim, M. & Jäger, S. (2017). *„Der Wortschatzsammler im Unterricht“ - Eine Machbarkeitsstudie zur Adaption des Therapiekonzeptes an den sprachtherapeutischen Unterricht mit lexikalisch gestörten Schülern und Schülerinnen und dessen Auswirkungen auf unterschiedliche, lexikalische Fähigkeiten* (Unveröffentlichte Hausarbeit). LMU München, Deutschland.

Marks, D. - K. (2017). *Effektivität lexikalischer Strategietherapie im Grundschulalter unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachig aufwachsender Kinder*. Aachen: Shaker.

Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2018): Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter (3. Aufl.). München: E. Reinhardt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Reber & K., Schönauer - Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4. Aufl.). München: E. Reinhardt.

Riefert & J., Rohlmann, J. (2017). *Wortschatzarbeit im Geometrieunterricht – Ein Vergleich von semantischer und phonologischer Elaboration und dem Wortschatzsammler* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität zu Köln, Deutschland.

Schick, K. (2016). English all inclusive? - Wortlernstrategien im inklusiven Englischunterricht. *Grundschulmagazin Englisch (2)*, 31-34.

Seiffert, H. (2012). Sprachassistenz im Mathematikunterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie (2)*, 72-80.

Ulrich, T. (2012). *Effektivität lexikalischer Strategietherapie im Vorschulalter*. Aachen: Shaker.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Heiko Seiffert

Ohne Grammatik geht es nicht

1. Einleitung

Als Hans Joachim Schädlich seinen Kinder- und Jugendroman „Der Sprachabschneider“ veröffentlichte, orientierte er sich an Goethes „Faust“.

Die Rolle des Frankfurter Gelehrten wurde von Paul, einem Schüler mit nur sehr geringer Anstrengungsbereitschaft, ausgefüllt.

Der Pudel Mephistopheles wird in dem aktualisierten Plot vom Vielolog, einer Figur mit magischen Fähigkeiten und einer linguistischen Sammelleidenschaft, gegeben.

Die Seele, die Paul verkauft, ist seine Sprachkompetenz, die er peu à peu gegen einen All-Inklusive-Hausaufgabenservice eintauscht.

Doch schon bald erkennt Paul, dass er die Freiheit, die er gewonnen hat, indem er den Vielolog seine Hausaufgaben erledigen lässt, teuer erkauft hat.

Folgende sprachliche Kompetenzen tauscht der Schüler während er im Banne des Vielologen ist, gegen Hausaufgaben ein:

Bestimmte Artikel und Präpositionen. Nun sagt er Sätze wie:

„Ich gehe Sportplatz.“ „Ich war Fußballtraining. Hinterher saßen wir noch Eisdiele.“ „Main fließt Rhein.“

Alle Verbformen – außer dem Infinitiv. Das Resultat dieser weiteren sprachlichen Reduktion sind Sätze wie:

„Gehen du auch Zirkus?“ „Wann machen Du Hausaufgaben?“

Konsonantenhäufungen am Wortanfang (aber nur der erste Konsonant). Nun klingt das so:

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

„Zehn Rippen“ [statt Schrippen], „zwei Ratwürste, eine Tüte Hafer-Locken und eine Tüte Raupen.“

Die Folgen seiner eingeschränkten linguistischen Kompetenzen bekommt Paul unmittelbar zu spüren: soziale Ausgrenzung, Spott, Konflikte, Disziplinarmaßnahmen. Ein Glück nur, dass es ihm mit Hilfe seines Freundes Bruno gelingt, den Sprachabschneider zu überlisten und den Pakt rückabzuwickeln.

2. Ohne Grammatik geht es nicht

Ein Kinderbuch – sicher. Aber ist es soweit von der Realität entfernt? Kommen wir zu des Pudels Kern, Verzeihung: zu des Sprachabschneiders Sprachtrophäenkiste.

Lösen sie doch bitte folgende Aufgabe:

John Schulunterricht 8:10 beginnen. Morgens sechs Schulstunden 45 Minuten haben. Erste, dritte und fünfte Stunde 5 Minuten Pause haben, zweite und vierte 25 Minute. Berechnen Schultag enden.

Ich bin mir sicher, die Lösung dürfte Ihnen nicht ganz leicht fallen. Ergänzen wir Funktionswörter und Artikel. Wir erhalten den folgenden Text:

John Schulunterricht um 8:10 Uhr beginnen. Er morgens sechs Schulstunden zu je 45 Minuten haben. Nach der erste, dritte und fünfte Stunde er 5 Minuten Pause haben, nach der zweite und vierte jeweils 25 Minute. Berechnen der Schultag enden.

Auch weiterhin sind viele Bezüge unklar. Ein wenig besser wird die Sache, wenn wir die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz und die Subjekt-Verb-Kongruenz hinzunehmen.

Johns Schulunterricht beginnt um 8:10 Uhr. Er hat morgens sechs Schulstunden zu je 45 Minuten. Nach der erste, dritte und fünfte Stunde hat er 5 Minuten Pause, nach der zweite und vierte jeweils 25 Minuten. Berechne endet der Schultag.

Weitere Bezüge können verstanden werden, wenn das Kasussystem hinzukommt:

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Johns Schulunterricht beginnt um 8:10 Uhr. Er hat morgens sechs Schulstunden zu je 45 Minuten. Nach der ersten, dritten und fünften Stunde hat er 5 Minuten Pause, nach der zweiten und vierten jeweils 25 Minuten. Berechne, endet der Schultag.

Die Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes nimmt weiter zu. Aber immer noch fehlt ein entscheidender Punkt. Logische Bezüge fehlen fast komplett. Sie werden im Deutschen in erster Linie durch untergeordnete Nebensätze sprachlich kodiert, die durch bestimmte Subjunktionen (Einleiter) und die Verbendstellungsregel im Nebensatz gekennzeichnet sind. Das Resultat:

„Johns Schulunterricht beginnt um 8:10 Uhr. Er hat morgens sechs Schulstunden zu je 45 Minuten. Nach der ersten, dritten und fünften Stunde hat er 5 Minuten Pause, nach der zweiten und vierten jeweils 25 Minuten. Berechne, wann der Schultag endet.“ (Lambacher-Schweizer 2016, 36)

Bei der folgenden Aufgabe (Lambacher-Schweizer, 2016, S. 43) wird als Zusatzinformation eine Zeichnung ergänzt, aus der hervorgeht, dass eine 2-ct-Münze 3 g schwer und eine 10-ct-Münze 2 mm dick ist.

Lotterie man zwei Gewinne auswählen können. Man viele 2-ct-Münzen erhalten, schweres Auto aufgewogen werden, oder 10-ct-Münzen, 100 m hohe Turm stapeln können. Welchen Gewinn entscheiden würden? Rechnung begründen.

Ergänzen wir auch hier Funktionswörter und Artikel:

Bei einer Lotterie man zwischen zwei Gewinne auswählen können. Man entweder so viele 2-ct-Münzen erhalten, ein schweres Auto aufgewogen werden, oder so viele 10-ct-Münzen, ein 100 m hohe Turm stapeln können. Für welchen Gewinn du entscheiden würden? Deine Rechnung begründen.

Die Aufgabe wird ein wenig verständlicher, wenn die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz und die Subjekt-Verb-Kongruenz hinzukommen:

Bei einer Lotterie kann man zwischen zwei Gewinne auswählen. Man erhält entweder so viele 2-ct-Münzen, ein schweres Auto wird aufgewogen, oder so viele 10-ct-Münzen, ein 100m hohe Turm kann stapeln. Für welche Gewinn würdest du dich entscheiden? Begründe deine Rechnung.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Nun das Kasussystem:

Bei einer Lotterie kann man zwischen zwei Gewinnen auswählen. Man erhält entweder so viele 2-ct-Münzen, ein schweres Auto wird aufgewogen, oder so viele 10-ct-Münzen, einen 100 m hohen Turm kann stapeln. Für welchen Gewinn würdest du dich entscheiden? Begründe deine Rechnung.

Nun die komplexe Syntax:

„Bei einer Lotterie kann man zwischen zwei Gewinnen auswählen: Man erhält entweder so viele 2-ct-Münzen, dass man damit ein 900 kg schweres Auto aufgewogen wird, oder so viele 10-ct-Münzen, dass man damit einen 100 m hohen Turm stapeln könnte. Für welchen Gewinn würdest du dich entscheiden? Begründe deine Rechnung.“

3. Schlussfolgerungen

Wir können sicher davon ausgehen, dass das Verständnis grammatischer Strukturen der Fähigkeit, sie aktiv zu gebrauchen, vorausläuft. Ebenso sicher können wir aber auch davon ausgehen, dass eine grammatische Struktur, bevor sie erworben wurde, auch nicht verstanden werden kann. Das hier dokumentierte Gedankenexperiment veranschaulicht sehr eindrücklich, dass für das Aufgabenverständnis im Besonderen wie für das Textverständnis im Allgemeinen die in der Literatur beschriebenen grammatischen Erwerbsstufen eine unabdingbare Voraussetzung bilden. Wir können ferner schlussfolgern, dass mangelnde oder nicht vorhandene grammatische Fähigkeiten das Lernen und auch die kognitive Entwicklung bremsen. Es erscheint nur schwer vorstellbar, sich ein vollumfängliches Erreichen der Stufe der konkreten und erst Recht der formalen Operation vorzustellen, wenn die grammatischen Basiskompetenzen in Mutter- und Bildungssprache nicht einen gewissen Mindeststand erreicht haben.

Literatur

Lambacher Schweizer 5 (2016). *Schülerbuch 5. Schuljahr*. Ausgabe für Nordrhein-Westfalen ab 2016. Gebundene Ausgabe. Stuttgart: Klett-Verlag.

Motsch, H.J. (2010). *Kontextoptimierung, evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.

Schädlich, H.J. (1993). *Der Sprachabschneider*. Reinbeck: Rowohlt

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Stephanie Riehemann

Das Baum, die Hase, der Auto - Strategieorientierte Genustherapie im Schulalter

1. Das deutsche Genussystem

1.1 Genus - das grammatische Geschlecht

Das Genus ist eine feste Eigenschaft von Nomen. Es wird in der deutschen Sprache aber nicht an diesen selbst markiert, sondern meist nur indirekt an Artikeln und Pronomen. Grundsätzlich ist das Genus eines Nomens unveränderlich, aber durch die Verschmelzung mit Kasus und Numerus selbst bei bestimmten Artikeln mehrdeutig (der Junge, der Mutter, der Kinder). Zudem sind Artikel klein, unscheinbar und ohne eigenen semantischen Inhalt. Das macht sie zu einem echten Stolperstein im (Zweit) Spracherwerb. Auf der anderen Seite gehören „der, die, das“ zu den häufigsten Wörtern des Deutschen und kommen in fast jedem Satz vor.

Die Zuordnung zu einem der drei Genera erfolgt in der deutschen Sprache nicht regelgeleitet sondern „aus einer intransparenten Mischung von Willkür und Konventionen“ (Krüger, 2017, S. 104). Während es bei vielen Nomen so erscheint, als wäre das Genus rein zufällig gewählt (der Mund, das Auge, die Nase), zeigen sich an anderer Stelle doch nachvollziehbare Zuweisungsmuster. So gibt es zahlreiche semantische Bedeutungsgruppen, denen - bis auf wenige Ausnahmen - ein bestimmtes Genus zugewiesen wird (die Blume, die Rose, die Tulpe). Darüber hinaus führen einige (morpho) phonologische Muster zu einer recht konstanten Zuweisung. Zweisilbige Wörter, die auf einem Schwa enden, sind beispielsweise nach Wegener (1995) zu über 90 % dem Femininum zugeordnet (die Katze, die Hose, die Wiese). Letztendlich bleibt das Genus eines Nomens aber weitgehend beliebig, was sich auch daran zeigt, dass sogar bedeutungsgleiche Wörter unterschiedliche Genera haben können (der Rennwagen, das Rennauto).

1.2 Funktionen des Genus

Laut Kruse (2010, S. 214) erfüllen Artikel eine „Scharnierfunktion“. Aus lexikalischer Sicht erhöhen sie die Strukturierung von Einträgen im mentalen Lexikon (z. B. bei Homonymen). Andererseits stellt das Genus morphologische Kongruenz zwischen den nominalen Wortarten her und schafft so Kohärenzbezüge innerhalb einer Nominalphrase und darüber hinaus.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Im mündlichen Sprachgebrauch ist eine falsche Genusmarkierung insofern tolerierbar, als dass es die Verständlichkeit nur teilweise einschränkt. Im Rahmen von Bildungs- und Schriftsprache jedoch erfährt das Genus eine deutliche Aufwertung (Ruberg, 2013). Erst seine korrekte Verwendung ermöglicht die fehlerfreie Markierung von Kasus und schafft in mündlichen und schriftlichen Erzählungen notwendige Kohärenzbezüge. Die (korrekte) Markierung des Genus mit Hilfe von Artikeln stellt also kein sprachliches Kosmetikum dar. Dem korrekten Verstehen und Verwenden von Artikeln kommt eine wichtige Wegbereiterfunktion für weitere Entwicklungsschritte zu (Riehemann, 2014).

2. Genuserwerb

2.1 Erwerbsverlauf

Mehrere Studien postulieren auf der Grundlage von Spontansprachproben einen schnellen und mühelosen Genuserwerb bis zum dritten Lebensjahr (Szagun et al., 2007). Die Daten legen nahe, dass von diesem Zeitpunkt an nur noch vereinzelt Genusfehler bei sprachnormalen Kindern auftreten. Neuere Untersuchungen (Ruberg, 2015; Baumeister, 2016), bei denen Kinder mit Elizitationsaufgaben überprüft wurden, zeigen hingegen eine relativ hohe Fehlerquote bei vierjährigen Kindern. Im Licht dieser Daten stellt der Genuserwerb eine größere Herausforderung dar, als bisher angenommen. Die Ergebnisse des GED 4-9 Projekts (Motsch, 2017; Ulrich, 2017) belegen, dass eine 90 % - Korrektheit selbst bei hochfrequenten, bekannten Wörtern erst in einem Alter von sechs bis sieben Jahren von den meisten sprachnormalen Kindern erreicht wird. Im Vorschulalter hingegen zeichnet sich der Genuserwerb durch enorme interindividuelle Varianz aus.

Unabhängig vom konkreten Zeitpunkt des Genuserwerbs verläuft dieser scheinbar in drei typischen Erwerbsschritten.

1. Artikeleinsetzung: Das Kind verwendet in allen Nominalphrasen nur einen Artikel oder eine Defaultform („de“)
2. Ausbau des Genussystems: Das Kind entdeckt alle Artikelformen und gebraucht diese zunehmend. Dabei kommt es zu Fehlmarkierungen.
3. Genussicherheit: Das Kind ordnet immer mehr Nomen das korrekte Genus zu und schafft sinnvolle Kohärenzbezüge innerhalb von Phrasen, Sätzen und Texten.

Nicht zuletzt aufgrund eines mangelnden oder weniger verlässlichen Sprachinputs ist der Genuserwerb für mehrsprachige Kinder besonders schwierig. Im Rahmen des Zweitspracherwerbs kommt es zu Fehlern, die bis ins Erwachsenenalter bestehen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

bleiben. Oftmals bleibt schlichtweg nur das Raten, welches dann zu niedrigen Korrektheitsraten und Inkonsistenzen (der Bus, das Bus, die Bus) führt.
Der Willkür-Hypothese zu Folge beruht der Genuserwerb vor allem auf der lexikalischen Entwicklung des Kindes, d. h. es findet ein gemeinsames Einspeichern mit der Wortform des Nomens statt. Dem gegenüber steht die Annahme, dass der Genuserwerb auch grammatisch motiviert ist, weil sich das Kind an den eingangs beschriebenen Prinzipien, die das grammatische Geschlecht eines Nomens mehr oder weniger verlässlich anzeigen, orientiert. Empirische Belege dafür finden sich derzeit nicht (Baumeister, 2016).

2.2. Genusprobleme spracherwerbsgestörter Kinder

Der Gebrauch falscher Artikel stellt offenbar im Vorschulalter ein weit verbreitetes Phänomen dar. Vereinzelte Fehlmarkierungen können daher nicht per se als Ausdruck einer grammatischen Störung gewertet werden. Eine überwiegende Genussicherheit sollte bei sprachnormalen, monolingualen Kindern jedoch bis zur Einschulung erreicht werden.

Währenddessen erweisen sich Genusprobleme als ein recht stabiles Merkmal einer Spracherwerbsstörung, das sich hartnäckig bis weit ins Schulalter hält und bisweilen ein deutliches Ausmaß annimmt. So weist Motsch (2017) darauf hin, dass im Fall einer grammatischen Störung auch hochfrequente Nomen aus dem Alltags-wortschatz betroffen sein können.

3. Genustherapie

3.1 Ziele der Genustherapie

Die Beschäftigung mit Artikeln ist aus der sprachtherapeutischen Praxis, insbesondere bei mehrsprachiger Klientel, kaum wegzudenken und bildet die Grundlage für zahlreiche weitere Therapiemaßnahmen. Trotzdem hat sie seit Langem den Ruf „ein Fass ohne Boden“ zu sein. Eine Intervention, die ausschließlich auf die Elaboration möglichst vieler Nomen-Artikel-Zuordnungen setzt, kann kaum zu effektiven Fortschritten führen, weil:

- in jeder Therapiesitzung nur wenige Nomen elaboriert werden können.
- mühsam erlernte Genuszuordnungen oft nur kurzfristig aufrechterhalten bleiben.
- ein Großteil der Therapie mit unerfreulichen Ratesituationen verschwendet wird.
- eine vollständige Genussicherheit bei vielen (DaZ-)Kindern utopisch erscheint.

Im Gegensatz zur klassischen Elaborationstherapie setzt eine strategieorientierte Genustherapie auf die Initiierung des sprachlichen Selbstlernmechanismus, der

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

langfristig zu einer erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber dem Gebrauch von Artikeln führt. Im Rahmen des Selbstmanagements werden die Kinder gezielt für ihr eigenes Sprachlernen sensibilisiert und dazu angehalten unbekannte Nomen und eigene Unsicherheiten zu erkennen. Durch den eigenaktiven Einsatz von Frage-, Speicher- und Lernstrategien können sie ihr Genuswissen zunehmend ausbauen, während die flankierende Umfeldarbeit darauf abzielt, die Kinder in verschiedenen Kontexten mit verlässlichen Sprachmodellen zu unterstützen.

3.2 Das Konzept StrateGe

Dass an der Kölner Universität entwickelte und in ersten Pilotstudien erprobte Konzept „StrateGe“ erfolgt in Form einer Kurzzeitintervention im Kleingruppensetting von insgesamt acht Einheiten (45 Minuten). Inwiefern eine Umsetzung auch im Klassenverband oder in der Einzeltherapie erfolgen kann, ist derzeit noch unklar.
Abbildung 1 zeigt die strategieorientierten Handlungsfelder. Während die Bereiche Artikeleinsetzung, Genussystem und Genussicherheit den in 2.2 beschriebenen Erwerbsschritten entsprechen, zielt der Bereich „Umgang mit Genusunsicherheiten“ darauf ab, Kinder auch für Situationen zu wappnen, in denen sie (noch) keine sichere Zuordnung leisten können.

	Selbstmanagement	Strategieeinsatz	Umfeldarbeit
Artikeleinsetzung	Das Kind merkt, dass es Artikel benutzen muss.	Das Kind entdeckt Artikel in der Sprache der Bezugspersonen.	Die Eltern erhalten Informationen zum deutschen Genussystem.
Genussystem	Das Kind weiß, dass jedem Nomen nur ein Artikel zugeordnet wird.	Das Kind lernt Fragestrategien, um das Genus eines Nomens zu klären.	Die Eltern erhalten verlässliche Hilfen (v.a. zum Übungswortschatz).
Genussicherheit	Das Kind achtet bei unbekannten Nomen besonders auf den Artikel.	Das Kind lernt Speicherstrategien, die ihm beim „Behalten“ der passenden Artikel helfen.	Das Lernen neuer Nomen und ihrer Artikel wird durchgängig positiv verstärkt.
Umgang mit Genusunsicherheiten	Das Kind organisiert sein langfristiges Genuslernen.	Das Kind nutzt Lernstrategien um seinen nominalen Wortschatz zu erweitern.	Dem Kind werden verschiedene Hilfsmittel zur Verfügung gestellt.

Abb. 1: Handlungsfelder StrateGe

3.3. Prototypischer Ablauf der StrateGe

3.3.1 Motivationsphase (2 Einheiten)

Der erste Schritt besteht in der bewussten Wahrnehmung von Artikeln. Obwohl die Kinder schon unendlich oft diese Wörter gehört haben, schenken sie ihnen bisher kaum Aufmerksamkeit. In der Motivationsphase geht es folglich darum, dass die Kinder die Möglichkeit erhalten, die bestimmten Artikel in der Spontansprache zu

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

entdecken und Situationen zu identifizieren, in denen ihr Einsatz obligatorisch ist. Dazu muss ihr Gebrauch möglichst eindeutig und leicht wahrnehmbar demonstriert werden. Die pronominale Verwendung von Artikeln kann diesen Schritt unterstützen. Im Rahmen von rezeptiven Übungen oder dialogischen Bilderbuchbetrachtungen orientieren sich die Kinder am verlässlichen Sprachmodell der Therapeutin. Auch das generatives Schreiben und Sprechen nach Belke (2014) hat hier seinen Platz. Das spielerische Ausagieren der Nominalphrase verstärkt diesen Prozess. Hierzu können Kuschelwörter gesucht oder Wörterpuzzle gelegt werden.

Eltern sollten zu diesem Zeitpunkt grundlegende Informationen zum deutschen Genussystem erhalten, da sie selbst oft genusunsicher sind. Explizite Sprachvergleiche des Artikeleinsatzes in verschiedenen Sprachen ergänzen im Kontext von Mehrsprachigkeit die ansonsten eher implizite Motivationsphase.

3.3.2 Entdeckerphase (4 Einheiten)

Anhand eines Übungswortschatzes von 10-15 Nomen wird in einer zweiten Phase die Regel vermittelt, dass jedes Nomen nur einen Begleiter hat. Bei der Planung muss darauf geachtet werden, dass

- das Sprachmaterial möglichst gleichbleibend und bedeutsam ist.
- eindeutige Bildkarten oder Schrift Verwendung finden.
- Verwirrer (z. B. Nomen mit konkurrierenden Zuweisungsprinzipien) und Ablenker (z. B. Kasusmarkierungen) zunächst vermieden werden.
- die Eltern und Lehrkräfte eine Übersicht über den Übungswortschatz erhalten.

Im Fokus dieser Phase steht das kindliche Monitoring („Kenne ich das Wort?“) und Frageverhalten („Heißt es der, die oder das?“). Langfristig können Kinder ihre Genusunsicherheiten nur überwinden, wenn sie lernen das Genus zu erfragen oder anderweitig zu klären. Vielfältige Sortieraufgaben zum Übungswortschatz bieten den Kindern verschiedene Möglichkeiten das korrekte Genus möglichst selbstständig herauszufinden (z. B. durch Kontrolllisten, gegenseitige Hilfestellungen). Beim Ausbau des Genussystems haben sich in der Praxis zudem Visualisierungen in Form von Farbmarkierungen, Symbolen oder Handzeichen bewährt. Dieser zentrale Schritt der StrateGe wird zusätzlich durch die explizite Vermittlung von möglichst verlässlichen, exemplarischen Zuweisungsmustern ergänzt. Mit Hilfe einer „Sortiermaschine“ lernen die Kinder einen möglichen Algorithmus, der bei unbekannten Nomen durchlaufen werden kann (Schier, 2016).

Darüber hinaus benötigen die Kinder Strategien, die ihnen helfen, die Artikel-Nomen-Zuordnungen des Übungswortschatzes dauerhaft abzuspeichern. Eingesetzt werden können hier der Zaubertrick (Motsch et al., 2017), Assoziationsübungen oder (lustige)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Merksätze. Korrektheitsurteile („Was ist falsch?“) stellen einen Übergang zu ersten produktiven Übungen dar.

Eine ausreichende Automatisierung der neu gelernten Strategien kann nur bei Unterstützung durch die Lehrkräfte und Eltern gelingen. Das Finden, Klären und Merken bisher unbekannter Nomen muss positiv verstärkt werden. Hier zeigt sich eine deutliche Überlegenheit der Kleingruppe gegenüber der Einzeltherapie. Die Kinder stacheln sich gegenseitig an in der Suche nach neuen Wörtern und vielfach entsteht so ein echter „Wörter-Wettkampf“, der auch über das Ende der Therapie hinaus anhält.

3.3.3 Transferphase (2 Einheiten)

Bei vielen mehrsprachigen und/ oder spracherwerbsgestörten Kindern ist davon auszugehen, dass sie auch auf lange Sicht keine vollständige Genussicherheit erreichen. Daher hilft es ihnen, den Umgang mit Genusunsicherheiten zu üben. Statt weiterhin nur zu raten, müssen die Kinder Handlungsalternativen kennenlernen. Gemeinsam wenden sie die neuen Strategien auf unbekannte Wörter an und beginnen ihr eigenes Genuslernen selbstständig zu organisieren. Dazu legen Sie Nomenhefte an, schlagen in Wörterbüchern nach oder recherchieren im Internet. Sie überlegen, wie sie sich gegenseitig helfen können. Damit diese Lernstrategien Eingang in den schulischen und familiären Alltag finden, muss sichergestellt sein, dass ihnen entsprechende Hilfsmittel zur Verfügung stehen. In bilingualen Familien kommen verstärkt mehrsprachige Wörterbücher zum Einsatz, die vielfach auch den Genuserwerb der Eltern beflügeln. Abbildung 2 fasst abschließend den prototypischen Aufbau der StrateGe zusammen.

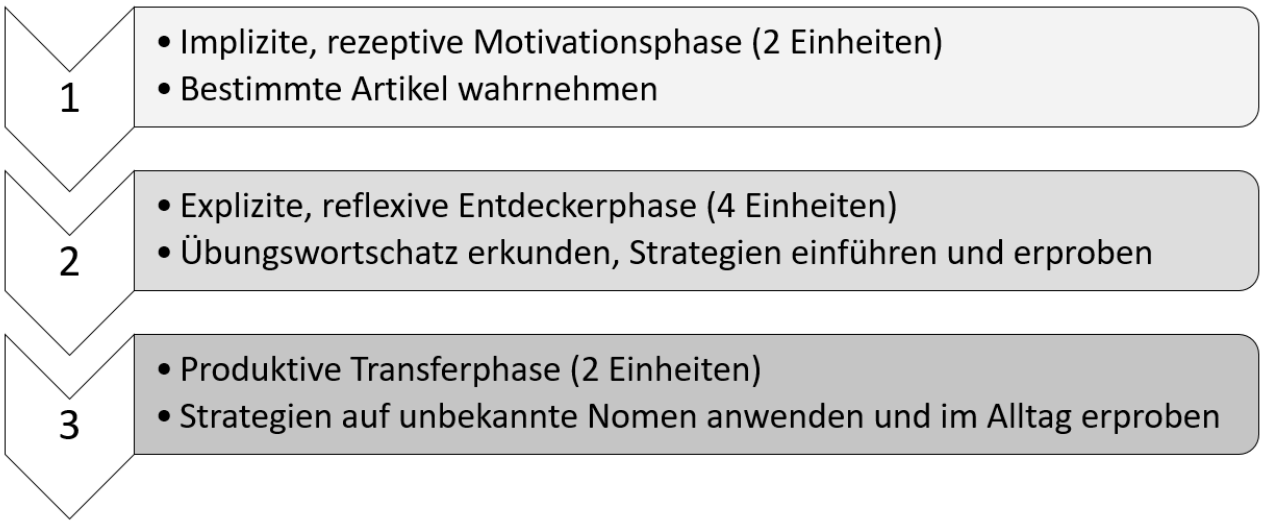


Abb. 2: Prototypischer Ablauf der StrateGe

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Erste Evaluationen des Konzeptes sind äußerst ermutigend. So zeigen sich in der Studie von Schier (2016) beeindruckende Generalisierungseffekte aller Probanden (n=4) auf ungeübtes Wortmaterial nach Abschluss der Intervention.

Literatur

Baumeister, I. (2016). Genuserwerb und Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen. *Sprache, Stimme Gehör, 40 (4),* S. 193-195

Belke, G. (Hrsg.) (2014). *Mit Sprache(n) spielen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kruse, S. (2010). Zur Lernbarkeit der deutschen Artikel in der logopädischen Therapie. *Logos Interdisziplinär, 18 (4)*, S. 277-285.

Krüger, J. (2017). Der Erwerb der Nominalphrasensyntax. Siegen: universi.

Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung*. München: Reinhardt.

Motsch, H.-J., Marks, D. & Ulrich, T. (2017). *Wortschatzsammler.* München: Reinhardt.

Riehemann, S. (2014). der, die das - wie weshalb warum? Praktische Überlegungen zur Förderung der Genusmarkierungen. *Sprachförderung und Sprachtherapie, 3 (1)*, S. 16-22.

Ruberg, T. (2013). *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder.* Hamburg: Dr. Kovac.

Ruberg, T. (2015). Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache (2),* S. 22-40

Schier, C. (2016). *Konzeption und Evaluation einer Genusförderung mehrsprachiger Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache.* Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität zu Köln

Szagun, G., Stumper, B., Sondag, N., & Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language*, 34 (3), S. 445-471.

Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift: Universität zu Köln.

Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sandra Beßling

Grammatiktherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz – Behandlung von textgrammatischen Störungen

1. Einleitung

Der Patholinguistische Ansatz (PLAN; Siegmüller & Kauschke, 2006) ist ein Therapiekonzept, welches u. a. für die Intervention bei Kindern mit Störungen des Grammatikerwerbs in verschiedenen Entwicklungsphasen entwickelt wurde. Dieser Beitrag fokussiert die späten grammatischen Störungen, die sich vor allem in der mangelnden Erzählfähigkeit bzw. Störung der Textgrammatik von Schulkindern zeigen.

2. Ungestörter Erwerb der Erzählfähigkeit

Der PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006) versteht sich als ein Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, dem eine dynamische Sicht auf den Spracherwerb zugrunde liegt. Im Sinne emergenzorientierter Spracherwerbstheorien sind biologisch bedingte Prädispositionen ebenso wie Umweltfaktoren maßgeblich für den Spracherwerb (Kauschke & Siegmüller, 2017). Das Kind verfügt demnach über die angeborene Fähigkeit mit Hilfe von Lernmechanismen sprachliche Informationen, die der Input bereitstellt, zum Ableiten von Regularitäten zu nutzen (Evans, 2001; Kauschke & Siegmüller, 2017). Kind und Umwelt interagieren somit im Erwerbsprozess aufgrund eines im Kind innewohnenden Entwicklungsdrangs miteinander (Evans, 2001; Hollich, Hirsh-Pasek, Tucker, & Golinkoff, 2000). Die Entwicklung verläuft von Instabilität und Unflexibilität zu Stabilität und Flexibilität (Hollich et al., 2000). Ein Entwicklungsschritt endet, wenn das Kind in der Lage ist Handlungen variantenreich auszuführen (Siegmüller & Wübbenhorst, 2014).

Der erfolgreich abgeschlossene Erwerb früherer Kompetenzen kann als Basisfähigkeit für den Erwerb späterer Kompetenzen auf anderen Ebenen betrachtet werden (Ringmann & Siegmüller, 2013). Für den Erwerb der Textgrammatik bedeutet das, dass verschiedene Kompetenzen, besonders syntaktische Fähigkeiten, die Basis für textgrammatische Entwicklung darstellen (Ringmann & Siegmüller, 2013).
Im Alter zwischen 2;6 und 3;0 erwerben Kinder die Verbzweitstellung (Penner & Kölliker Funk, 1998). Mit der Verbzweitstellung entsteht eine Position vor dem Verb, das Vorfeld, welches u. a. die Verknüpfung zweier Sätze zu einem Text ermöglicht, da

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Konnektoren häufig an dieser ersten Position im Satz stehen (Ringmann & Siegmüller, 2013). *Lisa möchte Ball spielen. Danach will sie klettern.*

Der Erwerb von Nebensätzen ermöglicht z. B. die Versprachlichung von Kausalitäten, was ebenfalls relevant für die Erzählfähigkeit ist, da so Zusammenhänge dargestellt werden können (Ringmann & Siegmüller, 2013). *Lisa möchte ein Brot essen, weil sie Hunger hat.*

Zudem sind semantisch-lexikalische Kompetenzen bedeutsam. Pronomen, Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen verbinden einzelne Sätze und dienen der Orientierung (Ringmann & Siegmüller, 2013). *Lisa möchte ein Brot essen. Sie isst am liebsten Marmeladenbrot. Heute isst sie ein Käsebrot.* Morphologische Kompetenzen, wie z. B. Tempusmarkierungen, ermöglichen die Darstellung vergangener Inhalte (Ringmann & Siegmüller, 2013). *Gestern hat Lisa ein Schinkenbrot gegessen.*

Neben diesen Basisfähigkeiten auf grammatischer und lexikalisch-semantischer Ebene sind kognitive, interaktive und pragmatische Kompetenzen maßgeblich für den Erwerb der Textgrammatik (Ringmann, & Siegmüller, 2013; Tager-Flusberg, 1995). Zu den kognitiven Voraussetzungen zählt die Theory of Mind (Schelten-Cornish, 2008). Das Kind muss einschätzen lernen, welche Informationen dem Zuhörer vorliegen und welche es versprachlichen muss, um verstanden zu werden (Schelten-Cornish, 2008). Zusätzlich benötigt das Kind ein gewisses Maß an Weltwissen, um eine Erzählrelevanz zu erkennen, die gegeben ist, wenn etwas von der Regel abweicht (Ringmann, 2013; Schelten-Cornish, 2008). Auf diesen Basisfähigkeiten aufbauend erfolgt im späten Kindergartenalter und frühen Grundschulalter der schrittweise Erwerb der narrativen Fähigkeiten (Siegmüller, Ringmann, Strutzmann, Beier, & Marschik, 2012; Trabasso & Stein, 1997). Unterschieden wird dabei der Erwerb von Makro- und Mikrostruktur.

Makrostrukturen stellen globale Strukturelemente in einer festgelegten Reihenfolge in prototypischen Geschichten dar, was Geschichten vorhersehbar und verständlich macht (Fiestas & Peña, 2004; Ringmann, 2013).
Dabei können die Elemente

- Beginn: Einführung in die Geschichte mit Setting und Aktanten
- Ziel-/Problembeschreibung: verursachendes Geschehen
- Handlungsversuch: Handlungen, um Ziel zu erreichen/Problem zu lösen
- Konsequenz: hat die Handlung zum Erfolg geführt?
- Auflösung: ist Ziel erreicht/Problem gelöst?
- Schluss: Abrundung

definiert werden (Hädrich, 2017).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Hädrich (2017) stellt eine Steigerungshierarchie für die Makrostrukturebene auf, bei der die Komplexität der Geschichten über

- die Häufigkeit der Elemente Ziel-Handlung-Konsequenz,
- die Anzahl der Aktanten und
- die verschiedenen Ziele, Handlungen und Konsequenzen für die Aktanten
- gesteigert wird.

Ab einem Alter von vier Jahren realisieren Kinder wichtige Elemente der Makrostruktur durch die Versprachlichung von Ziel und Auflösung innerhalb einer Erzählung; seltener werden Beginn und Schluss realisiert (Siegmüller et al., 2012). Dabei wird als Meilenstein der Entwicklung eine zuvor vorhandene lineare Verknüpfung durch und-dann-Ketten überwunden (Ringmann, 2013). Fünfjährige realisieren regelmäßig die Elemente Ziel und Auflösung, mit sechs Jahren weisen die erzählten Geschichten eine weitgehend vollständige Makrostruktur auf (Siegmüller et al., 2012).

Die Mikrostruktur meint hingegen die sprachliche Gestaltung, die durch kohäsive Mittel realisiert wird (Siegmüller & Kauschke, 2006). Als Kohäsionsmittel werden Wiederholungen (direkt oder durch Pronominalisierung), Konnexionen (Konjunktionen und Adverbiale) sowie Ellipsen verwendet (Ringmann, 2013; Siegmüller & Kauschke, 2006). Ellipsen bezeichnen das Auslassen von Satzgliedern wie in Dialogen üblich (Ringmann, 2013). Ab etwa fünf Jahren werden kohäsive Mittel korrekt verwendet (Kauschke, 2012).

3. Störungen der Erzählfähigkeit

Eine Störung des Spracherwerbs kann aus emergentistischer Perspektive als Resultat aus einer Kluft zwischen intrinsischen Eigenschaften des Kindes und Umweltfaktoren erklärt werden (Evans, 2001). Es treten Stagnationen im Erwerb auf, da Hinweisreize aus dem Input nicht adäquat verarbeitet werden können (Siegmüller, 2013a; Siegmüller 2014). Flexible und variantenreiche Stadien werden nicht erreicht (Siegmüller & Wübbenhorst, 2014).

Die Sprachentwicklungsstörung zeigt sich entwicklungschronologisch im Vorschulalter und frühen Grundschulalter auf der Ebene der Textgrammatik durch Einschränkungen der makro- und/oder mikrostrukturellen Kompetenzen (Hädrich, 2017). Sie tritt u. a. bei Kindern mit Störungen auf basaler linguistischer Ebene wie der Störung der Grammatik auf (Siegmüller et al., 2012). Jedoch können als Folge aus

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

den oben dargestellten relevanten Basisfähigkeiten auch metakognitive Kompetenzen als ausschlaggebend betrachtet werden.
Auf der Makrostrukturebene werden Ziel-/Problembeschreibung und Auflösung nicht realisiert (Siegmüller et al., 2012). Die Störung der Mikrostruktur drückt sich durch das mangelhafte Verständnis von kausalen Relationen sowie der mangelhaften Verwendung von kohäsiven Mitteln aus (Hädrich, 2017). Die Kinder entwickeln sich auf diesen Ebenen nicht weiter, was eine Stagnation des Erwerbsprozesses darstellt (Siegmüller et al., 2012).

4. Diagnostik der Erzählfähigkeit

4.1 Diagnostik der Basisfähigkeiten

Im diagnostischen Prozess ist die Untersuchung der Basisfähigkeiten für Erzählfähigkeit unabdingbar. Hierzu sollten aus sprachtherapeutischer Sicht die syntaktischen, morphologischen und semantisch-lexikalischen Kompetenzen überprüft werden. Von besonderem Interesse ist die Überprüfung der Verbzweitstellung mit flexibler Vorfeldbesetzung, um den Erwerb der Syntax zu überprüfen. Auszuschließen ist eine Störung in Form eines kompensierten Dysgrammatismus, bei der es Kindern nicht adäquat gelingt, das Satzvorfeld flexibel zu besetzen (Siegmüller, 2013b).

Lexikalisch sollte das Kind in der Lage sein Pronomen und Konnexionen verwenden zu können, auf morphologischer Ebene sollte das Perfekt erworben sein (Ringmann & Siegmüller, 2013).

Eine kindliche Wortfindungsstörung sollte zudem ausgeschlossen werden, da Störungen der Wortfindung als grammatische Störungen missinterpretiert werden können (Beier & Siegmüller, 2013).

4.2 Diagnostik der Makro- und Mikrostruktur

Diagnostiziert werden kann die Störung der Textgrammatik durch die Analyse von Erzählungen z. B. nach Bilderpräsentation. Hierzu eignen sich Bildergeschichten wie sie beispielsweise in der Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller, 2010) zu finden ist. Ebenfalls sind Videopräsentationen geeignet, um den Kindern einen Erzählanlass vorzugeben (Beßling & Siegmüller, 2016). Analysiert wird in den Erzählungen der Kinder die Realisierung der Makrostrukturelemente – besonders von Ziel-/Problembeschreibung und Auflösung - sowie die Verwendung von Konnexionen und Pronominalisierungen. Ein standardisiertes Diagnostikinstrument für Verständnis und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Produktion von Geschichten auch für Kinder mehrerer Sprachen stellt das „Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)" dar (Gagarina et al., 2012).

5. Therapie der Erzählfähigkeit nach PLAN

Ziel der Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz im Sinne einer emergenzorientierten Sprachtherapie ist die Aktivierung, die zu einer Neuorganisation des Sprachsystems führt (Kauschke & Siegmüller, 2017; Siegmüller & Kauschke, 2006). Das Kind soll aus seiner bisher erreichten Stufe herausgelöst werden und in eine neue Stufe übertreten (Evans, 2001; Kauschke & Siegmüller, 2017). Dazu werden gezielt Informationen an das Kind herangetragen, was zu einer Dynamisierung des stagnierten Sprachsystems führt und die Entwicklung anstößt (Kauschke & Siegmüller, 2017).

Falls eine Störung der Basisfähigkeiten festzustellen ist, ist diese vorrangig zu behandeln. Ziel einer syntaktischen Therapie ist hier die Dynamisierung. Als entwicklungsauslösende Methode gilt die Inputspezifizierung bei der die stagnierte syntaktische Entwicklung über das intensive und qualitativ hochwertige Angebot der Zielstruktur im Input angestoßen werden soll (Kauschke & Siegmüller, 2017). Eine erfolgreich abgeschlossene Therapie der Syntax als Basisfähigkeit ist jedoch nicht in jedem Fall als präventiv für die Therapie der Textebene zu betrachten, da sich die Ebene der Textgrammatik im Zusammenspiel mit den weiteren Basisfähigkeiten entwickelt und als eigenständige Fähigkeit betrachtet werden muss (Ringmann & Siegmüller, 2013).
Wortfindungsstörungen sollten ebenfalls vorrangig behandelt werden. Die Therapie der Morphologie sollte vor allem auf der Ebene des Perfekts abgeschlossen sein.

Ziel der Therapie auf Ebene der Textgrammatik ist das Erzählen nachvollziehbarer Handlungsabläufe unter Verwendung kohäsiver Mittel (Siegmüller & Kauschke, 2006). Einerseits sind das Ziel somit der Aufbau und die Herstellung einer Makrostruktur durch Verwendung der Makrostrukturelemente in Erzählungen, andererseits der Aufbau und die Herstellung einer Mikrostruktur durch korrekte Verwendung von Pronomen und Konnexionen (Hädrich, 2017). Der Therapieansatz ist dabei unter Einsatz verschiedener Methoden sprachspezifisch, entwicklungsorientiert und kindzentriert (Kauschke & Siegmüller, 2017). Die verschiedenen Methoden für die Therapie der Textgrammatik sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

5.1 Therapie der Makrostruktur

Zur Therapie der Makrostruktur werden vornehmlich Metasprache, rezeptive Übungen und produktive Übungen verwandt (Hädrich, 2017).
Metasprache ermöglicht die direkte Auseinandersetzung mit der Zielstruktur, wenn entwicklungsauslösende Methoden wahrscheinlich nicht mehr ausreichen (Kauschke & Siegmüller, 2017). Hier wird unter Einbezug der Kognition ein Ausgleich für eingeschränkte Verarbeitungsmechanismen bewirkt (Kauschke & Siegmüller, 2017).

Über Metasprache werden Makrostrukturelemente eingeführt, die Bedeutung verdeutlicht und mit Symbolen belegt (Hädrich, 2017). Dies kann alle makrostrukturellen Elemente betreffen. Rezeptive Übungen trainieren dann das Verstehen der Zielstruktur indem die Elemente in vorgelesenen Geschichten identifiziert werden sollen und dies mit dem Symbol verdeutlicht werden soll (Hädrich, 2017).

In expressiven Übungen werden darauf folgend Zielstrukturen eingeübt und generalisiert (Siegmüller & Kauschke, 2006). Genutzt werden können hierfür Bildergeschichten, die den Kindern den Erzählanlass vorgeben (Hädrich, 2017). Geeignete Bildergeschichten entsprechend der oben aufgeführten Steigerungshierarchie finden sich bei Hädrich (2017). Begleitet werden die Übungen durch metasprachliche Reflexionen und Modellierungen (Hädrich, 2017). Modellierungen wirken unbewusst und werden als Feedbackmethode eingesetzt (Kauschke & Siegmüller, 2017).

5.2 Therapie der Mikrostruktur

Auf die Therapie der Makrostruktur kann, falls erforderlich, die Therapie der Mikrostruktur folgen. Pronominalisierungen sollten vor den Konnexionen bearbeitet werden und werden beide in Inputsequenzen angeboten (Hädrich, 2017). Für die Pronominalisierung kann von eindeutigen Zuordnungen mit verschiedenen Pronomen im Singular hinzu mehreren Referenten mit gleichen Personalpronomen und/oder der 3. Person Plural (sie) gesteigert werden während Inputsequenzen mit Konnexion im Fokus sich über koordinierende, temporale hin zu kausalen Konnexionen steigern (Hädrich, 2017).

Rezeptive Übungen dienen dann dem Verständnis dieser Elemente, was in Ausagierungsaufgaben umgesetzt werden kann (Hädrich, 2017). Die Produktion der mikrostrukturellen Elemente wird in produktiven Übungen bearbeitet, wozu sich ebenfalls Bildergeschichten als Erzählstimulus eignen (Hädrich, 2017). Modellierungen durch die Therapeutin bzw. den Therapeuten dienen als Sprachmodell (Hädrich, 2017). Eine Sammlung von Umsetzungsideen findet sich bei Hädrich (2017).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die Therapie ist beendet, wenn das Kind Geschichten nachvollziehbar unter Einbezug der Makrostrukturelemente eine Geschichte erzählt und dabei adäquat mikrostrukturelle Elemente nutzt. Der Erwerb ist abgeschlossen, wenn dies variantenreich passiert.

Literatur

Beier, J. & Siegmüller, J. (2013). Kindliche Wortfindungsstörungen. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase (S. 79-102).* München: Elsevier.

Beßling, S., & Siegmüller, J. (2016). *Diagnostik kindlicher Erzählfähigkeit - methodische Überlegungen.* Vortrag auf dem dbl-Kongress 28.05.2016. Bielefeld.

Evans, J. L. (2001). An emergent account of language impairments in children with SLI: implications for assessment and intervention. *Journal of Communication Disorders, 34,* 39-54.

Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35 (2)*, 155-168.

Hädrich, C. (2017). Therapiebereich „Textgrammatik“. In C. Kauschke & J. Siegmüller (Hrsg.), *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN). Syntax und Morphologie. 2. Auflage (S. 219-251).* München: Elsevier.

Hollich, G., Hirsh-Pasek, K., Tucker, M., & Golinkoff, R. (2000). The change is afoot: Emergentist thinking in language acquisition. In P. B. Anderson, C. Emmeche, M. O. Finnemann & P. Voetmann Christiansen (Hrsg.), *Downward Causation (S. 143-178)*. Aahus: University Press.

Gagarina, N., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., Walters, J., & Klop, D. (2012). *MAIN Multilingual Assesment Instrument for Narratives. ZAS Papers in Linguistics, 56.*

Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze.* Berlin/Boston: De Gruyter.

Kauschke, C., & Siegmüller, J. (2010). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen.* München: Elsevier.

Kauschke, C., & Siegmüller, J. (2017). Der Patholinguistische Ansatz (PLAN) in der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen im Überblick. Hintergrund, Prinzipien und Methoden. *Logos, 25 (4),* 264-275.

Penner, Z., & Kölliker Funk, M. (1998). *Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen: Ein Arbeitsbuch.* Luzern: Ed. SZH/SPC.

Ringmann, S. (2013). Therapie der Erzählfähigkeit. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase (S. 163-187).* München: Elsevier.

Ringmann, S., & Siegmüller, J. (2013) Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. *Forschung Sprache, 1,* 36-50.

Schelten-Cornish, S. (2008). *Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen.* Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.

Siegmüller, J. (2013a). Emergenzorientierte Grammatiktherapie auf der Grundlage der PLAN: Erste Ergebnisse des DYSTEL-Projektes. In T. Fritzsche, C. Meyer, A. Adelt & J. Roß (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 6 (S. 5-45).* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Siegmüller, J. (2013b). Kompensierter Dysgrammatismus. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase (S. 103-132).* München: Elsevier.

Siegmüller, J. (2014). Warum wirkt Therapie? *Forum Logopädie 1 (28),* S. e1-e6.

Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen.* München: Elsevier.

Siegmüller, J., Ringmann, S., Strutzmann, E., Beier, J., & Marschik, P. B. (2012). Ein Marker für Sprachentwicklungsstörungen im späten Vorschulalter: die Textproduktion. *Sprache – Stimme – Gehör, 36 (3),* e65-e75.

Siegmüller, J., & Wübbenhorst, K. (2014). Sprache und Motorik. Eine lange komplizierte Beziehung neu betrachtet. *Kinder- und Jugendmedizin, 14 (5),* 1-5.

Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a ribbit: stories narrated by autistic children. *British Journal of developmental psychology, 13,* 45-59.

Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. In P. van den Broek, P. Bauer & T. Bourg (Hrsg.), *Developmental spans in event comprehension and representation (S. 237-270).* Mahlwah/NJ: Lawewnce Erlbaum.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ellen Bastians

Leseförderung durch differenzierte, textoptimierte Lese-/Fach-Texte in mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I

1. Notwendigkeit der differenzierten Leseangebote und -förderung

Leseförderung ist ein wesentliches Schnittpunktthema der Sprachförderung aller daran arbeitenden Professionen. In Nordrhein-Westfalen hat sich die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) im Rahmen der sprachsensiblen Schulentwicklung die systematische Modellierung des Leseprozesses mit Unterstützungsangeboten hinsichtlich Aktivitäten vor, während und nach dem Lesen für die Lehrerweiterbildung vorgenommen (http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/fileadmin/user_upload/Sprachsensible_Schulentwicklung/publikationen/Lesen_als_Prozess.pdf). Diese Bemühungen zielen auf eine bi-/multilinguale Schülerschaft ab, worunter sich aber auch nicht diagnostizierte sprachentwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche befinden, denen allgemeine pädagogische Fördermaßnahmen erfahrungsgemäß keinen nachhaltigen Lernzuwachs ermöglichen.

Immer deutlicher ins Bewusstsein der Lehrerschaft rückt die erhebliche sprachliche Herausforderung, die die selbstständige Erarbeitung von Fachtexten in offiziellen Lehr- und Lernmitteln der Sekundarstufe I in Sekundar- und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen für sehr viele Schüler in mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen darstellt (Bastians, 2016). Auch wenn vermehrt sprachlich differenzierende Lehrwerke und zusätzliches Material für die Sprachförderung auf den Markt kommen, bleibt das Problem, die jeweils passende Lesekomplexitätsstufe und –verständnisstufe für die zu Unterrichtenden zu einem Thema zu identifizieren, unabhängig vom Etat der jeweiligen Schule zur Anschaffung ständig neuer Differenzierungsmaterialien. Die Kompetenz, die jeweiligen erreichten Grammatikkompetenzstufen hinsichtlich Morphologie und Syntax bei den Lernenden zu erfassen, kann wohl auch nicht bei allen Lehrkräften vorausgesetzt werden. Dabei sind die lexikalisch-semantischen Kompetenzen noch nicht berücksichtigt. Dies allein scheint kaum realisierbar, unabhängig von der differentialdiagnostischen Eruierung der Kausalität sprachlich unzureichender Oberflächenphänomene.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ebenso unrealistisch ist, dass in jeder Klasse gleichzeitig mit mehreren unterschiedlich differenzierenden Lehrwerken sinnvoll gearbeitet werden kann, wenn nicht konsequent individuelles Lernprozesscoaching im Rahmen offenerer Lehrmethoden im System verankert ist. Daher braucht es Konzepte und Engagement, die Inhalte der mit Fachwörtern und bildungssprachlichen Phrasen gespickten Texte aus den gewählten Lehrwerken differenziert für die sprachlich benachteiligten Schülergruppen anzubieten, ohne inhaltliche Einbußen hinnehmen zu müssen.

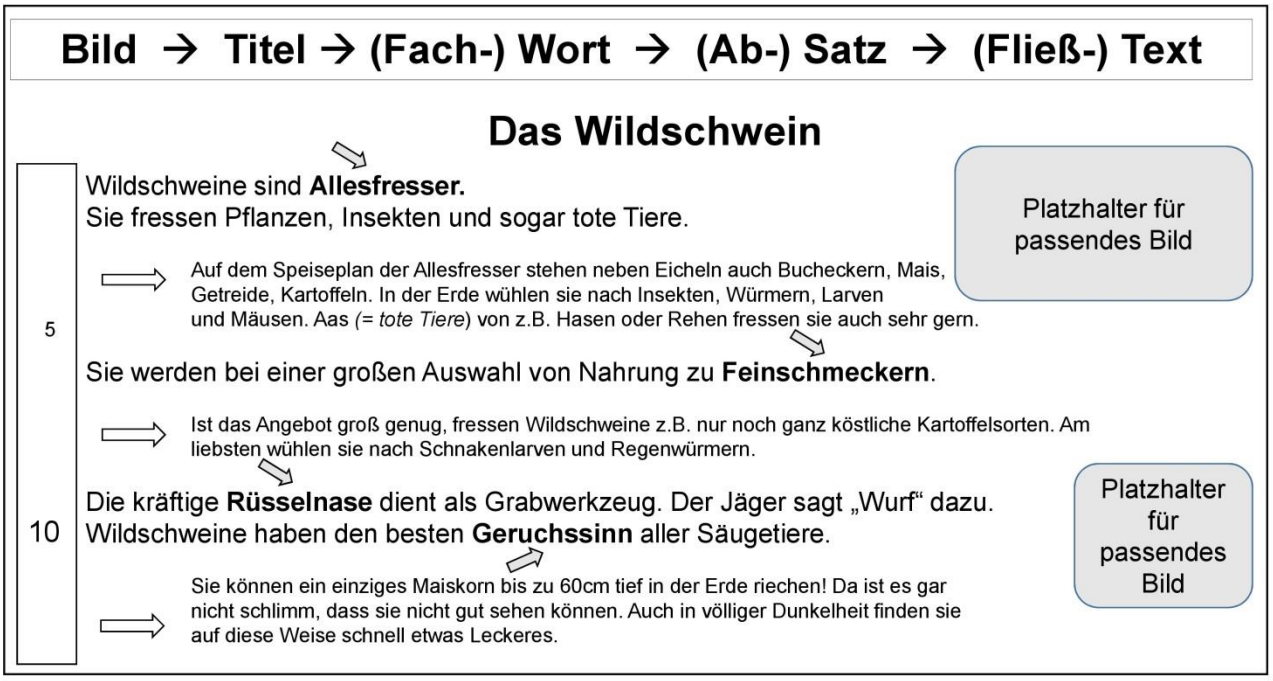


Abb.1: textoptimierte Lesetextvorlage zum Thema: Das Wildschwein

2. Leseförderung aus sprachheilpädagogischer Sicht in der Inklusion

Aus sprachheilpädagogischer Perspektive ist anzumerken, dass eine nachhaltige Leseförderung auf diagnostischen Erkenntnissen zu den vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen hinsichtlich Satzbau, Wortschatz und Lesetechnik sowie Lesesinnentnahme in der Lerngruppe fußen sollte, d.h. auf evidenzbasiertem Vorgehen beruht. Ergänzt durch psycholinguistische Kenntnisse zum Lesekompetenzerwerb kann individuell angepasste Förderung gelingen. Die Methode der Textoptimierung, die aus dem Bereich der Schwerhörigenpädagogik bekannt ist und in Zeiten der Inklusion auch in den Bereich der Berufsausbildung zunehmend Eingang findet (www.ifto.de), lässt sich gut nutzen, um Texte dem Wortschatz- und Grammatikniveau der eigenen Schülerschaft anzupassen. Ziel der Textoptimierung ist es, Texte bzw. Textteile ohne sprachliche Barrieren zu erstellen und dies, ohne das fachliche Niveau zu reduzieren. Die Bildungssprache wird in vereinfachte

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Formulierungen übersetzt. Die Inhalte werden nicht reduziert. Dies sollte nicht mit der „Leichten Sprache“ verwechselt werden, die in der Arbeit mit kognitiv eingeschränkten Menschen Verwendung findet. So kann ein Nachteilsausgleich im Rahmen der Gesetze zur Gleichstellung gewährleistet werden (Scharff & Wagner, 2014).

In inklusiven Settings reicht es meines Erachtens aus Gründen der Ökonomie und Differenzierung, nur die den wesentlichen Textinhalt tragenden Textpassagen zu bearbeiten, damit leseschwächere Schüler eine Unterstützung erfahren und weitgehend inhaltsgleich auf niedrigstem zielgleichen Niveau mitarbeiten können (Abb. 1, 2).

2.1 Methodisch-didaktische Hinweise

Vorhandene Textvorlagen und Arbeitsaufträge können komplett oder an ausgewählten Stellen an die jeweiligen erhobenen Sprachkompetenzniveaus der Zielgruppe auf lexikalisch-semantischer und syntaktisch-morphologischer Ebene differenziert angepasst werden. Um Zielgleichheit zu gewährleisten, ist es wichtig zu beachten, dass die vom Fach vorgegebenen Schlüssel-/Fachwörter und typischen, fachsprachlichen Phrasen beibehalten und die Inhalte nicht qualitativ verkürzt werden (Mayer, 2015). Die Beachtung von verschiedenen Formatierungsweisen (Abb. 1) unterstützt die Orientierung in den differenzierten Leseangeboten für die Lesenden. Hier bieten sich Fett-, Kursivdruck, Einrückungen bei Absätzen, Buchstabentypen, -größen sowie Zeilenangaben an.

bevorzugen:	**vermeiden**:
- einfache **Hauptsätze**, (anfangs pro Zeile nur einen Satz und Hervorhebung aller Verbteile) - Ziel-/Fachwörter **hervorheben** - selten Aufzählungen - **Präsens** oder **Perfekt** - **Akkusativ** vor Dativ, selten Genitiv - wenig attributive Ergänzungen - Reduktion der **Satzglieder-Menge** - **SPO-Satzbau** - **Aktiv** statt Passiv - konkrete **Subjektnennung**, wenig Pronomina - möglichst **nachgestellte Nebensätze** - wenn Konjunktionen unvermeidlich, dann: …, **weil, wenn, damit, dass…** - Inhalte in zeitlich **chronologischer Abfolge** - kurze Relativsätze - nur einfache metaphorische Wendungen	- **reflexive** Verben - **Nominalisierungen** - Satzgefüge mit **verschachtelten Nebensatzkonstruktionen** - **Temporal- und Konzessivkonjunktionen** (nachdem, bevor, als, während, obgleich, obwohl) - Vermeidung von **uneindeutigen** Personal-/Demonstrativ-**Pronomen** - **Passiv** ohne „Täternennung“ - **unregelmäßige** Imperfekt-/Präteritum-Formen - unnötige schwierige Wörter

Abb. 2: Kriterien zur Textoptimierung in Anlehnung an Mayer (2015)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.2 Lesestrategie-Training

Die Schüler sollten in einem Lesestrategie-Training in die Reihenfolge der strategisch aufeinanderfolgenden Lesefokusstellen von der einfachsten Stufe des Bildes über Schlüsselbegriffe bis zum kompletten Fließtext eingewiesen sein (Abb. 3). Auf einfachstem Niveau könnten visualisierte Inhalte in Form von Bildern, Abbildungen, Piktogrammen gelesen werden. Assoziationen dazu können mit der Überschrift verknüpft werden. Dies geschieht wiederum mit den isoliert erlesenen Fachwörtern in Fettdruck oder im Zusammenhang mit den einfachen Hauptsätzen, in denen diese Fachwörter präsentiert werden. Die Variationen der Verbstellung im deutschen Satzbau können durch Kursivdruck ins Auge fallen und entsprechend der fortschreitenden Sprachkompetenz in der Komplexität in höheren Jahrgängen angepasst werden.

Die höchste Anforderung wäre dann gemeistert, wenn man alle diese Lesestufen mit seinem Vorwissen verknüpfen und den kompletten Fließtext nach Möglichkeit weitgehend selbst in der zur Verfügung gestellten Lesezeitspanne erschließen könnte. Individuelles Vorwissen sollte geübt werden bewusst zu assoziieren. Die in ihrer Handhabung eingeführte fünfstufige Lesestrategie-Leiter (Abb. 4) kann als Lesezeichen ausgeschnitten, individuell farblich gestaltet und als ständiger Unterrichtsbegleiter in allen Fächern bereitgehalten und als Erinnerungsstütze genutzt werden.

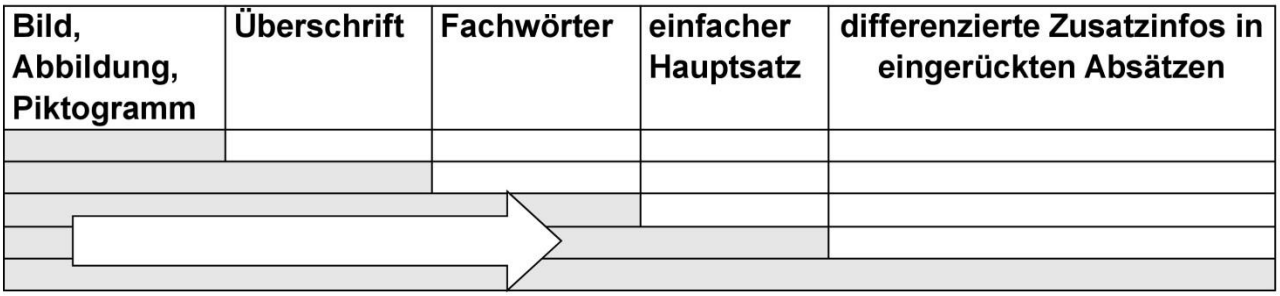


Abb. 3 Leseniveau – Differenzierungsmöglichkeiten

3. Vorteile im Schulalltag

Es profitieren sowohl mehrsprachige als auch sonderpädagogisch sprachlich beeinträchtigte Schüler gleichzeitig. Das systematische Lesestrategietraining unterstützt auch in allen Fächern die Lesekompetenz und Verantwortungsübernahme für den Verstehensprozess. Flankierend mit der Vermittlung von Lesestrategien kommt man dem Anspruch selbstverantwortlichen, selbstständigen Lernens und erweiterter Sinnentnahme entgegen, denn die Schüler entscheiden zunehmend

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

selbstständig, welches Leseniveau und welche Textmenge sie in der vorgesehenen Lesezeit meistern wollen. Es gelingen mehr Selbständigkeit in der Erarbeitung von Aufgaben und ein erhöhtes Lesesinnverständnis. Durch Mitarbeitserfolge wird die Lesemotivation erweitert. Erfolgserlebnisse wirken sich günstig auf die Lesemotivation, das kooperative Lernen und nicht zuletzt auf das Klassenklima aus. Lern- und Unterrichtszeit wird optimiert durch passende Differenzierungsniveaus und Vermeidung von Nebenschauplätzen. Die Nutzung von Vermeidungsstrategien als Folge von erlebten Überforderungs- und emotionalen Belastungssituationen, wie z. B. stigmatisierende Leseniveauzuordnung und soziale Ausgrenzungen wird reduziert (Bastians, 2018). Die Lehrperson gewinnt mehr Zeit und Raum für diejenigen, die zusätzlich ihrer Hilfe bedürfen. Der Kopier- und anschließende Sortieraufwand wird geringer, da alle Schüler die gleiche Textvorlage erhalten. Eine passgenaue Kopienanzahl hilft Kosten zu reduzieren und ist nicht zuletzt unter ökologischen Aspekten anzustreben. Der zunächst sicher größere Zeitaufwand bei der Erstellung der Materialien lässt sich durch Kooperation von Sprachheilpädagogen und Fachlehrkräften, arbeitsteilige Vorbereitung in Teams, zuverlässiger Netzwerkarbeit und zudem durch nachhaltige, für alle zugängliche Dokumentationen in Grenzen halten. Letztendlich wird durch eine attraktive Bandbreite von differenziertem Lernmaterial eine Arbeitsentlastung erreicht. Die hier vorgestellte Möglichkeit der Differenzierung von textoptimierten Lesetexten ist in der Zusammenarbeit von allgemeinen und sprachheilpädagogischen Lehrkräften entstanden und in sprachheterogenen und inklusiven Lerngruppen erprobt worden. Die deutlich wahrnehmbaren Vorteile beim Einsatz im Unterricht ermutigen zur Weiterentwicklung des Konzepts.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

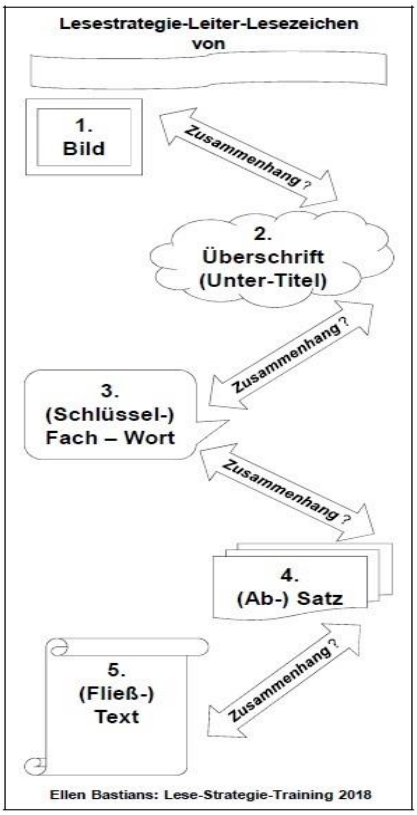


Abb. 4: Lesestrategiestufen-Lesezeichen

Literatur

Bastians, E. (2018). Leseförderung durch textoptimierte Lese-/Fach-Texte in mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen. In: *Praxis Sprache 1,* 50-55. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bastians, E. (2016). Sprachförderung mit Qualitätsanspruch in der Inklusion!? – Konzept und Umsetzung an der 11. Gesamtschule Köln – Mülheim im Rahmen von QuisS (Qualität in sprachheterogenen Schulen). In: *Ulrich Stitzinger, Stephan Sallat & Ulrike Lüdtke (Hrsg.), Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 317 – 323). Idstein: Schulz-Kirchner.

Mayer, A. (2015). Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten. In: *Praxis Sprache 4*, S. 221 -228.

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* (S. 134-139). Idstein: Schulz-Kirchner. http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/fileadmin/user_upload/Sprachsensible_Schulentwicklung/publikationen/Lesen_als_Prozess.pdf [15.06.18]

www.ifto.de

Beate Gierschner & Tanja Jungmann

Einfluss des semantischen Primings auf die Leseleistungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

1. Einführung

Mit sprachlichen Mitteln der Semiotik werden Realitäten kognitiv repräsentiert. Hierbei kommt der Semantik eine zentrale Bedeutung zu. Die Fähigkeit, Bedeutung und sprachlichen Ausdruck zu verbinden wird auch beim Leseprozess angewendet und hilft dem Leser, das Gelesene zu verarbeiten und zu verstehen (Schwarz & Chur, 1996). In der modernen Linguistik wird die Sprache als „komplexes kognitives Kenntnissystem“ betrachtet (Schwarz & Chur, 1996). Es wird also davon ausgegangen, dass unser gesamtes sprachliches und schriftsprachliches Wissen, einschließlich des kategorialen Bewusstseins im Langzeitgedächtnis gespeichert ist und von dort aus abgerufen werden kann.

Der geübte Leser liest mit einer Geschwindigkeit von ungefähr 200 bis 300 Wörtern pro Minute, beim lauten Lesen werden etwa 100 bis 150 Wörter pro Minute erlesen. Kinder sollten mit Abschluss der vierten Klasse das Lesen soweit automatisiert haben, dass sie diese Lesegeschwindigkeit erreichen, damit kognitive Kapazitäten für sinnentnehmendes Lesen und damit Lesegenuss frei werden (Taylor, 1965; Landerl, 2001). Dies ist häufig bei Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) nicht der Fall. Nach der ICD-10 (2018) handelt es sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Sie sind nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen, einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -krankheit. Ihr Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sind. Metaanalytische Befunde sprechen dafür, dass im Leseprozess bei Probanden mit LRS bestimmte linkshemisphärische Areale, wie der untere Frontalgyrus (IFG) sowie der temporoparietale und occipitotemporale Bereich geringere Aktivierungsmuster aufweisen als bei ungestörten Probanden (Hoeft et al., 2007; Maisog et al., 2008).

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, ob die semantische Merkmalszuordnung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im ungestörten Sprachsystem über die funktionalen oder die visuellen Eigenschaften einer Kategorie

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

erfolgt. Dazu wird die experimentelle Methode des Primings eingesetzt. Mit dem Begriff Priming wird die Verarbeitung von Informationen durch die Voraktivierung von Wissen, die von einem vorausgehenden Reiz ausgelöst werden, bezeichnet (Kößler, 2006). Da die Reize so kurz präsentiert werden, dass sie nicht bewusst verarbeitet werden können, haben sie einen impliziten Gedächtniseffekt über die Aktivierungsausbreitung ("spreading activation") im Wissensnetzwerk (Gulan & Valerjev, 2010). Im Zusammenhang mit der Sprachverarbeitung erzeugt beispielsweise ein Vorreiz (Prime) einen lokalen, kurzfristigen Kontexteffekt, der die Verarbeitung eines nachfolgenden Reizes (Target) erleichtert. Dies gilt allerdings nur dann, wenn zwischen beiden eine semantische Beziehung besteht (Ortells et al., 2006). Aus den Ergebnissen zu Primingeffekten im ungestörten Sprachsystem werden Implikationen für die Konzeption einer Intervention für Kinder und Jugendliche mit einer LRS abgeleitet.

2. Ziel- und Fragestellungen

Es wird angenommen, dass der Einsatz von Primes generell zu einer höheren Lesegeschwindigkeit führt. Vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes sollte dies insbesondere für Primes gelten, die eine enge semantische Relation zum Zielsatz (Target) aufweisen. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass spezifische Merkmale der Prime-Target-Relation (visuell vs. funktional) differentielle Effekte auf die Lesegeschwindigkeit entfalten (Gierschner, in Vorb.). Weiterhin wird der Einfluss des Alters der Probanden und ihres sozioökonomischen Status betrachtet.

3. Methode

Stichprobe, Untersuchungsdesign

An der vorliegenden experimentellen Studie im Querschnittdesign nahmen bisher N=58 Probanden mit ungestörtem Sprach- und Schriftsprachsystem aus drei Altersgruppen teil. Der Gruppe 1 (n=15) sind Kinder der Altersklasse neun bis 12 Jahren zugeordnet. In der Gruppe 2 sind die Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren (n=11). Die Gruppe 3 (n=32) setzt sich aus Erwachsenen im Alter von 18 bis 55 Jahren zusammen. Probanden mit einer Sehbeeinträchtigung wurden nur dann in die Stichprobe aufgenommen, wenn diese durch das Tragen einer Brille kompensiert werden konnte. Weitere Ausschlusskriterien sind das Vorliegen einer psychischen oder psychiatrischen Störung.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Untersuchungsinstrumente

Alle Ein- und Ausschlusskriterien wurden im Rahmen einer ausführlichen Anamnese bzw. durch altersadäquate Sprach- und Lesetests erfasst. Beim Prätest der Altersgruppe 1 wurde die „Verlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen“ (VSL, Walter, 2013) verwendet. In den Altersgruppen 2 und 3 kam der Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest (LGVT 6 -12, Schneider et al., 2007) zum Einsatz.

Ablauf der Untersuchung

Im experimentellen Teil der Untersuchung dienen Bilder von Objekten der Kategorien Obst, Gemüse, Werkzeug, Spielzeug und Tiere als Primes für die zu erlesenden, nachfolgenden Sätze (Target). Der Prime wird 0,10 Sekunden und das Target wird für die Dauer von 0,20 Sekunden auf dem Computerbildschirm präsentiert. Insgesamt werden 120 Sätze vorgegeben, die gleichmäßig auf zwei Testdurchgänge verteilt sind. Im ersten Durchgang werden 60 Primes präsentiert, die in enger semantischer Relation zum Target stehen (Plusprimes, z.B. Banane) und mit einer Positiv- und Negativaussage („Obst ist (nicht) gesund“) besetzt sind, im zweiten Durchgang werden ebenfalls 60 Primes verwendet, die in einer weiten, bedeutungsunterscheidenden Relation zum Target stehen (Minusprimes, z.B. Banane) und mit einer Positiv- und Negativaussage („Hammer ist (k)ein Werkzeug“) besetzt sind.

Die Aufgabe der Probanden besteht darin, den jeweils präsentierten Aussagesatz als zutreffend oder nichtzutreffend zu bewerten und diese dann laut zu wiederholen. Als abhängige Variablen werden die Lesegeschwindigkeit und die Reaktionszeit nach Zielpräsentation gemessen. Zusätzlich werden statistisch die Einflüsse von Geschlecht und sozioökonomischem Status in den Analysen kontrolliert (Gierschner, in Vorb.).

Statistische Methoden der Datenauswertung

Um Einflüsse des Alters, der semantisch engen oder weiten Prime-Target-Relation und der Prime-Merkmale (funktional vs. visuell) auf die Reaktionszeit und die Lesegeschwindigkeit zu erfassen, wurden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVAs) gerechnet. Da die Stichprobengrößen insbesondere in den Gruppen der Kinder und Jugendlichen deutlich geringer sind als in der Gruppe der Erwachsenen wurde zusätzlich das nonparametrische Äquivalent (Kruskal-Wallis-H-Test) berechnet.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

5. Ergebnisse

Die Reaktionszeiten nach Präsentation des Targets liegen im Mittel bei 13,6 Sekunden. Hierbei ist auffällig, dass die Jugendlichen am schnellsten entscheiden, ob die Aussage des präsentierten Satzes stimmt, gefolgt von den Kindern. Die längste Entscheidungszeit benötigen die Erwachsenen, wie Abbildung 1 zeigt.

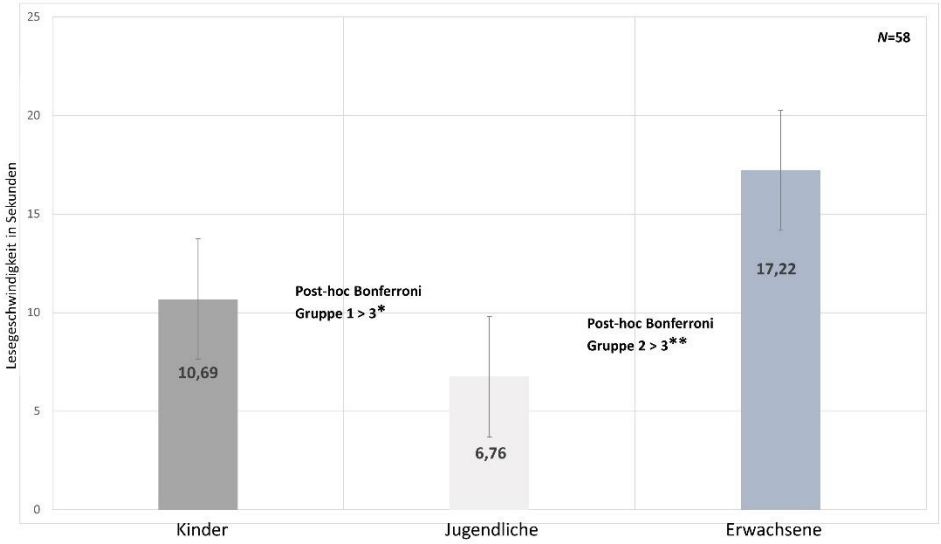


Abb. 1: Einfluss des Alters auf die mittleren Reaktionszeiten nach Präsentation des Targets

Entsprechend ist der Haupteffekt des Alters ($F_{(2)}=7.09$, $p<.01$) auf signifikante Unterschiede in der Entscheidungszeit der beiden jüngeren Altersgruppen zu den Erwachsenen zurückführbar.

Mit zunehmendem Alter steigt erwartungskonform die Lesegeschwindigkeit, wie die Abbildungen 2 und 3 zeigen, d.h. obwohl die Erwachsenen am längsten brauchen, bis sie sich entschieden haben, ob der präsentierte Target korrekt ist oder nicht, liegt diesem Entscheidungsprozess die schnellsten Lesezeiten zugrunde. Für alle Altersgruppen gilt, dass je enger die Prime-Target-Relation, desto höher die Lesegeschwindigkeit (Abb. 2).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

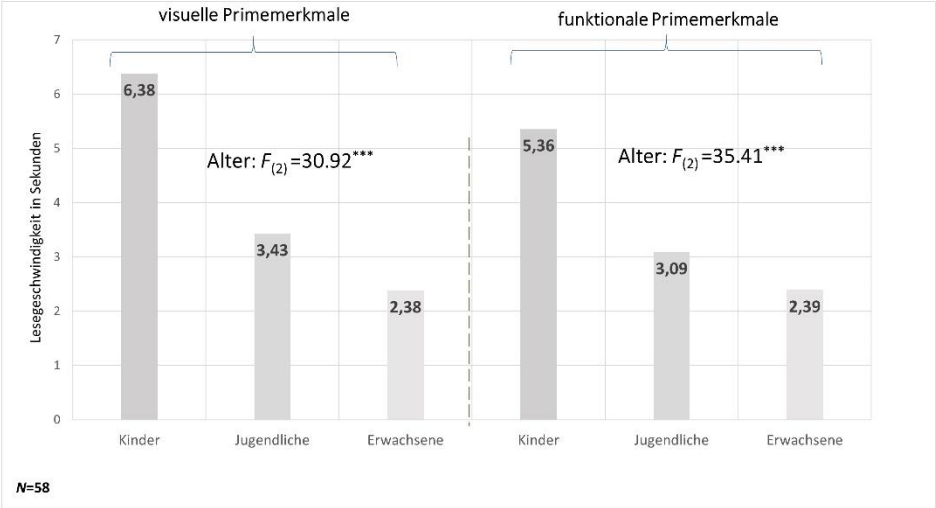


Abb. 2: Lesegeschwindigkeit zur Prime-Target-Relation

Bei Kindern und Jugendlichen führt die Verwendung funktionaler Primes zu tendenziell schnellerem Lesen, während es im Erwachsenenalter keinen Unterschied macht, ob funktionale oder visuelle Primes verwendet werden (Abb. 3).

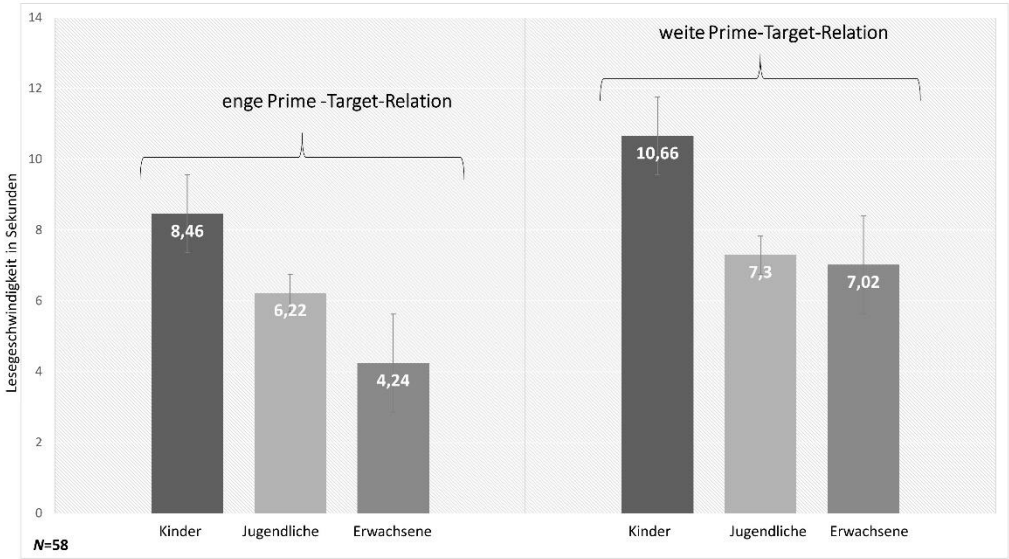


Abb. 3: Einfluss der Prime-Merkmale auf die Lesegeschwindigkeit

6. Diskussion und Ausblick

Eine mögliche Erklärung für die längeren Entscheidungszeiten der Erwachsenen trotz höherer Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus Beobachtungen während der

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Durchführung des Experiments. Die Erwachsenen dachten länger über die Aussagesätze nach, diskutierten einzelne Begriffe mit der Testleiterin und wollten teilweise die Aussagen noch mal sehen, um ihre Entscheidungen zu verifizieren. Dieses Verhalten war häufiger bei Frauen als bei Männern zu beobachten.
Da sich enge Prime-Target-Relationen positiv auf die Lesegeschwindigkeiten in allen Altersgruppen auswirken, sollten diese auch in den ersten Phasen einer Intervention häufiger zum Einsatz kommen. Darüber hinaus führen funktionale Merkmale der Primes zu tendenziell schnelleren Lesegeschwindigkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Somit sollte die Intervention mit funktionalen Primes starten.
Die vorliegende Untersuchung schließt eine Forschungslücke im deutschen Sprachraum. Bisher wurden kaum experimentelle Studien unter Einsatz semantischen Primings durchgeführt, um die Lesegeschwindigkeit zu verbessern. Einschränkungen der Aussagekraft dieser Studie ergeben sich aus den geringen Stichprobengrößen und der fehlenden Repräsentativität durch die Beschränkung der Untersuchung auf das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern. Darüber hinaus ergeben sich aus dem Versuchsaufbau selbst Limitationen: So können bei der Verarbeitung eines Stimulus kategorienspezifische Effekte auch als Artefakt auftreten (Capitani et al., 1994). Die Primes müssen daher so gestaltet sein, dass jedes Item trotz kurzer Präsentationszeit auch als das erkannt wird, was es darstellen soll. Es ist geplant, die Stichproben weiter zu füllen, insbesondere zunächst noch mehr Kinder und Jugendliche mit ungestörtem Sprachsystem zu untersuchen. In einem weiteren Schritt wird dann auch die Wirkung von Primes bei Kindern und Jugendlichen mit einem gestörten Sprachsystem und LRS erfasst. Vor diesem Hintergrund werden therapeutische Interventionen entwickelt, um die Lesegeschwindigkeit als Voraussetzung sinnentnehmenden Lesens zu fördern.

Literatur

Capitani, E. et al. (1994). Living and non-living categories. Is there a “normal” asymmetry?. *Neuropsychologia*, *32,* 1453-1463.

Collins, A.M. & Quillian, M.R. (1969). Retrieval Time from Semantic Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 8,* 240-247.

Collins, A.M. & Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review, 82,* 407-428.

Gierschner, B. (in Vorb.). *Einfluss des semantischen Priming auf die Leseleistungen von Kindern und Jugendlichen mit einer Lese-Rechtschreibstörung*. Thema einer Dissertation. Universität Greifswald

Gulan, T. (2010). Semantic and related types of priming as a context in word recognition. *Review of Psychology, 17,* 53-58.

Hoeft, F. et al. (2007). Functional and morphometric brain dissociation between dyslexia and reading ability. In: *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* B. 104, 4234-4239

Johnson, C. (2015). *Priming effects on word recognition in students with dyslexia.* Dissertation. University of Nothern Colorado.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kößler, S. (2006). *Affektives Priming mit emotionalen Bildern in einer lexikalischen Entscheidungsaufgabe. Eine EEG - Studie*. Universität Konstanz.

Landerl, K. (2001). Lesegeschwindigkeitstest (National und International). In: G. Haider und B. Lang (Hrsg.): *PISA PLUS 2000*. Studien Verlag, Innsbruck 2001, S. 119–130.

Maisog, J. et al. (2008). A meta-analysis of functional neuroimanging studies of dyslexia. In: *Ann. N. Y. Acad. Sci*. B. 1145, 237-259.

Ortells, J. (2006). Semantic priming effects with and without perceptual awareness. Universität Almeria. In: *Psicológica* (2006), 27, 225-242.

Schwarz, M. & Chur, J. (1996). *Semantik*. Ein Arbeitsbuch. Tübingen. Narr

Taylor, S. (1965). *Eye Movements in Reading: Facts and Fallacies*. Band 2, Nr. 4. American Educational Research Association, 1965, S. 187–202.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Reinhard Kargl & Christian Purgstaller

Förderdiagnostik und Förderung auf orthografisch-morphematischer Basis - LRS-Therapie über die phonologische Bewusstheit hinaus

1. Einleitung

Störungen im Schriftspracherwerb (Stichwort LRS) stellen für die Betroffenen ein massives Problem in unserer Wissensgesellschaft dar (Schulte-Körne & Remschmidt, 2003). Besonders im Bereich der LRS-Therapie ist eine adäquate Förderdiagnostik inklusive daraus abgeleiteter Fördermaßnahmen von großer Bedeutung. Trotz des großen Angebotes existieren nur wenige Trainingsmaterialien, deren Wirkung empirisch nachgewiesen wurde. Mit dem Morphembasierten Grundwortschatz-Segmentierungstraining - MORPHEUS (Kargl & Purgstaller, 2010) existiert schon seit einigen Jahren ein evidenzbasiertes Trainingskonzept auf orthografisch-morphematischer Basis. Dieses soll nun durch ein förderdiagnostisches Konzept ergänzt werden, um die Förderung noch gezielter planen und durchführen zu können.

2. Förderdiagnostik

2.1 Ermittlung der Rechtschreib-Gesamtleistung/Quantitative Auswertung

Für die Ermittlung der Rechtschreib-Gesamtleistung stellt zunächst die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter ein sehr ökonomisches Auswertungsverfahren für rasche und effiziente Quantifizierung der Rechtschreibleistung dar.

Zusätzlich werden die richtig geschriebenen Graphem-Phonem-Relationen erfasst. Grapheme können aus einzelnen, aber auch aus mehreren Buchstaben bestehen (z. B. sch oder ch, für einen Überblick über die möglichen Phonem-Graphem-Relationen des Deutschen siehe Günter Thomé, 2011). Weil sich dieser Zugang vor allem durch eine differenziertere Wiedergabe des Leistungstandes sowie durch eine verbesserte Änderungssensitivität auszeichnet, findet er immer öfter Eingang in normierte und nicht normierte Tests (vgl. z. B. Oldenburger Fehleranalyse - OLFA (Thomé & Thomé, 2010), Hamburger Schreibprobe - HSP (May, 2012) und Weingartner Grundwortschatz - WRT von Birkel (2007)).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

In einem Wort finden sich oft mehrere unterschiedliche Fehlerquellen. Im Wort *Vorstellung* können z. B. Probleme je nach Entwicklungsstand in der Vorsilbe vor (verschriftlicht als for oder foa), in der Schreibung des st (als scht) oder aber auch im Bereich des Doppelkonsonanten (ll) auftauchen. Zwischen Schreibungen wie foaschtelung oder Vorstelung liegt eine enorme Entwicklung der Rechtschreibleistung, was nur durch Quantifizierung der richtigen geschriebenen Grapheme abgebildet werden kann.

2.2 Förderdiagnostische Fehlerkategorien/Qualitative Auswertung

Ein Vergleich von 8 Phasenmodellen zum Schriftspracherwerb (unter ihnen Frith 1985 und Valtin 1988) von Günter Thomé zeigt deutlich, dass ausnahmslos alle Modelle von einer lautorientierten Verschriftlichung (lautgetreues Schreiben) am Beginn der Schreibentwicklung ausgehen. Dann folgt eine Phase, die von einer Annäherung an die korrekte orthografische Wiedergabe geprägt ist (Thomé, 1999). Vor allem in dieser über die Lautorientierung hinausgehenden Entwicklungsstufe liegen enorme Herausforderungen für die Lernenden. Aus diesem Grund identifizieren etwa Moll & Landerl (2010) das Defizit bei der Produktion orthografisch korrekter Schreibungen als eines der Kernsymptome der Lese-Rechtschreib-Störung. Rechtschreibphänomene wie z. B. Doppelung, Dehnung, Schreibungen von Prä- und Suffixen etc. erfordern aufgrund ihrer Komplexität unterschiedliche kognitive Zugangsweisen. Genau auf diesem Entwicklungsniveau setzt schließlich das dargestellte förderdiagnostische Konzept an und unterscheidet darauf aufbauend folgende Fehlerkategorien.

Lautliche Fehler - Im basalen, lautorientierten Schreiben gilt ein Wort als lautgemäß, wenn es die Aussprache des Kindes korrekt in Grapheme übersetzt. Dabei müssen selbst umgangssprachliche Versionen der Testwörter berücksichtigt werden (Moll & Landerl, 2010). Schreibungen wie z. B. libsta für liebster oder Neuichkeit für Neuigkeit sind also nicht den lautlichen Fehlern zuzurechnen, weil sie die Aussprache des Kindes korrekt in Buchstaben umsetzen.

Harte und weiche Konsonanten /d/t/b/p/g/k - Vor allem in den süddeutschen Dialekten führt diese Unterscheidung oft zu Problemen, weshalb Verwechslungen als eigene Fehlerkategorie gesetzt werden.

Doppelkonsonanten/tz/ck - Hier werden Schreibungen mit Konsonantenverdoppelung inklusive tz und ck nach kurz gesprochenem Vokal zusammengefasst.

ss/ß-Schreibung - In diesen Bereich fallen Schreibungen mit verdoppeltem s nach Kurzvokal und ß nach Langvokal.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Dehnung / ie und h - Die orthografische Markierung von Langvokalen durch ie sowie Dehnungs-h ist nicht regelhaft.

Exkurs: Morphematik - Um das förderdiagnostische Analyseraster optimal an das Trainingsprogramm MORPHEUS (Kargl & Purgstaller, 2010) anzupassen, wurden auch 4 Fehlerkategorien aus dem morphematischen Bereich aufgenommen.

Im Deutschen bestehen Wörter aus Morphemen, also stets gleich bleibenden Wortbausteinen (Präfixe, Suffixe und Wortstämme). Zu einem Wortstamm werden (mehrere) Präfixe bzw. Suffixe hinzugefügt und auf diese Weise neue Wörter gebildet. Abbildung 1 aus dem Übungsbuch des MORPHEUS-Programms (links) (Kargl & Purgstaller, 2010) veranschaulicht dieses Baukastenprinzip anhand der Wortfamilie *füllen* (z. B. erfüll-en, ab-füll-en, be-füll-en, Füll-ung, ge-füll-t,…). Ein Baukasten mit Wortbausteinkärtchen (Abb. 1 rechts) macht das Prinzip für Lernende im Trainingsprogramm haptisch erfahrbar.

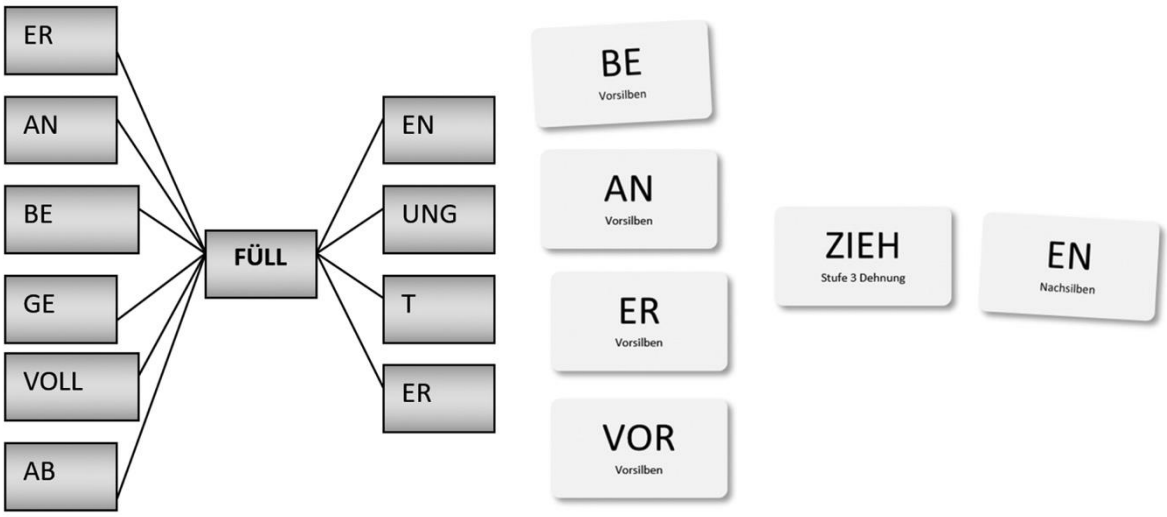


Abb. 1: Wortbauübung aus dem Übungsbuch des MORPHEUS-Trainingsprogramms und Morphemkärtchen aus dem Wortbaukasten

Im Bereich der Wortbausteine werden folgende Fehlerkategorien erfasst:

Präfixe: ver/vor - Die korrekte Verschriftlichung von ver und vor lässt sich nicht über eine lautorientierte Schreibung erschließen.

Wortstamm ä - Hier muss richtig von einem Wortstamm mit a abgeleitet werden z. B. stark – Stärke.

Suffixe: er/en/igkeit/ieren - Auch Suffixe wie -ieren oder -igkeit werden immer konstant gleich verschriftlicht. Lautlichen Strategien führen hier oft zu Schreibungen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

wie Uhrzeiga statt Uhrzeiger, ferfalln statt verfallen, ausprobirn statt ausprobieren etc.

Doppelkonsonanten an der Morphemgrenze - Hier stoßen zwei idente Grapheme an der Nahtstelle zwischen zwei Morphemen zusammen (z. B. er-raten).

Groß-/Kleinschreibung - Die Förderdiagnostik umfasst alle Grundwortarten (Nomen/Verb/Adjektiv).

3. Orthografisch-morphematische Förderung mit dem MORPHEUS-Programm

Die einzelnen Fehlerkategorien der vorgestellten Förderdiagnostik sind genau auf das Förderkonzept des Rechtschreibförderprogramms MORPHEUS abgestimmt, welches sich sowohl für den Förder- als auch für den Regelunterricht (4. bis 8. Klassenstufe) eignet und auch von Eltern zur Förderung verwendet werden kann. Das Programm setzt die Beherrschung der Phonem-Graphem-Zuordnung voraus. Das multimediale Übungsprogramm besteht aus einem Übungsbuch, einem PC-Programm (Abb. 2 links), Wortbaukasten, Memo-Kärtchen (Abb. 2 rechts) und einem Handbuch.

Abb. 2: Erfassen des Wortstammes innerhalb einer Wortfamilie im PC-Programm und bei den Memo-Kärtchen des MORPHEUS Programms

Das morphematische Prinzip erlaubt es Lernenden den logischen Aufbau der Wörter durch die Segmentierung in Vor- und Nachsilben bzw. Wortstämme zu erkennen. Die multimediale Struktur des MORPHEUS-Programms mit seinen zahlreichen Spiel- und Übungsformen ermöglicht eine gezielte Schwerpunktsetzung in Abstimmung mit den Testergebnissen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

In der Altersstufe 4 bis 7 dominieren meist Rechtschreibprobleme im orthografisch-morphematischen Bereich, während die Phonem-Graphem-Relationen für lautorientierte Schreibweisen bereits zum Großteil beherrscht werden. Bei Problemen im morphematischen Bereich bei bereits entfalteter lautorientierter Schreibung empfiehlt sich ein Training mit MORPHEUS. Auf den Stufen 1 und 2 werden die grundlegenden morphematischen Strukturen gelernt. Schlechte Leistungen im Bereich der orthografischen Marker legen nahe, im MORPHEUS-Programm auf der Stufe 3 zu arbeiten. Diese Stufe enthält Übungen zu den Doppelkonsonanten, der Dehnung (ie und h) sowie zur S-Schreibung. Die grundlegenden Regelungen zu Groß-Kleinschreibung, Wortarten und ihren Morphemen bietet MORPHEUS auf den Stufen 1 und 2. Eine genaue Gegenüberstellung aller Förderbereiche findet sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Gegenüberstellung der Fehler- bzw. Förderbereiche

Fehlerbereich Förderdiagnostik	**MORPHEUS-Trainingsprogramm**
Defizit im lautorientierten Schreiben Harte / weiche Konsonanten	Verwendung des MORPHEUS-Programms erst empfohlen, nachdem problematische Phonem-Graphem-Relationen gesichert wurden.
Defizite im Bereich Wortbausteine ver/vor ä Endungen Doppelkonsonanten an der Morphemgrenze	Morpheus Stufe 1 und 2 ver/vor ä Endungen Doppelkonsonanten an der Morphemgrenze
Defizite bei den orthografischen Markern Doppelkonsonanten ss-ß-Schreibung Dehnung (ie und h)	Morpheus Stufe 3 Doppelkonsonanten ss-ß-Schreibung Dehnung (ie und h)
Defizite in der Groß-/Kleinschreibung	Morpheus Stufe 1 und 2 + ausgewählte Wortartenübungen der Stufe 3

4. Evaluation, Erweiterung und Ausblick

Das MORPHEUS-Programm konnte in einer Reihe von Studien mit Hilfe etablierter Verfahren zur Messung der Rechtschreibleistung (z. B. Hamburger Schreib-Probe HSP; May, 2012) sowie der morphematischen Bewusstheit (Fink et al., 2012) evaluiert werden. Die Ergebnisse weisen nach, dass sich die Leistungen im Rechtschreiben und in der morphematischen Bewusstheit schon nach einem relativ kurzen Trainingszeitraum signifikant verbessert haben (siehe Kargl et al., 2008; 2011; Schneeberger et al., 2010). Auch auf neuronaler Ebene konnte die Wirksamkeit des Trainingsprogramms nachgewiesen werden (Gebauer et al., 2012 a,b,c; Weiss et al.,

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2010). Gebauer et al. (2012 c) konnten eine Aktivierungszunahme in links temporalen, parahippokampalen und hippokampalen Hirnarealen während der Bearbeitung bestimmter Lese-Rechtschreibaufgaben feststellen.

In mehreren Anschlussprojekten zeigten Schülerinnen und Schüler im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Rohrer, 2011) sowie Englisch als Fremdsprache (Lahousen, 2013) signifikante Verbesserungen in der Rechtschreibleistung.

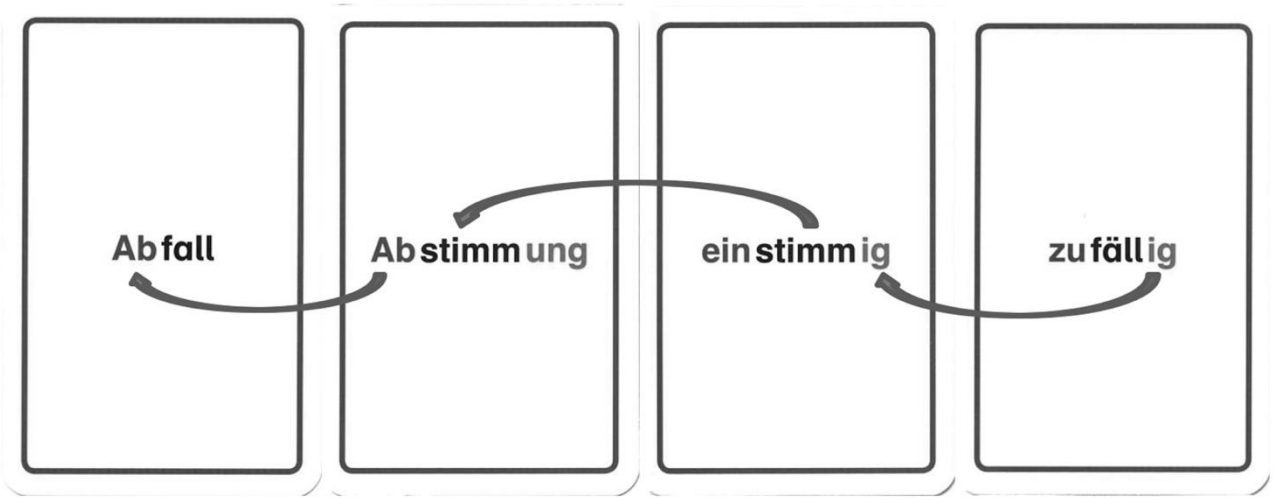


Abb. 3: Spielerische morphematische Übungsform - Wortbaustein-Uno. Eine Karte darf immer abgelegt werden, wenn sie dasselbe Präfix, denselben Wortstamm oder dasselbe Suffix beinhaltet.

Inzwischen kann auch auf weitere spielerische Übungsformen wie etwa das Wortbaustein-UNO (Kargl, 2018) zurückgegriffen werden. Das Spiel beinhaltet verschiedene Kartensätze zu unterschiedlichen Rechtschreibbereichen, wobei immer eine Karte abgelegt werden darf, wenn sie in Präfix, Stamm oder Suffix übereinstimmt.

5. Fazit

Mit dem MORPHEUS-Trainingsprogramm liegt ein effizientes und ökonomisches Rechtschreibtraining auf Morphembasis vor, das weit über das lautorientierte Schreiben hinausgeht und so auch ein Training in der Sekundarstufe ermöglicht. Außerdem steht nun ein Diagnoseinstrument zur Verfügung, dessen Ergebnisse eine gezielte Planung der Arbeit mit dem MORPHEUS-Programm ermöglichen. Erste Ergebnisse in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Englisch belegen eine Wirksamkeit dieses Ansatzes auch auf diesen Ebenen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Birkel, P. (2007). *Weingartner Grundwortschatz (WRT).* Göttingen: Hogrefe.

Fink, A., Pucher, S., Reicher, A., Purgstaller, C., & Kargl, R. (2012). Entwicklung eines Tests zur Erfassung der morphematischen Bewusstheit: Erste Daten. *Empirische Pädagogik, 26(4),* S. 423-451.

Gebauer, D., Enzinger, C., Kronbichler, M., Schurz, M., Reishofer, G., Koschutnig, K., Kargl, R., Purgstaller, C., Fazekas, F. & Fink, A. (2012a): Distinct patterns of brain function in children with Isolated Spelling Impairment. New Insights. *Neuropsychologia 50,* S. 1353-1361.

Gebauer, D., Fink, A., Filippini, N., Johansen-Berg, H., Reishofer, G., Koschutnig, K., Kargl, R., Purgstaller, C., Fazekas, F. & Enzinger, C. (2012b). Differences in integrity of white matter and changes with training in spelling impaired children – a diffusion tensor imaging study. *Brain Structure and Function 217,* S. 747-760.

Gebauer, D., Fink, A., Kargl, R., Reishofer, G., Koschutnig, K., Purgstaller, C., Fazekas, F. & Enzinger, C. (2012c): Differences in brain function and changes with intervention in children with poor spelling and reading abilities. *PLoS ONE 7/5*, e38201. http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0038201, Stand: 03.07.2017.

Kargl R., Purgstaller C., Weiss S., Fink A. (2008). Effektivitätsüberprufung eines morphemorientierten Grundwortschatz-Segementierungstrainings (MORPHEUS) bei Kindern und Jugendlichen. *Heilpädagogische Forschung 31,* S. 147-156.

Kargl, R. & Purgstaller, C. (2010). *Morphemunterstütztes Grundwortschatz-Segmentierungstraining (MORPHEUS).* Göttingen: Hogrefe.

Kargl R., Purgstaller C., Mrazek C., Ertl K., Fink A. (2011). Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz auf Basis des morphematischen Prinzips. *Zeitschrift fur Heilpädagogik, 2,* S. 61-68.

Kargl, R. (2018). *Wortbaustein-UNO. Mit Wortbausteinen Rechtschreiben üben.* Köln: Prolog-Verlag.

Lahousen, N. (2013). Neurophysiologische Korrelate der Lese-Rechtschreibkompetenz. Überprüfung behavioraler und neurophysiologischer Effekte von Morphem-basierten deutsch- und englischsprachigen Rechtschreibtrainings bei Kindern mit Muttersprache Deutsch. Nicht veröffentlichte Dissertation, Karl-Franzens-Universität, Graz

May, P. (2012). *Hamburger Schreibprobe. Diagnose orthographischer Kompetenz (HSP 1-10).* Hamburg: vpm.

Moll, K. & Landerl, K. (2010). *Lese- und Rechtschreibtest (SLRT II).* Bern: Huber.

Schneeberger, B., Kargl, R., Purgstaller, C., Kozel, N., Gebauer, D., Vogl, J., Rohrer, S. & Fink, A. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Problemen im Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Heilpädagogik 12,* S. 476-483.

Schulte-Körne, G. & Remschmidt, H. (2003). Legasthenie–Symptomatik, Diagnostik, Ursachen, Verlauf und Behandlung. *Deutsches Ärzteblatt 100/7,* 396-406.

Thomé, G. (1999). *Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz.* Frankfurt am Main: Lang.

Thomé, G. & Thomé, D. (2010). *LFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9.* Oldenburg: isb.

Weiss, S., Grabner, R. H., Kargl, R., Purgstaller, C. & Fink, A. (2010). Behavioral and neurophysiological effects of a computer-aided morphological awareness training on spelling and reading skills. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal 23,* S. 645-671.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ellen Bastians

Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings

1. Einleitung

Bildungssprache ist Lernmedium, aber gleichzeitig auch Lernbarriere für viele Lernende. Insbesondere die Fachsprache im Mathematikunterricht ist in den letzten Jahren in den Fokus gerückt. Defizite in der Bildungssprache Deutsch behindern nachgewiesenermaßen nachhaltig den Schulerfolg auch im Fach Mathematik. Nicht nur die Textaufgaben werden als Herausforderung betrachtet, auch mündlich wie schriftlich gegebene Arbeitsanweisungen und Erklärungen stellen oft zu große sprachliche Hürden dar. Schwierigkeiten im Verständnis von Verben, Fachwörtern und fachtypischen Phrasen sowie Satzgefügen be-/verhindern die Herausfilterung der gewünschten mathematischen Operationen und die Erreichung curricularer Lernziele. Dies wird vor allem vor dem aktuellen Hintergrund vieler Lernender mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und inklusiv beschulter Kinder thematisiert. (Mayer, 2016; Seiffert, 2016; Wessel & Prediger, 2017; Prediger et.al., 2012) Die Vermittlung des Fachwortschatzes ist inzwischen explizite Aufgabe des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I (Lernplannavigator-s-i [26.06.2018]).

2. Theoretische Aspekte

Das „Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT)“ lässt sich sinnvoll nutzen, um den Umgang mit der für Mathematik typischen Fachsprache trotz sprachlicher Beeinträchtigungen unterschiedlicher Genese zu erschließen. Zudem kann eine semantisch-lexikalische Förderung sowohl für sprachbeeinträchtigte als auch mehrsprachige Lernende geleistet werden. Es basiert auf dem „Wortschatzsammler“ von Motsch, Marks & Ulrich (2017). Das Lernangebot zum strategiegeleiteten Er-/Lernen des mathematischen Fachwortschatzes ist für die Sekundarstufe I für sprachheterogene und inklusive Lerngruppen adaptiert, für diese Zielgruppen angepasst und mit einem Konzept zur individuellen kompetenzorientierten Lernprozessbegleitung und Möglichkeit zur Lernprozessdokumentation ergänzt worden (Bastians, 2016). Auch dem Anspruch individueller Förderung kann man mit

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

dem Vermitteln verschiedener Lernstrategien und Übungsformatdifferenzierungen gerecht werden (Bastians, 2018a).
Somit kann evidenzbasiert, differenziert und nachhaltig auch im Fachunterricht Mathematik der Fachwortschatz erweitert werden. Die Grundannahme ist maßgebend, dass ein effizient nutzbarer, schnell abrufbarer Mindest-Fach-/Wortschatz die erfolgreiche Teilnahme an sprachlich getragenen schulischen Bildungsprozessen ermöglicht bzw. erleichtert. Sowohl das sprachliche Verständnis als auch die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten sowie die effektive Kommunikation in der Fachsprache werden optimiert. Schnelles Wiedererkennen und Verstehen bekannter Begriffe in gesprochenen wie geschriebenen Arbeitsanweisungen ermöglicht die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Bearbeitung der Aufgabe und das Finden und Versprachlichen kreativer Lösungswege auf mündlicher wie schriftlicher Ebene.

Einsatzmöglichkeiten		
	Fachunterricht	**Individuelle Lernzeit**
konzeptionell	**- LuL zentriert** **- SuS orientiert**	• **SuS gesteuert** • **LuL begleitet**
Kriterien	• einführend • eklektisch, aber evidenzbasiert • systematisch aufbauendes Strategielernen	• eigenverantwortlich • individuell beraten, • systematisch Prozess dokumentiert
Beispiele	• Ritual zu Stundenbeginn oder -ende • Rhythmisierungsmöglichkeit • fachbezogene Übungsformatauswahl • Regel geleitetes Einüben kooperativer Lernformen	• eigenständiges Strategielernen • Ritual zu Stundenbeginn oder –ende • Rhythmisierungsmöglichkeit • Arbeitstempi – Unterschiede ausgleichend
Hilfe	• FWLT-Bausteine • FWLT-Bereiche • FWLT-Differenzierungsübersicht • Übungsformat-Kartei	• differenzierte Kompetenzraster/Arbeitspläne (KR/AP) • Übungsformat-Kartei

Abb. 1: Einsatzmöglichkeiten des FWLT

3. Didaktisch-methodische Überlegungen

3.1 Einsatzmöglichkeiten

Das FWLT kann von jeder Mathematik-Lehrperson in ihrem Fachunterricht im Sinne von zeitlich definierten Sprachlerninseln von 5-10 minütiger Dauer pro Unterrichtsstunde genutzt werden. Wenn die Lernprozessdokumentation (Kap. 3.6) eingeführt ist, kann das FWLT auch fächerübergreifend im jeweiligen Schulsystem

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

ausgebaut und für individuelle Lernzeitgestaltung mit lernprozessgesteuertem Coaching genutzt werden.

Fast alle vorgeschlagenen Übungsformate können mündlich, schriftlich oder in kombinierter Form ausgeführt werden. Die Beratung, welches Kind auf welchem mündlichen oder schriftlichen Anforderungsniveau mit welchem Anteil der aktuell fokussierten Fachwörter arbeitet, sollte von förderdiagnostischen, datenbasierten Überlegungen geleitet sein. (vgl. Abb. 1).

3.2 Strategielernen

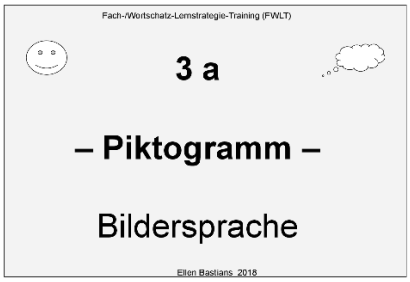
Ein Bewusstsein für das explizite Erlernen der Fachwörter bzw. der mathematischen Fachsprache sollte mit der Einführung des FWLT vermittelt werden. Des Weiteren ist die Wichtigkeit des Erlernens einspeichernder und abrufender Wort-Lernstrategien zu betonen. Jedes Kind kann individuell begleitet und beraten, diejenigen Lernstrategien für sich herausfinden, die eine Deblockierung bei Wortfindungsschwierigkeiten bieten. Sie lernen zu beobachten, mit welchen der Einspeicher- und Abrufformate sie besonders gut ihren Wortschatz erweitern können, um diese Strategien dann auch gezielt bei Abrufschwierigkeiten nutzen zu können. Diese Vermittlung von Strategien zur Selbstinstruktion bei Abrufschwierigkeiten, das Selfpriming, unterstützt die Chance auf erfolgreiche Kompetenzerweiterung.

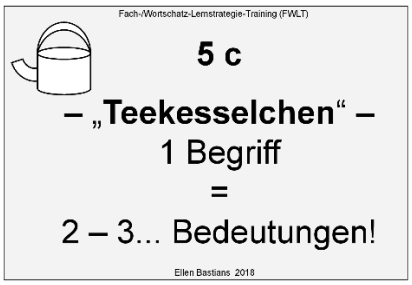
Im FWLT werden Lernaufgaben bzw. Übungen angeboten, um die phonologischen Wortformen und semantischen Repräsentationen neuer Wörter wahrzunehmen, einzuspeichern und in sinnvollen Spiel- und Handlungssequenzen mündlich und schriftlich memorieren und produzieren zu können. Beispielhaft zu nennen wären hier:

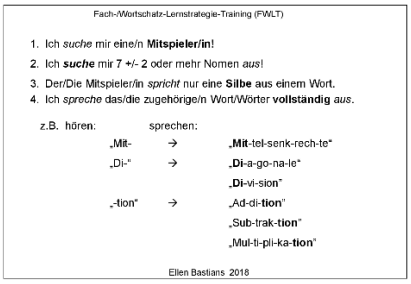
- hochfrequenter, prägnanter Input z. B. mit gemeinsam bewusst skandiertem Silbensprechen, schreiben und Schriftkontrolle beim „Powerlearning 4“,
- Silbensegmentierung auf schriftsprachlicher Ebene beim „Roboterstyle“, dem Silbenpuzzle, beim Übungsformat „rot-grün“, d. h. Markierung der Vokalstellen mit rot, der Silbengrenzen mit grünem Senkrechtstrich,
- Bewusstmachung individuell typischer Graphemfehlerstellen oder ungewöhnlicher Schreibweisen durch Markierung mit der Signalfarbe „gelb“,
- mündliche und schriftliche phonologische und/oder semantische Kontrastierungen beim „Kuckucksei“ oder „Eins aus der Reih´“, d. h. Identifizierung eines lexikalisch oder semantisch nicht passenden Wortes in einer Reihe von vier Fachwörtern, auch mit zusätzlichem Ziel der Blickspannenerweiterung beim komplexen „Blitzlesen“ (kurzfristige Darbietung von zwei oder mehr Fachwörtern per Beamer),
- Bewusstmachung metasprachlicher Aspekte wie z. B. Wortfamilien, -endungen, Vorsilben (z. B. „Wortbaustelle“, „1-2-3“),

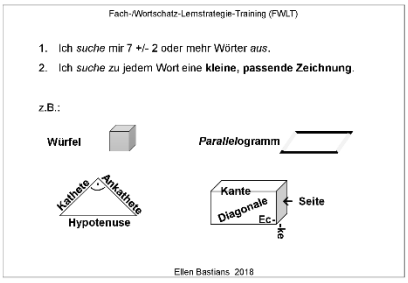
Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Kategorisierungen nach Ober- und Unterbegriffen („oben-unten“) oder Wortarten („Verben, Nomen, Adjektive“) sowie Artikelzuordnungen („der-die-das“),
- gemeinsame Entwicklung von „Piktogrammen“ (Bildsprache) (vgl. Abb. 3),
- Fastmapping-Herausforderungen durch „Blitzhören“ (vgl. Abb. 2), „Blitzlesen“, „Blitzschreiben“,
- Abrufen der semantischen Vernetzungsstruktur des mentalen Lexikons z. B. bei „Tabu“ (vgl. Abb. 4),
- semantische oder phonologische Memorierung bei Rätselspielen in unterschiedlichen Varianten wie Kim-Spiele, „ Drei-in-der-Reih´", „Vier gewinnt", „Pantomime“, „Kästchenschrift“ (Wortformabbildung), Geheimschrift (Ersetzen der Vokalstellen durch Ziffern) etc., um nur einige zu nennen.









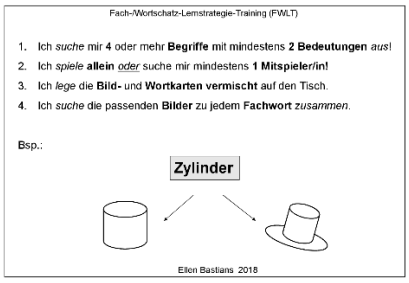


Abb. 2: Blitzhören **Abb. 3: Piktogramm** **Abb. 4: „Teekesselchen“**

Auch sollte dem Fachlehrpersonal bewusst sein, dass metasprachlich über den jeweiligen Fachwortschatz kommuniziert werden müsste. Inhalt und Wortform inklusive Bedeutungs- und Formvarianten stehen im Vordergrund. Hochfrequent korrekter sprachlicher Input seitens der Lehrkraft und auf Seiten der Lernenden der entsprechende mündliche und nachfolgend auch schriftliche Output ist zielführend. Der Einsatz von fachsprachlichen Phrasen in sinnvollen, konkreten Sprachhandlungssituationen (z. B. Bauen von Traumhäusern mit geometrischen Körperformen wie „Zylinder“ („Turm“) oder „gleichschenkligem Dreiecksprisma“ („Dachkonstruktion“) usw.) ergänzt das sprachheilpädagogische Rüstzeug sinnvoll. Die Verwendung von bekannten Spielformaten mit Wiedererkennungswert bietet die Möglichkeit der Fokussierung auf lexikalisch-semantische Phänomene.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3.2 Einstieg

Mit dem FWLT lässt sich jederzeit in jeder Jahrgangsstufe beginnen, wenn sich Wortschatz-, Verständnis- oder Ausdrucksdefizite sowohl bei der Rezeption als auch der Produktion auf mündlicher wie schriftlicher Ebene bei den Lernenden feststellen lassen. Die Einführung neuer Fachbegriffe zu einem Thema stellt für alle Lernenden einer Lerngruppe einen ebenso sinnvollen zeitlichen wie inhaltlichen Anlass für den Einsatz des FWLT dar.

„Wer weiß was? Wow! Wortschatz!“

Kompetenzorientierung Selbststeuerungsprozesse Individualisierte Lernberatung

Nr	Lernbereich / Kompetenz		Strategien
1.	**„Hurra! – Neue Wörter sind da!“**	Ich lerne neue Fachwörter kennen und wähle mindestens 20 neue aus.	Reframing! Neuwort – Identifikation, Ziele setzen
2.	**„Wortaufbau? Schau genau!“**	Ich untersuche und kenne den Wortaufbau der neuen Fachwörter.	einspeichern + abrufen
3.	**„Was heißt denn das? Ich merk´ mir was!“**	Ich kenne die Bedeutung der neuen Fachwörter und behalte sie.	einspeichern + abrufen
4.	**„Lies genau, dann wirst du schlau!“**	Ich lese die neuen Fachwörter schnell und verstehe sie.	einspeichern + abrufen
5.	**„Gewinner ist, wer nichts vergisst!“**	Ich löse die Rätsel mit den neuen Fachbegriffen.	abrufen + Selfpriming
6.	**„Wortschatz – King, das ist mein Ding!“**	Ich beherrsche die neuen Fachbegriffe.	Ziele kontrollieren

Abb. 5: Bereiche des FWLT

Zur Einführung wird eine lehrerzentrierte Arbeitsweise empfohlen, um die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die in der Regel oft unbekannten metasprachlichen Prozesse anzuregen. Zu Beginn der Arbeit mit dem FWLT ist es ein unabdingbares Muss, dass das Neu-Wort-Lernen eine positiv besetzte Bedeutung bekommt. Es sollte zu der Haltung eines „Fachwort-Forschers“ aufgerufen werden. Über einführende, prägnante, positiv besetzte Lernerfahrungen mit einzelnen Übungsformaten des FWLT und begleitende Erklärungen zum Lerngewinn kann bewusstes Fachwortlernen attraktiv gemacht machen. Fehlende oder bereits erfahrene Frustrationserfahrungen beim schulischen Erlernen mathematischer Formulierungen müssen umgedeutet, d. h. „reframed“, werden. Dies ist im Motto „Wer weiß was? Wow! Wortschatz!“ ausgedrückt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jede Lehrkraft kann den in der aktuellen Unterrichtsreihe als wichtig erachteten Fachwortschatz identifizieren und ihrer jeweiligen Lerngruppe explizit vorstellen. Ob dies in Form

- eines Arbeitsblattes mit einer alphabetisch geordneten Wörterliste,
- mittels Wortkarten, die im Raum gesucht werden müssen,
- als Silbenpuzzle am kooperativ arbeitenden Gruppentisch,
- als Wörterplakat an der Klassenwand oder
- häppchenweise als „Wörter des Tages/der Woche“ geschieht oder
- in Form textoptimierter, dem Leseverständnisniveau der Schülerschaft angepasster Fachtexte (Bastians, 2018b),

ist dem jeweiligen Lehrstil überlassen.

Jede Mathematiklehrkraft kann die Übungsformate eklektisch, aber entsprechend der förderdiagnostischen Erhebungen, differenziert im Klassenverband methodisch in ihren Unterricht einbinden. Dafür reicht es, wenn man die zum jeweilig zu vermittelnden Fachwortschatz passenden Übungsformate entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen der aktuellen Schülergruppe auswählt, grundsätzlich einführt und Variationsmöglichkeiten aufzeigt. Dies erfordert zu Beginn sicherlich etwas mehr Zeit, lohnt sich aber allemal. Wenn die verschiedenen differenzierten Spiel- und Übungsformen bekannt sind, gewinnt man Zeit für individuelle Betreuung von Einzelnen, während die Übrigen eigenständig in Einzelarbeit oder in kooperativen Lerngruppen an ihrem Lernzuwachs mittels des FWLT selbstständig arbeiten.

3.3 Bereiche

Es sind verschiedene Orientierungshilfen für die Lehrkraft entwickelt worden. Die verschiedenen Bereiche des FWLT (vgl. Abb. 5) bieten Orientierung für die erfahrungsgemäß notwendigen, verschiedenen Einspeicher- und Abrufstrategien in Bezug zu den Lernbereichen Wortaufbau, Bedeutungserarbeitung, Lesekompetenz sowie verschiedenen Anwendungssimulationen in Form diverser Spielformate.

Die sechs Stufen können zu Beginn auch zur zeitlichen Orientierung dienen. Üblicherweise wird im Fach Mathematik in einem sechswöchigen Rhythmus bis zur nächsten Leistungsüberprüfung an einem Thema gearbeitet. So könnten Woche für Woche sukzessive je nach individueller Leistungsfähigkeit mehr oder weniger umfangreich Übungsformate jeder Stufe angeboten und differenziert im Schwierigkeitsgrad bearbeitet werden.

3.4 Bausteine

Die „Baustein-Übersicht“ kann jeder Mathematiklehrkraft sowohl als Dokumentation der aktuellen förderdiagnostischen Beobachtungen als auch der eklektischen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Auswahl passender, zur Verfügung stehender Übungsformate mit dem Blick auf die nächste, anzustrebende Kompetenzstufe dienen (vgl. Abb. 6).

Sowohl der passive als auch der aktive Wortschatz (WS) muss explizit auf mündlicher Kompetenzebene (Ohr- und Schallwellensymbol) erarbeitet werden, einerseits auf der Ebene der Identifikation (?) desselben, andererseits jeweils auf lexikalischer (!) und semantischer Ebene (=). Dies gilt ebenso für die schriftsprachlichen Kompetenzen (Papier- und Stiftsymbol). Beim Schreiben sollte besonderes Augenmerk auf die phonologische Bewusstheit und die Kenntnis der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK) gerichtet sein. So kann in Bezug auf den jeweiligen Fachwortschatz und die individuellen sprachlichen Fördernotwendigkeiten bei vorliegender Lese-Rechtschreib-Schwäche eine möglichst passgenaue Anforderung gewählt werden. Der Fachwortschatz zum aktuell zu lernenden Wortschatz kann nach alphabetischen, orthographischen und morphematischen Anforderungen an die Rechtschreibstrategien individuell differenziert angeboten und erlernt werden.

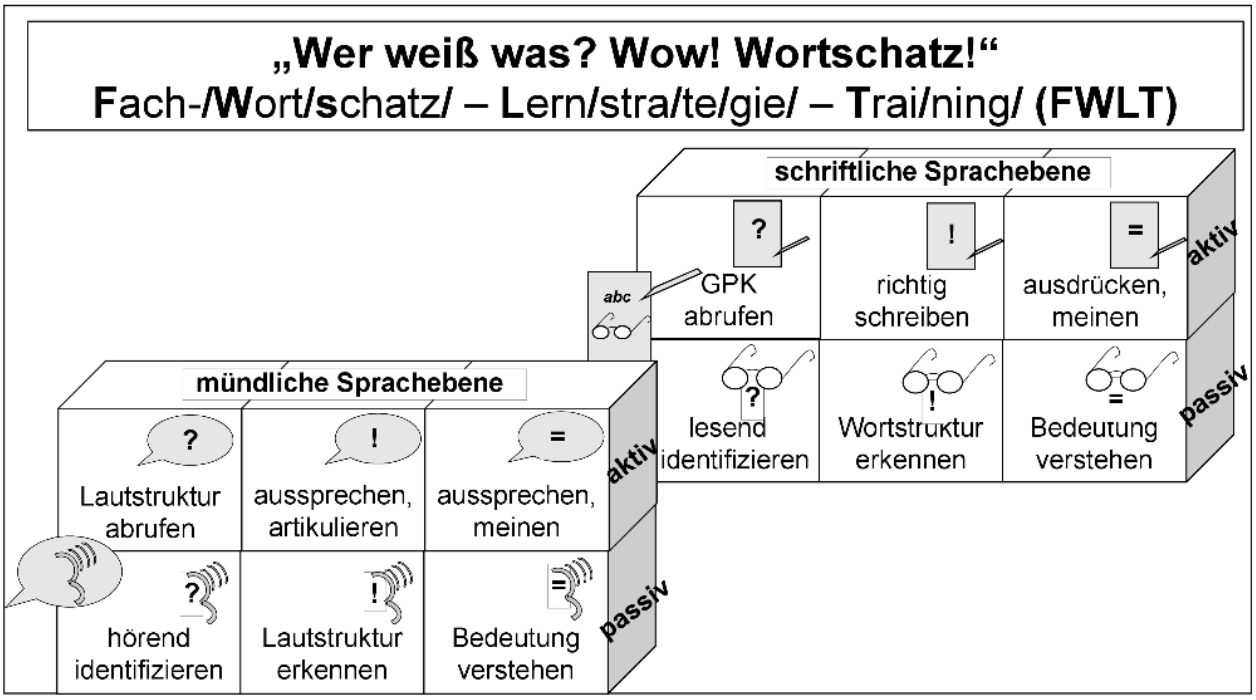


Abb. 6: Bausteine

3.5 Differenzierungsübersicht

Um die Auswahl der zur Verfügung stehenden Übungsformate für verschiedene Bedarfe der Lerngruppen zu erleichtern, steht als Ergänzung eine Differenzierungsübersicht zur Verfügung, die in der Praxis bewährte Aufgabenformat-Zuordnungen für bestimmte Lerngruppen und -bedürfnisse abbildet. Einige Übungsformate bieten Strategien an, die eher mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen beim Fachwortlernen helfen können. Andere Übungen sind für die

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

hilfreich, die explizit mit dem Wortaufbau, d. h. der Erlernung der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln aufgrund einer Lese-Rechtschreib-Schwäche Schwierigkeiten haben. Alle, die noch zu langsam oder ungenau sinnentnehmend lesen, haben die Möglichkeit mithilfe der Übungsformate des Bereiches 4 ihre Kompetenzen auszubauen. Differenziert werden kann aber auch innerhalb eines Übungsformates unter vielfältigen Gesichtspunkten:

- Es kann mit einer mehr oder weniger umfangreichen Menge von neuen Fachwörtern (Aspekt der Quantität) und mit unterschiedlich herausfordernden Fachwörtern (Aspekt der Qualität wie z. B. Silbenmenge, orthographische oder morphematische Rechtschreibstrategien) gearbeitet werden.
- Sowohl auf mündlicher wie schriftlicher Ebene sollte gearbeitet werden, wobei der schriftlichen Sprachkompetenz in der Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung in Hinsicht auf Rezeption (d. h. Verständnis der Textaufgaben, Arbeitsaufträge, der mathematischen Operationen und Symbolebene) sowie Produktion (d. h. korrekte, verständliche Antwortsätze, Beschreibung der Rechenwege) zukommt.
- Differenziert werden kann zusätzlich über die Sozialform. Für einige Schüler und bei einigen Übungsformaten ist es sinnvoll zu überlegen und zu dokumentieren, ob Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit die sinnvollste Methode ist. Einige Übungen implizieren von vornherein mindestens zwei Akteure.

Falls sprachdiagnostische, im Team kommunizierte Erhebungen der individuellen bildungssprachlichen Kompetenzen im Rahmen des Eingangsscreenings zu Beginn der Jahrgangsstufe fünf oder aktuelle förderdiagnostische Erkenntnisse in höheren Jahrgangsstufen eine differenziertere Zuordnung der Fachwörter zulassen, kann auch dieses Wissen für die individuelle, zielgenauere Förderung im Fach genutzt werden. In diesem Fall würden Lernende mit dem Lernziel, vorrangig orthographische Strategien (z. B. Auslautverhärtung, Konsonantendehnung, -dopplung an Silbengrenzen) üben zu müssen, vorrangig mit Fachwörtern, die diese Strategien erfordern, konfrontiert werden.

3.6 Lernprozessdokumentation

Es gibt ein dreiseitiges, kombiniertes Kompetenzraster mit allen vorhandenen Übungsformaten sowie integriertem Arbeitsplan (vgl. Abb. 7). Nach Absprache mit den Lernenden dokumentieren diese differenziert nach Quantität, Qualität, mündlicher oder schriftlicher Ausführung sowie Sozialform, hinsichtlich der individuellen Zielsetzungen sowie der genutzten Kontrollen im Plan die eigene Zielsetzung und die erreichten Ziele. Inzwischen liegen auch variierte zweiseitige Übersichtspläne vor, wenn vorrangig mehrsprachige Lernende oder solche mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten spezifische Zusammenstellungen von Übungsstrategien

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

dokumentieren sollen. Empfohlen werden kann die Aufbewahrung in Klarsichthüllen und die Beschriftung mit abwaschbaren Folienstiften.

3.7 Übungsformat – Kartei

Aus einer umfassenden, entsprechend dem Kompetenzraster beschrifteten Kartei im DIN A 5-Format (vgl. Abb. 2, 3 & 4) kann von der Lehrkraft oder den Lernenden ein Übungsformat nachgelesen oder zur Einführung und zum Kennenlernen ausgewählt werden. Regeln und gegebenenfalls Durchführungsvariationen, sowie Beispiele aus verschiedenen Fächern, sind beispielhaft darauf abgebildet.

8/33 Bsp.	Lernbereich/ Kompetenz		Strategie	Material	Ziel	Sozial-form	Wann?	Mit wem?	Kontrolle LuL	Kontrolle SuS
2a	Ich untersuche den Wortaufbau der neuen Fachwörter und kann sie erinnern.	☆	Vokale = rot + Silbengrenzen = grün mdl._____ schr._____	Stifte (rot, grün) Lösung	Anzahl korrekt markierter Wörter: _____/_____	☺ / ☺				
2g		☆☆☆	„Blitzhören" mdl._____	Silbenkarten, + Lösungen	Anzahl korrekt gesprochener Wörter: _____/_____	☺ / ☺				
3d	Ich kenne die Bedeutung der neuen Fachwörter und behalte sie.	☆☆☆	oben ← → unten ? mdl._____ schr._____	Papier, Stift + Lösungen	Anzahl korrekt gefundener Zuordnungen: _____	☺ / ☺				
3e		☆☆ ☆☆	„Kuckucks – Ei" mdl._____ schr._____	AB + Lösungen	Anzahl korrekt erratener Wörter: _____	☺ / ☺				
4a	Ich lese die neuen Fachwörter schnell und verstehe sie.	☆	„Blitzlesen" mdl._____ schr._____	Wortkarten	Anzahl korrekt gelesener Wörter: _____	☺ / ☺				
4e		☆☆ ☆☆	G2h23mschr3ft mdl._____ schr._____	AB + Lösungen	Anzahl korrekt gefundener Wörter: _____	☺ / ☺ ☺ / ☺				
5d	Ich löse die Rätsel mit den neuen Fachbegriffen.	☆☆ ☆☆	Tabu mdl._____ schr._____	9er/16-er-Feld Rätselkarten	Gewinnspiel-Anzahl? ____/_____	☺ / ☺ ☺ / ☺				
5e		☆☆☆ ☆☆	7 +/– x (Kim – Spiel) mdl._____ schr._____	Wortkarten	Anzahl korrekter Antworten (mit Artikel): ____/____ (___)/(___)	☺ / ☺ ☺ / ☺				

Abb. 7: Auszug aus dem Kompetenzraster/Arbeitsplan (KR/AP)

4. Ausblick

Ob die Dokumentation aller zu lernenden Fachwörter in Form eines Klassenordners, einer Fachwörterdatei oder bei jedem Kind im Tagesordner jederzeit verfügbar ist, ist Sache des vereinbarten Classroom-Managements. Neben einem konsequenten Classroom-Management (Eichhorn, 2008) und der Einführung kooperativer Lernformen lässt sich das FWLT an vielen Stellen sehr vorteilhaft mit dem Konzept der Kontextoptimierung (Motsch, 2017) vernetzen, wenn Fachwörter oder fachsprachliche Wendungen auf Satzebene mündlich oder schriftlich bewusst angewendet werden sollen. Auch hier existieren schon Hilfekarten z. B. zum Spiel Tabu, wenn man mündlich auf Syntaxebene Unterstützung anbieten will (vgl. Abb. 11). Über die explizite Vorgabe von zu lernenden Fachwörtern hinaus kann ein Konzept zur Leseförderung in Kombination mit textoptimierten Fachtexten die Sinnentnahme bei bildungssprachlichen Sachtexten fördern und in Kombination mit

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

einem Lesestrategietraining die selbstständige Identifikation von Schlüssel- und Fachwörtern fördern (Bastians, 2018b). Auf diese Verknüpfungsmöglichkeiten kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Die bisher gemachten Erfahrungen mit dem FWLT machen deutlich Mut zur Weiterarbeit.

Literatur

Bastians, E. (2018a). Vermittlung von lexikalisch-semantischen Strategien im Fachunterricht der Sekundarstufe 1 mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT). *Sprachförderung und Sprachtherapie, 2018 (3),* (Veröffentlichung in Vorbereitung)

Bastians, E. (2018b). Leseförderung durch textoptimierte Lese-/Fach-Texte in mehrsprachigen und inklusiven Lerngruppen. *Praxis Sprache 2018 (1), 50-55.* Idstein: Schulz-Kirchner.

Bastians, E. (2016). „Wer weiß was zur Steinzeit? Wow! Wortschatz!“ Fach-/Wortschatz – Lernstrategie – Training (FWLT). Eine Möglichkeit der semantisch – lexikalischen Förderung im sprachsensiblen Fachunterricht in sprachheterogenen und inklusiven Settings. *Praxis Sprache, 2016 (3), S. 270-273*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Eichhorn, C . (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern u. Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kernlehrpläne Mathematik NRW. Abgerufen am 26.06.2018 von *www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/*

Mayer, A. (2016). Sprachliche Lernbarrieren beim Erwerb mathematischer Kompetenzen. In Stitzinger, U., Sallat, S. & Lüdtke, U. (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*, *2016, S. 269-277*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.

Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2015). *Wortschatzsammler, Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.

Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 3. Aufl.* München: Reinhardt.

Wessel, L. & Prediger, S. (2017). Differentielle Förderbedarfe je nach Sprachhintergrund? Analysen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen sprachlich starken und schwachen, einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden. In Leiss, *D.,* Hagena, *M.,* Neumann, *A. &* Schwippert*, K.* (Hrsg.), *Mathematik und Sprache - Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen. S. 165-187.* Münster: Waxmann.

Prediger, S., Tschierschky, K., Wessel, L. & Seipp, B. (2012). Professionalisierung für fach- und sprachintegrierte Diagnose und Förderung im Mathematikunterricht: Entwicklung und Erprobung eines Konzepts für die universitäre Fachlehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2012 (17: 1), S. 40-58.*

Seiffert, H. (2016). Lernbarrieren beim Fachwortlernen – zum Beispiel Mathematik. In In Stitzinger, U., Sallat, S. & Lüdtke, U. (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*, *2016,* S. 279-285. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ellen Bastians

Sprachheilpädagogik trifft sprachsensible Unterrichtsentwicklung – Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit

1. Einleitung

Sowohl die Linguistik und Deutschdidaktik mit dem Fokus „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), aktueller Sprachgebrauch in NRW in Moderationskreisen: „Deutsch als Zielsprache“, als auch die Sprachheilpädagogik versuchen Antworten darauf zu geben, wie die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher sinnvoll gelingen kann. So werden auf der einen Seite zunehmend Konzepte zur „Durchgängigen Sprachbildung“ (Reich, 2011) und „**sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung**“ auf der Ebene universitärer Ausbildung (www.uni-due.de/prodaz) und zur „sprachsensiblen Schulentwicklung“ (Scheinhardt-Stettner, 2017) auf der Ebene der Bezirksregierungen im Rahmen der Lehrerfortbildungen angeboten (Bastians, 2018).

Auf der anderen Seite bemüht sich die Sprachheilpädagogik um die Abgrenzung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) gegenüber denjenigen, deren sprachliche Auffälligkeiten durch die „temporäre Defizithypothese“ (Motsch, 2013) erklärt werden können (Scharff-Rethfeldt, 2013; Chilla, Rothweiler & Babur, 2013). Es gibt jedoch begründete Hinweise, dass z. B. begleitende Störungen in der auditiven Aufmerksamkeitsspanne und in der phonologischen Bewusstheit neben dem „grammatischen Marker“ (Motsch, 2011) signifikante Hinweise auf eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) zu sein scheinen (Motsch, 2013).

Wissenschaftliche Untersuchungen über die Wirksamkeit von Konzepten und Sprachförderansätzen zum Thema „Durchgängige Sprachbildung“ im Bereich Deutsch als Zielsprache sind leider nicht nachzulesen. Im Bereich der Sprachheilpädagogik existieren dagegen bereits mit dem Konzept der „Kontextoptimierung“ (Motsch, 2010) und dem des „Wortschatzsammler“ (Motsch, Marks & Ulrich, 2015) evidenzbasierte, nachgewiesenermaßen nachhaltige Ansätze zur Erweiterung der Sprachkompetenz im Bereich der morphologisch-syntaktischen und lexikalisch-

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

semantischen Sprachkompetenzen. Aufgezeigt wurde die **Signifikanz** sowohl für den therapeutischen als auch für den schulischen Bereich. Diese auch in der sprachheilpädagogischen und inklusiven Schulpraxis schon erprobten Sprachförderansätze helfen die Kompetenz Sprache sowohl von mehrsprachigen als auch spezifisch sprachlich beeinträchtigten Schülern effektiv zu erweitern (Motsch, 2013).
Ergänzend haben sich viele methodische und didaktische Prinzipien als sprachförderlich herausgestellt, die als „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ (Reber & Schönauer-Schneider 2018) bekannt sind. Hier treffen sich die Sprachheilpädagogik und die DaZ-Gemeinde in vielerlei Hinsicht in ihren Ansprüchen. Nicht erst seit Hattie (Zierer, 2014) ist die Kompetenz der Lehrperson als ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil von unterrichtlichen Angeboten identifiziert worden, was im Bereich Sprachheilpädagogik schon längst im Bewusstsein täglicher Praxis implementiert ist. Dies gilt sowohl hinsichtlich sprachdiagnostischer Kompetenz und Ableitung individueller sprachlicher Fördermaßnahmen als auch in Hinblick auf die Rolle eines Sprachvorbildes sowie eines Arrangeurs bewusst strukturierter Lernangebote und die eines Lernprozessbegleiters.

2. Gemeinsamkeiten

Es lassen sich etliche Gemeinsamkeiten bei der Planung und Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen bei beiden Professionsgruppen, einerseits sprachsensibel unterrichtender Fach- (Weis 2013) und andererseits sprachheilpädagogischer Lehrkräfte ausmachen:

- das Ziel der individuellen Sprachkompetenzerweiterung
- die Notwendigkeit individueller Sprachdiagnostik als Grundlage zur Sprachförderung der Unterrichtsplanung, -durchführung und –evaluation
- Fach-/Sprache sowohl als Medium als auch als fachdidaktisches Ziel
- der bewusste Umgang mit den Erst-/Sprachen der Lernenden
- die Überwindung der Differenzen in der Kompetenz von Alltags- versus Bildungssprache
- Sprachangebote in sinnvollen Handlungsstrukturen
- das Primat des Mündlichen vor dem Schriftlichen
- strukturierte, individuell aufbereitete Unterrichtsmaterialien
- die Vermittlung metasprachlicher Strukturen
- die Zone der nächsten Entwicklung, die sogenannte „kalkulierte Überforderung“ (Leisen, 2010), als sinnvolles Lernniveau: Die Sprachheilpädagogen sprechen hier allerdings methodisch von gezielten text- und kontextoptimierten

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprachangeboten, die anderen halten ein „CALP-Bad" (Cognitive Academic Language Proficiency, Leisen 2010, S. 76) für ausreichend.

Wenn man die Sprachförderhinweise und -tipps bei Weis (2013, S. 16 ff) liest, vermag man häufig die Grenze zu anerkannten Interventionen eines sprachheilpädagogischen Unterrichts (Mayer, 2015) nicht mehr deutlich zu ziehen.

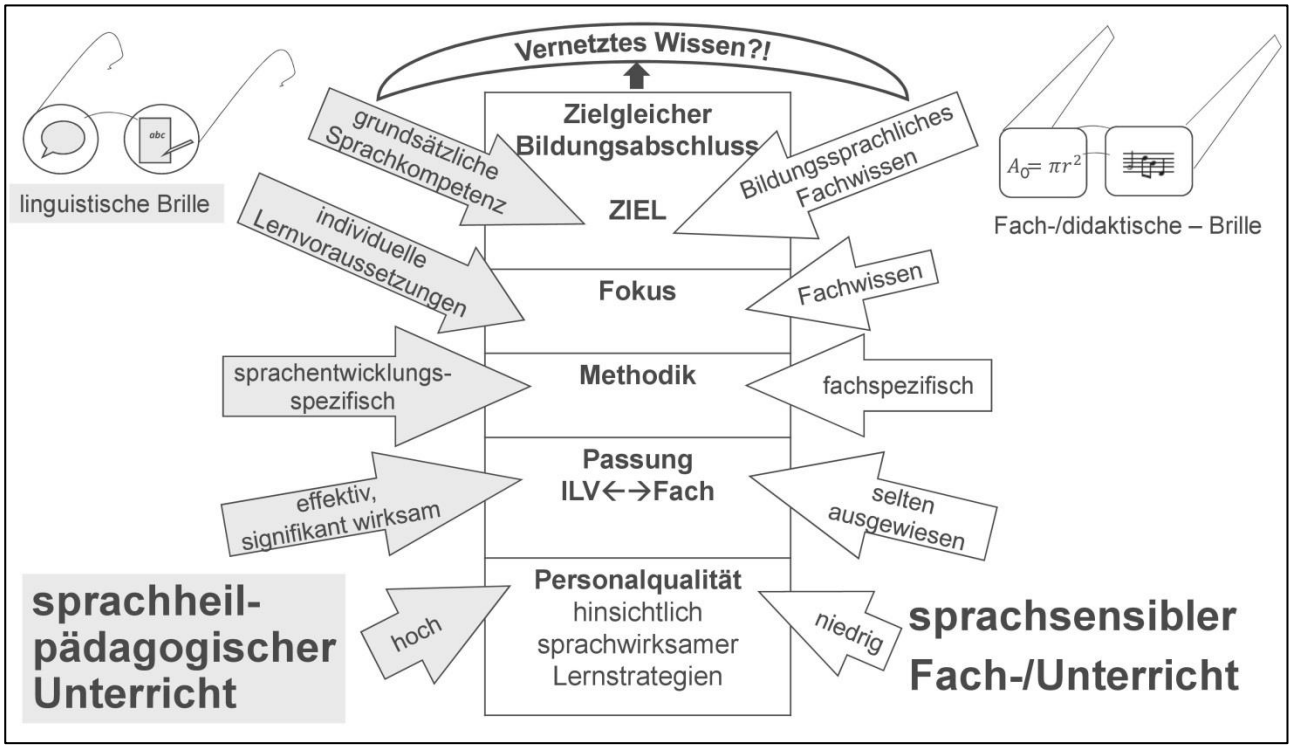


Abb. 1: Fokus der Unterrichts-, Förderplanung (ILV = Individuelle Lernvoraussetzungen)

3. Abgrenzungen

3.1 Umfassende spezifische Sprach-Prozessdiagnostik

Auf beiden Seiten werden phonetische, lexikalisch-semantische und morphologisch-syntaktische Defizite von mündlichen und schriftlichen, sowohl rezeptiven als auch produktiven Kompetenzen diagnostiziert bzw. wahrgenommen. Die Sinnhaftigkeit von standardisierter Sprachdiagnostik wird auch von der Seite DaZ in NRW in letzter Zeit verstärkt vertreten (Weis, 2013, S. 53ff; www.uni-due.de/prodaz/sprachstandsdiagnose.php). Allerdings werden mangels Alternativen im Bereich der Sekundarstufe I vorwiegend mehr oder weniger wissenschaftlich begründete Screenings, die aus der Praxis heraus entwickelt wurden, eingesetzt (Bastians, 2018). Von einer flächendeckenden Umsetzung kann meines Wissens noch nicht gesprochen werden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

3.2 Qualifizierte Ableitung individueller Fördermaßnahmen

Es gibt an verschiedenen Stellen engagierte, geschulte Lehrkräfte, die sich eine deutliche Methodenkompetenz angeeignet haben und sich um die Implementierung sinnvoller Sprachförderkonzepte an ihren Schulen bemühen. Viele in inklusiven Lerngruppen tätige Fach-/Lehrkräfte sehen sich meines Wissens derzeit jedoch außer Stande, dem Anspruch von nachhaltiger individueller Sprachkompetenzerweiterung zu genügen und gleichzeitig allen curricularen und fachdidaktischen Anforderungen dauerhaft gerecht zu werden.

3.3 Fokus der Förderplanungen

Bei vorliegenden sprachsensiblen Unterrichtsplanungen wird das bildungssprachliche Anforderungsniveau der Fachtextangebote identifiziert und nach Möglichkeit auch sogenannte „Stolpersteine der Bildungssprache“ (Martens, 2014), d. h. die als besonders schwierig geltenden semantisch-lexikalischen sowie morphologisch-syntaktischen Strukturen. „Scaffolding“-Maßnahmen (Kniffka, 2010), also zusätzliche sprachliche Hilfen wie erklärende Zusatztexte, Wörterlisten oder Visualisierungen, gelten bei den DaZ-Lehrkräften unter anderem als Methode der Wahl. In der individuellen Förderplanung und der Effizienz der gewählten Konzepte sowie der flächendeckenden Umsetzungsqualität bestehen noch deutliche Unterschiede bei den zum gleichen Thema Tätigen. (Abb. 1).

4. Fazit

4.1 Utopie oder Insellösungen?

Wenn der Anspruch einer „Durchgängigen Sprachbildung“ (www.uni-due.de/proviel) für alle Schüler in jedem Fach erreicht werden soll, müsste darauf hingewirkt werden, dass sich alle Fachlehrer verpflichtend und ausreichend intensiv mit Grundlagen des Spracherwerbs, mit differenzierter Sprachdiagnostik und effektiven Förderansätzen auseinanderzusetzen haben. Darüber hinaus müssten alle Fachlehrer bereit sein und befähigt werden, grundsätzlich auch die Passung von Förderbedarfen und spezifischen Unterrichtsangeboten anzugehen und letztendlich tagtäglich in ihrem Unterricht zu leisten. Im Zuge der Umsetzung von inklusiven Bildungsansprüchen und angesichts fehlender Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen stellt sich die Frage, mit welchem Zeit- und Organisationsaufwand alle Lehrkräfte flächendeckend an notwendige Kompetenzen herangeführt werden könnten und ob dies an sich eine Utopie in Bezug zu einem überschaubaren Zeitraum darstellt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

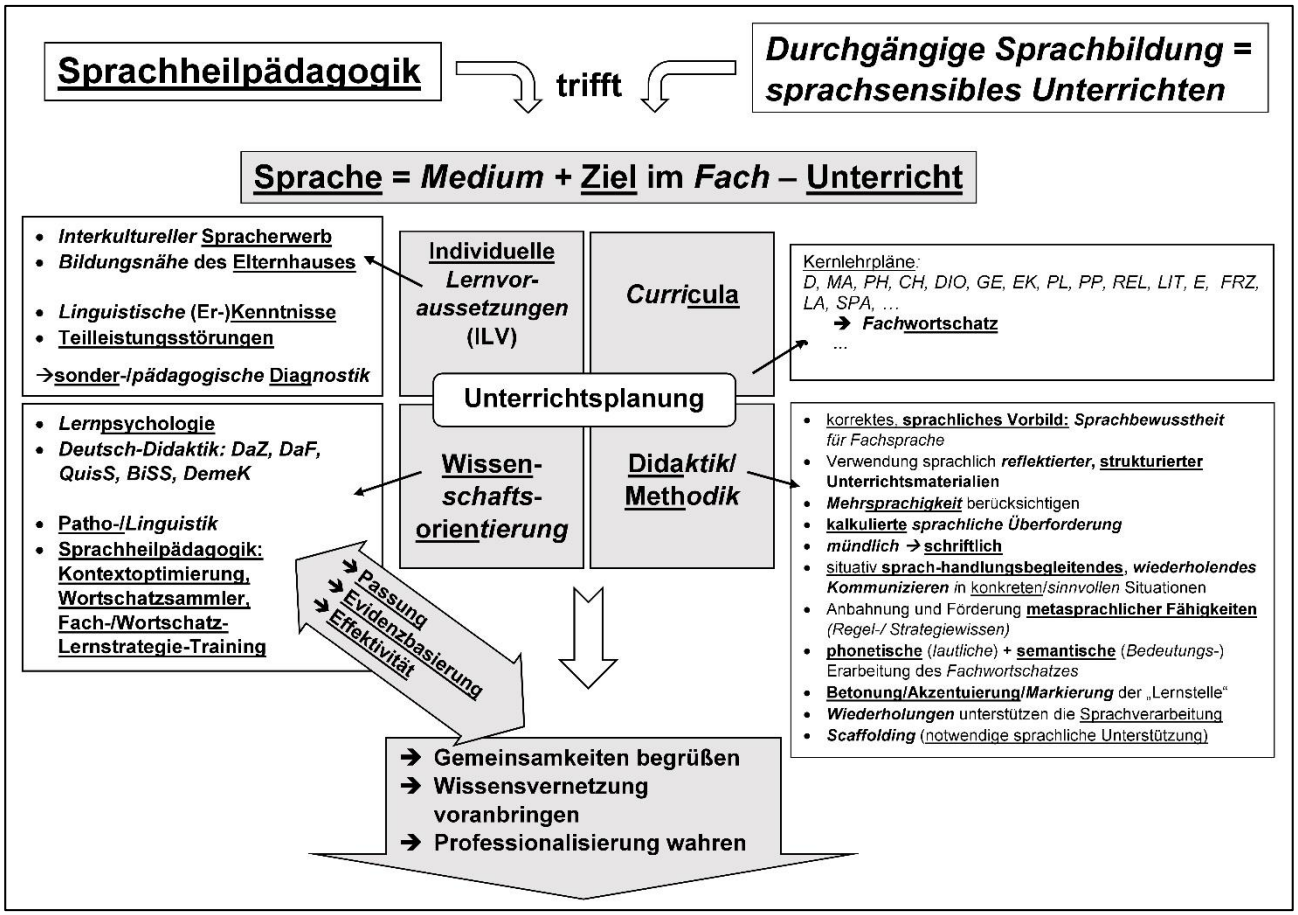


Abb. 2 Gemeinsamkeiten und Vernetzungsmöglichkeiten

Es erscheint mir trotz allem Respekt gegenüber den vielerorts erkennbaren, respektablen Entwicklungen derzeit nicht vorstellbar und eher utopisch, dass es jeder Regelschulfachlehrkraft, selbst mit vertiefter Kenntnis spracherwerbstheoretischer Hintergründe und Einarbeitung in differentialdiagnostische Belange von Sprachentwicklungsstörungen, gelingen mag, alle Lernenden, die es brauchen, permanent adäquat mit sprachheilpädagogisch wertvollem Unterricht zu versorgen. Zudem ist natürlich zu fragen, ob Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen die Lernenden, selbst mit erweiterten diagnostischen Kompetenzen, differentialdiagnostisch herausfiltern können, die über einen sprachsensiblen Unterricht hinaus spezifischer, gegebenenfalls außerschulischer, sprachheilpädagogischer Förderung bedürfen.

Zurzeit obliegt es augenscheinlich dem Fachpersonal im Schulalltag, d. h. den sonderpädagogischen Fachkräften mit dem Ausbildungsschwerpunkt Sprache, die Differenzierung der Sprachlernangebote entsprechend der unterschiedlichen Sprachkompetenzniveaus der Lernenden in Bezug zu den zu erwerbenden Bildungsinhalten der Fachcurricula in sprachlich adäquat wirksam angebotener Form passgenau vorzunehmen. Leider ist diese Fachpersonalressource zu gering im Schulsystem in Nordrhein-Westfalen vorgehalten, angesichts inklusiver, d. h.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

dezentraler Beschulung an sehr vielen Schulstandorten. Dies gilt sowohl für unterrichtliche Belange als auch für Beratungsanliegen. Dort, wo eine Fachkraft für Sprachheilpädagogik alle notwendigen vertieften Kompetenzen im Bereich sprachlicher Bildung von Haus aus mitbringt, lassen sich zurzeit kontinuierliche sprachwirksame Unterrichtsangebote in sprachheterogenen und inklusiven Lerngruppen im Sinne einer Insellösung realisieren (Bastians, 2015).

4.2 Vernetzung

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemein bildenden Schulen und sprachheilpädagogischen Lehrkräften im Hinblick auf das gleiche Ziel der Sprachkompetenzerweiterung sollte nicht mit dem Verdacht auf Stigmatisierung und Behinderungszuschreibung einhergehen, wie ich häufiger erlebte. Hier gilt es, Schranken in den Köpfen zu öffnen. Auf der Hand läge ein sinnvoller Austausch über alle vier Felder der Unterrichtsplanung (Abb. 2). Hinsichtlich der zu präferierenden Förderkonzepte sollte der Blick auf evidenzbasierte Passung und Effektivität geschärft werden.

5. Ausblick

Es bestehen also durchaus vielfältige Chancen auf Annäherung und Vernetzung im Sinne der förderbedürftigen Schülerschaft, sowohl in der Lehrerausbildung, auf Universitätsebene als auch in den Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung und -weiterbildung. Aufgrund des derzeitigen Mangels an zur Verfügung stehenden Sprachheilpädagogen und -pädagoginnen wäre es zukunftweisend, die interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Entwicklung vernetzter digitaler Wissensplattformen und digitaler Bildungsangebote aufzubauen. Hier sind die entsprechenden Fachverbände, Fort- und Ausbildungsinstitutionen und die Schulaufsichten auf beiden Seiten gefordert. Dies sollte gelingen, ohne die eigene Wissenschaftlichkeit und Legitimation opfern zu müssen.

Literatur

Bastians, E. (2018). Sprachheilpädagogik trifft sprachsensible Unterrichtsentwicklung – Vernetzungsmöglichkeiten und Abgrenzungen zum Thema „Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit". *Praxis Sprache, 1,* 39-45.

Bastians, E. (2015). Sprachförderung mit Qualitätsanspruch in der Inklusion!? In A. Paier (Hrsg.), *Sprache – Ein Kinderspiel? Aktuelle Beiträge der Sprachheilpädagogik in einer inklusiven Bildungslandschaft* (S. 245-252). Wien: Lernen mit Pfiff.

Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Reinhardt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kniffka, G. (2010). Scaffolding. *Universität Duisburg Essen: ProDaZ*. Abgerufen von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf [03.06.18]

Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus, Bonn.

Martens, L. (2014). Stolpersteine der Bildungssprache. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.): *Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung.* Abgerufen von www.foermig-berlin.de/materialien.html [03.06.18]

Mayer, A. (2015). Sprachheilpädagogischer Unterricht – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 3,* 130-137.

Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2015). *Wortschatzsammler, Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.

Motsch, H-J. (2013). Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos, 4*, 255-263.

Motsch, H-J. (2011). *ESGRAF MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder*. München: Reinhardt.

Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht.* 3. Aufl. München: Reinhardt.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 4. Auflage.* München: Reinhardt

Reich, H. (2011). *Durchgängige Sprachbildung*. *Vortrag am 20.05.2011 beim Landesinstitut Hamburg.* Abgerufen von http://li.hamburg.de/contentblob/3850452/data/download-reich-sprachbildung.pdf [03.06.18]

Scharff-Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention.* Stuttgart: Thieme.

Scheinhardt-Stettner, H. (2017). *Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung".* Abgerufen von http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/fileadmin/user_upload/Sprachsensible_Schulentwicklung/publikationen/Buch_Das-Projekt-Sprachsensible-Schulentwicklung.pdf

Weis, Ingrid (2013). *DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern.* Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Zierer, K. (2014): *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Teaching" und „Visible Teaching for Teachers".* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

https://www.uni-due.de/prodaz [03.06.2018]

https://www.uni-due.de/prodaz/sprachstandsdiagnose.php [03.06.2018]

https://www.uni-due.de/proviel/ [03.06.18]

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Karin Reber

Digitale Bildung im Förderschwerpunkt Sprache: Das Potential neuer Medien nutzen

„Kompetenzen für ein Leben in der digitalen Welt werden zur zentralen Voraussetzung für soziale Teilhabe, denn sie sind zwingend erforderlich für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg.“ (KMK 2016, 6).

1. Einleitung: Ein Unterrichtsbeispiel

Mathematik, 4. Klasse: In der Hinführungsphase zum Thema Kombinatorik gestaltet die Lehrkraft eine Kopfrechenphase. Ganz im Zeichen der digitalen Bildung verwendet sie das interaktive Whiteboard statt einer herkömmlichen Kopfrechenphase: An der Tafel finden sich Aufgabenkärtchen mit unterschiedlichen Rechenoperationen (96 - 67, 11 x 11, 35 + 498 etc.) sowie Lösungskarten (121, 533, 29 etc.). Aufgabe der Schüler ist es herauszukommen und mit dem Tafelstift des Whiteboards die richtige Lösung zur passenden Aufgabe zu ziehen. Ein Kind nach dem anderen tritt nach vorne. Gesprochen wird nicht. Ein Kind löst die Aufgabe falsch und erhält den Hinweis von einer Mitschülern: "Nein, das ist 66." Auf die falsche Lösung wird nicht weiter eingegangen.

Aus sonderpädagogischer (z. B. Aktivierung aller Schüler und Schülerinnen), sprachheilpädagogischer (z. B. Sprechumsatz der Kinder, Versprachlichung von Rechenwegen) und fachdidaktischer Sicht (z. B. Bezug der Rechenoperationen auf den folgenden Stundeninhalt) ist dieses Beispiel zum Einsatz digitaler Medien kritisch zu sehen. Ganz besonders stellt sich jedoch die Frage: Sieht so digitale Bildung aus? Warum wird hier ein interaktives Whiteboard eingesetzt? Verändert diese Medienwahl die Aufgabenstellung hier doch so grundlegend (z. B. kein echtes Rechnen, sondern Schätzen bzw. sogar Problemlösen nach Ausschlusskriterien, Verknappung echter Lernzeit, Serialisierung des Lernens statt simultaner Kopfrechenprozesse der Kinder), dass man die Frage stellen muss, wie digitale Medien so eingesetzt werden können, dass ein Mehrwert für Schüler und Schülerinnen und Lehrkräfte, und auch im Förderschwerpunkt Sprache entsteht.

Im Beitrag werden dazu die Potentiale digitaler Medien (2) mit Hilfe des SAMR-Modells, (3) quantitativ aus empirischer Perspektive sowie (4) qualitativ beleuchtet und vor dem Hintergrund des Förderschwerpunkts Sprache reflektiert.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. SAMR-Modell

Das SAMR-Modell von Puentedura (2006, Abb. 1) bietet einen hilfreichen Denkrahmen zur Reflexion der Potentiale digitaler Medien. Es unterscheidet vier Stufen des Medieneinsatzes und hinterfragt, ob diese nur ein (kostenintensiver) Ersatz von herkömmlichen Medien sind („Substitution“, Stufe 1) oder ob sie den Unterricht wirklich bereichern oder gar verändern („Redefinition“, Stufe 4). Am Beispiel des Umgangs mit E-Books im Förderschwerpunkt Sprache werden die Stufen erläutert:

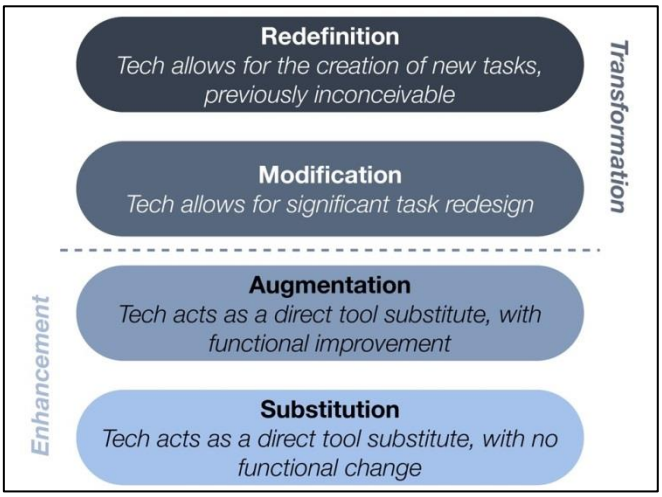


Abb. 1: SAMR-Modell (Puentedura 2006, o.S.)

1. Substitution **(Ersetzung)**: Im einfachsten Fall werden analoge Medien (z. B. ein herkömmliches Buch) schlicht durch digitale Medien ersetzt (z. B. ein E-Book). Die Methodik im Unterricht bleibt unverändert, d. h. das E-Book wird in Form eines pdfs, eines Scans oder per Dokumentenkamera gelesen, genauso wie ein normales Buch. Die Möglichkeiten des neuen Mediums bleiben ungenutzt.
2. Augmentation **(Erweiterung)**: Auf dieser Stufe werden erweiterte Funktionen des digitalen Mediums didaktisch genutzt, um den Lernprozess zu unterstützen. Bei E-Books können das Suchfunktionen (z. B. verschiedene Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes suchen lassen, Wörter hervorheben lassen), Wörterbücher (z. B. Begriffsdefinitionen für unbekannten Wortschatz auf Deutsch, zweisprachige Lexika) oder Lesehilfen (z. B. größere Schrift, Kontraste, Spalten, vorlesen lassen) sein. Hier handelt es sich also um eine erste Verbesserung (enhancement) durch das Medium.
3. Modification **(Veränderung)**: Ab dieser Stufe kommt es zu qualitativen Veränderungen im Lernprozess (transformation), indem die Aufgabenstellung an sich so verändert wird, dass ein intensiveres Lernen oder die Anbahnung zusätzlicher Kompetenzen möglich wird. Bei E-Books werden z. B. Möglichkeiten der Interaktivität und weiteren Adaption genutzt: Per Link werden weiterführende

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Informationen zugänglich, interaktive Übungen sichern das Gelesene (z. B. Quiz zum Textverstehen, Wort-Bild-Zuordnung zur Wortschatz-Sicherung für Schlüsselbegriffe, Präsentation und Fokussierung von grammatikalischen Zielstrukturen in Zusatzübungen) und audio-visuelle Elemente vertiefen die Lerninhalte (z. B. Film oder Bildergalerie zum Text).

4. Redefinition **(Neubelegung)**: Wenn mit Hilfe des digitalen Mediums völlig neue Aufgabenstellungen überhaupt erst gelöst werden können bzw. Kompetenzen erlernt werden können, die vorher nicht denkbar waren, ist die vierte Stufe des Medieneinsatzes erreicht, und das digitale Medium wird in all seiner Multifunktionalität (Text, Ton, Bild und Video mit verschiedensten Schnittstellen) genutzt. Oft handelt es sich dabei um Formen der Kooperation, denn gerade kollaboratives Arbeiten über Raum- und Zeitgrenzen (seamless learning) hinaus ist nur mit digitalen Hilfsmitteln möglich (z. B. gemeinsam das E-Book weiterschreiben, gemeinsam an einem Text schreiben mit Änderungsverfolgung und Life-Preview, zu verschiedenen Zeiten und Orten). Auch das Teilen und Weiternutzen von Inhalten spielt eine große Rolle (z. B. ein E-Book mit eigenen Notizen und Gedanken (Text, Bild, Ton) erweitern und an Mitschüler und MitschüleriInnen weitergeben (z. B. interaktive, eigene oder Klassenwörterbücher erstellen und mit anderen teilen).

3. Effektivität des Einsatzes digitaler Medien

Am Beispiel der E-Books, aber auch des Whiteboard-Einsatzes im Eingangsbeispiel, wird deutlich, dass didaktischer Mehrwert nicht durch das Vorhandensein des Mediums an sich entsteht, sondern durch den pädagogisch umsichtigen und sprachheilpädagogisch reflektierten Einsatz. Zierer (2018) zieht in der Zusammenschau der Hattie-Studie im Kontext Digitalisierung (Hattie, 2015) folgendes Fazit:

„Allein das Aufstellen der neuesten Technik führt nicht dazu, dass Lehrpersonen diese sinnvoll in ihren Unterricht integrieren und dann das durchaus vorhandene Potenzial einer Digitalisierung ausschöpfen.“ (Zierer, 2018, S. 63 f.)

Viele Faktoren im Bereich Digitalisierung zeigen durchschnittliche oder wenig postitive Effektstärken. Sonderpädagogisch interessant ist, dass „Digitalisierung bei besonderem Förderbedarf“ (d=0,57) sowie „interaktive Lernvideos“ (d=0,54) oder „intelligente Tutoringsysteme“ (d=0,48) jedoch gute Effekte zeigen, dem „Einsatz von Powerpoint“ (d=0,26) z. B. aber nur eine geringe Wirkung zukommt (Zierer, 2018).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Zierer (ebd.) bringt gute Effektstärken mit dem SAMR-Modell in Verbindung und setzt die positiven Effekte ab der Stufe der „Veränderung“ an (Effekte mit d>0,4): „Je besser es Lehrpersonen gelingt, neue Medien so einzusetzen, dass sie bisherige Aufgaben im Hinblick auf Anforderungsniveau und Kommunikation ändern und neubelegen, desto größer wird der Einfluss auf die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern sein“ (ebd., 75) - ein spannendes Fazit, besonders bzgl. des Förderschwerpunkts Sprache!

Im Bereich Sprache gilt der Einsatz digitaler Medien als „bisher so gut wie nicht überprüft“ (Starke et al., 2016, 29). Hinweise auf besondere Effekte bzgl. computergestützter Interventionen bestehen in den Bereichen phonologische Bewusstheit und Grammatik (ebd., 29). „Ein Vorteil computerbasierter Verfahren gegenüber traditionellen Vorgehensweisen konnte für das spezifisch sprachliche Lernen bislang jedoch nicht nachgewiesen werden“ (ebd., 29).

4. Potentiale digitaler Medien nach Herzig & Grafe (2007)

Nach Herzig & Grafe (2007) entstehen sowohl durch die besonderen Eigenschaften digitaler Medien als auch durch die besonderen Nutzungssituationen und Kontexte lernförderliche Potentiale, die hier mit Beispielen aus dem Förderschwerpunkt Sprache (Reber 2016) erläutert werden.

Beispiel 1: Software „Multimediawerkstatt“ (Aquasoft, 2002) (Sprechen, Aussprache, Pragmatik) (SAMR: M, learning device/Lernmedium)
Mit Hilfe der Software „Multimediawerkstatt“, einem Office-Programm für Kinder, werden von den Kindern Präsentationen zu Tiergedichten erstellt. Dazu nutzen sie die Sound-Werkstatt und sprechen in Partnergruppen ihr Gedicht solange ein, bis sie mit der Aufnahme zufrieden sind. Die Visualisierung der Sounddatei im Programm gibt dabei Feedback (z. B. Laufstärke, Pausen). Die leichte Bedienbarkeit ermöglicht es den Kindern, selbstständig zu arbeiten (Aufnahme und Anhören). Während die Kinder im Unterricht oft nicht so leicht zum mehrmaligen Rezitieren eines Gedichts motiviert werden können, geschieht dies hier vielfach, die Schüler und Schülerinnen sprechen sich zur Gestaltung der Aufnahme immer wieder ab (wer spricht was) und reflektieren sich gegenseitig.

- Motivation: In obigem Beispiel sind die Kinder aus vielerlei Gründen besonders motiviert zum mehrfachen Sprechen. Besonders wichtig ist, dass die Motivation nicht nur auf dem Neuigkeitswert des Mediums an sich aufbaut, denn dann wäre diese nur von kurzer Dauer (Kerres, 2013).
- Interaktivität und Feedback: Interaktive Angebote ermöglichen Abbrüche, andere Wege oder Wiederholungen je nach individuellen Wünschen und Möglichkeiten. Nach Lernschritten erfolgt ein Feedback, das nicht immer nur „richtig“ oder „falsch“ sein kann, wie in obigem Beispiel: Hier ist es eine Visualisierung, also ein qualitatives Feedback.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Selbstgesteuertes Lernen: Schüler und Schülerinnen können bei Bedarf wiederholen (z. B. eine Aufnahme nochmal anhören) oder mit der multimedialen Lernumgebung experimentieren (z. B. welche Sprechweise führt zu welcher Visualisierung). Sie setzen die Gestaltung der Tiergedichtpräsentation fort, sobald sie mit der Aufnahme zufrieden sind.

Beispiel 2: Geschichten erzählen oder Erklärvideos drehen mit der Puppentheater-App „Puppet Pals“ (Polished Play LLC, 2013) (Wortschatz, Grammatik, Erzählfähigkeiten) (SAMR: R, learning device/Lernmedium und/oder teaching device/Lehrmedien)

Um eine Geschichte mit „Puppet Pals“, einer Art Puppentheater, zu erzählen, wählt man zunächst Personen oder Gegenstände für die zu erzählende Geschichte sowie eine passende Kulisse (Hintergrundbild) aus. Dann wird alles zum Leben erweckt (Dialoge einsprechen sowie Bewegungen steuern). Startet man die Aufzeichnung, wird die am Tablet gespielte und gesprochene Szene aufgezeichnet und steht als Video zur Verfügung. Neben vorgegebenen Charakteren und Gegenständen lassen sich per Kamera auch eigene erstellen, wodurch die App sehr kreativ einsetzbar wird, z. B. zum Erzählen von Klassenerlebnissen (Schullandheim mit Fotos der Kinder), Märchen, Bilderbüchern bzw. ganz eigenen Fantasiegeschichten oder Gestalten von Rollenspielen (Bewerbungsgespräche). Auch Erklärvideos (z. B. Versprachlichung Zehnerübergang) lassen sich drehen.

- Kommunizieren und Kooperieren: Beim Erstellen des Films wird gerade auch außerhalb der Aufnahme intensiv über die Gestaltung kommuniziert.
- Gliederung in Teilschritte: Eine Sprechpassage kann so oft geübt werden, bis sie perfekt ist, dann erst wird sie aufgenommen bzw. zusammengesetzt.
- Veröffentlichen: Da das Ergebnis sehr professionell ist, wird das Produkt gerne gezeigt oder kann auch veröffentlicht werden, was sich sehr positiv auf das Selbstkonzept der Kinder auswirkt, gerade im Förderschwerpunkt Sprache.
- Wiederholbarkeit und „seamless learning“ (Unabhängigkeit von Ort und Zeit): Der veröffentlichte Film kann zu jeder Zeit auch mehrfach und an jedem Ort genutzt (Unterricht, daheim, Hort) werden. Auf Erklärvideos bzw. die Versprachlichungen kann mehrfach und von überall zurückgegriffen werden.
- Lernen durch Lehren: Statt eines Videos von der Lehrkraft könnten stärkere Schüler das Video für ihre Klassenkameraden erstellen.
- Flipped classroom: Dieses Video, das genau zur verwendeten Vorgehensweise passt, steht sowohl im Unterricht als auch daheim oder in der Nachmittagsbetreuung gerade für schwächere Schüler immer wieder zur Verfügung. Mit Hilfe von interaktiven Elementen (z. B. gestaltet mit H5P, https://h5p.org) könnte es so gestaltet sein, dass es immer wieder stoppt wird und so zum Nachmachen anregt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Beispiel 3: Den Körper kennen lernen mit der App „Mein Körper“ (urbn pockets, 2012) (Wortschatz, Bildungssprache) (SAMR: M, learning device/Lernmedium)

Manche Phänomene sind der direkten Beobachtung nicht zugänglich, so z. B. die Prozesse im eigenen Körper. Mit Hilfe von Erklärungen, Schnittbildern, Visualisierungen und interaktiven Elementen erleben die Kinder und Jugendlichen z. B. Skelett, Atmung oder Verdauung und experimentieren mit einzelnen Parametern (z. B. Was passiert mit der Atmung, wenn man schnell läuft?), setzen das Skelett zusammen, lassen sich Fachbegriffe anzeigen oder üben deren Zuordnung.

- Visualisierung und Veranschaulichung: Mit Hilfe digitaler Medien gelingt die Visualisierung eigentlich nicht sichtbarer Phänomene (z. B. Funktionsweise des Herzens). In Virtual-Reality-Anwendungen können sogar reale Welten nacherlebt werden (z. B. virtueller Rundgang über historische Plätze/Fach Geschichte, da nicht alle bereist werden können; Vorgänge der (un)belebten Natur hautnah miterleben).

Multicodalität und Multimodalität: Bild, Ton, Text und Video werden genutzt, um Inhalte darzustellen und mehrere Sinne anzusprechen. Aufgaben zum Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben können so vielfältig integriert werden.

Interaktivität: Anwendungen ermöglichen das Verändern einzelner Parameter in Systemen. In Simulationen ist es möglich, mit Abläufen zu interagieren (z. B. Schieberegler: Was passiert im Körper, wenn ich schneller laufe?).

Beispiel 4: zabulo (Reber/Steidl) (Aussprache, Wortschatz, Schriftsprache) (SAMR: M, teaching device/Lehrmedium)

Mit dem Lernmaterial-Generator zabulo können von einer Lehrkraft sehr schnell analoge oder digitale Übungen und Spiele erstellt werden, die genau zum jeweiligen Förderschwerpunkt passen: z. B. ein Schreib-Arbeitsblatt mit lautgetreuen Wörtern genau zur Buchstabenreihenfolge der eigenen Fibel, ein Würfelspiel mit „s“ im Anlaut, ein Computerspiel zum Wortfeld Tiere, ein Screening zum Leseverstehen mit Dreisilbern. Mit Hilfe verschiedener linguistischer Suchfunktionen sowie der integrierten Bildersammlung lassen sich schnell individuelle Lernmaterialien erstellen.

- Individualisierung und Differenzierung: Durch verschiedene Layouts und Übungsformen können sehr schnell niveaudifferenzierte Aufgaben erstellt werden. Individuelle Hilfestellungen können für die Lösung der Aufgaben genutzt werden (z. B. Sprachausgabe immer oder nur bei Bedarf).
- Adaptivität: Die Materialien und Übungen können mit vertretbarem Aufwand individuell an Bedürfnisse Einzelner angepasst werden, z. B. mit einem Klick Artikel anzeigen, nur einfache Wortstrukturen verwenden (keine Mehrfachkonsonanz), Sprachausgabe bei einem Computerspiel hinzufügen.
- Entlastung und Praktikabilität: Durch die Suchfunktionen sowie im Programm vorhandene Bilder geht das Erstellen schneller als die Suche im Materialschrank

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

oder online. Der Computer vollzieht mechanische Arbeitsschritte ohne Aufwand des Nutzers (z. B. Bilder und Wörter zu einem Memory-Layout zusammenstellen).
- Feedback: In der Computerspiel-Werkstatt erhält der Lernende unmittelbares Feedback, ob seine Lösung richtig war. Die Beziehung zur Lehrkraft wird dabei nicht belastet, denn die Rückmeldung erfolgt stets gleich, objektiv und neutral.

Eine Besonderheit der digitalen Medien ist, dass sie Text, Ton, Bild und Videonutzung in einem Gerät verbinden (AllInOneMedia, vgl. Multicodalität und Multimodalität). Dadurch werden für Kinder und Jugendliche vielfältige sprachliche Hilfen zur Barrierefreiheit möglich (z. B. vorlesen lassen, übersetzen lassen, Verständnis sichern, Textversionen in einfacher Sprache).

5. Ausblick

Abschließend bleibt zu sagen, dass neue Medien nicht allein wegen ihrer oben genannten Potentiale Eingang in den Unterricht finden sollten, sondern auch aus anderen Gründen (Herzig & Grafe, 2007; KMK, 2016; GI, 2016): Besonders hervorzuheben ist hier die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe an einer sich verändernden, auch zunehmend digitaler werdenden Welt. Im Sinne der Arbeits- und Berufsvorbereitung sollten gerade Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf über gute digitale Kompetenzen verfügen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können.

Literatur

Gesellschaft für Informatik (GI) (2016). *Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt.* Abgerufen von https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/ Dagstuhl-Erkla__rung_2016-03-23.pdf

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Herzig, B. & Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Bonn: Deutsche Telekom. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/265092173_Digitale_Medien_in_der_Schule_Standortbestimmung_und_Handlungsempfehlungen_fur_die_Zukunft_Studie_zur_Nutzung_digitaler_Medien_in_allgemein_bildenden_Schulen_in_Deutschland

Kerres, M. (2003). Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In R. K. Keill-Slawik, M. (Ed.), *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*. Münster: Waxmann.

KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung: Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. Sprachtherapie (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108 (6)*, 1017-1054.

Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Blog-Post]. Abgerufen von http://hippasus.com/resources/tte/

Reber, K. (2016). Auf dem Weg zur vierten Kulturtechnik: Mediendidaktik im Förderschwerpunkt Sprache. *Praxis Sprache, 1*, 33-40.

Starke, A., Mühlhaus, J., & Ritterfeld, U. (2016): Neue Medien in Therapie und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Praxis Sprache, 1*, 28-32.

Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Software und Apps:

Aquasoft (2002). Multimediawerkstatt 2.2 [CD]. Abgerufen von http://www.aquasoft.de

Polished Play LLC (2013). Puppet Pals HD. Abgerufen von https://itunes.apple.com/de/app/puppet-pals-hd/id342076546

Reber, K., & Steidl, M. (2015). Computerprogramm zabulo. Individuelle Lernmaterialien [CD]. Weiden: paedalogis. Abgerufen von http://www.paedalogis.com

urbn pockets (2012). Mein Körper. Abgerufen von https://itunes.apple.com/de/app/mein-k%C3%B6rper-anatomie/id545172723

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Detta Sophie Schütz

Gezielte Sprachbildung und Sprachförderung in der Grundschule: Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs)

1. Schul-KiDs: Hintergründe und Ziele

Schul-KiDs ist ein inklusives Sprachförderkonzept, das sich in den Alltag von Grundschulen integrieren lässt. Das Konzept ermöglicht eine gezielte und strukturierte sprachliche Förderung sowohl mehrsprachiger Kindern mit geringen Deutschkenntnissen als auch von Muttersprachlern mit geringen sprachlichen Fähigkeiten. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung der *Language Route (ProLog, 2007)*, eines Sprachförderkonzeptes für Kindertagesstätten.

Die *Language Route* verbindet alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung mit gezielten Sprachförderaktivitäten durch Einsatz von Bilderbüchern („Vorlesezyklus"). Ein wesentlicher Bestandteil ist dabei die fundierte Schulung der Erzieherinnen und Erzieher. Das Konzept wurde ursprünglich unter dem Namen *De Tallijn* an der Radbout Universiteit Nijmegen (Nimwegen) entwickelt und von Marijke Otten und Dr. Uwe Ender ins Deutsche übertragen. Seit 2007 wird es durch ProLog (Verlag und Fortbildungsinstitut) in Deutschland vertrieben (ProLog, 2007).

Die *Language Route* wird bereits in vielen Kindertageseinrichtungen erfolgreich eingesetzt. Eine Studie der Universität zu Köln belegte im Jahr 2012 die Effektivität dieses Konzeptes: Kindergartenkinder können mit dieser Methode nachweislich effektiv in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden (Motsch & Schütz, 2012).

Viele Kinder kommen jedoch erst im Schulalter in Kontakt mit der deutschen Sprache. Die Schulen stehen in diesen Fällen vor der Herausforderung, den Kindern möglichst schnell die Grundlagen der deutschen Sprache zu vermitteln, welche ihnen eine Teilhabe am Unterricht ermöglichen. Zu diesem Zweck werden in vielen Schulen Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse „durch intensiven Deutschunterricht auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereitet werden sollen" (Brüggemann & Nikolai, 2016, 2). Der Wechsel in die Regelklasse findet „in der Regel innerhalb eines Jahres" (SenBJW, 2016, 18) statt.

Unter diesen Rahmenbedingungen können die Vorbereitungsklassen lediglich einen Einstieg in den Deutschspracherwerb gewährleisten und ermöglicht ihnen noch nicht

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

die gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht. Der Erwerb von bildungssprachlichen Fähigkeiten vollzieht sich über einen Zeitraum von fünf bis acht Jahren (Gogolin & Lange, 2001). Und erst mit diesen Fähigkeiten besteht eine reelle Chance auf Schulerfolg (Habermas, 1977).

In anderen Schulen werden Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, von Beginn an in die Regelklassen integriert und erhalten in regelmäßigen Abständen eine zusätzliche, separierte Sprachförderung. Diese Art der Förderung ist damit nicht in den Alltag und seine natürlichen Kommunikationssituationen eingebunden. Diese zeitweise aussondernde Sprachförderung wird für den KiTa-Bereich kritisiert, und zwar vor dem Hintergrund des Integrationsgedankens und auf Grund der Trennung der Sprachförderung von den natürlichen Kommunikationssituationen des Alltags. Eine mögliche Folge dieser Methode ist eine reduzierte intrinsische Motivation zum Lernen (Schütz, 2015).

Findet die Sprachförderung hingegen alltagsintegriert im Klassenverband statt, ist eine motivierte Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler wahrscheinlicher. Zudem können auch diejenigen Kinder profitieren, die Deutsch zwar als Muttersprache sprechen, aufgrund beispielsweise sozialer Gegebenheiten aber sprachlich weniger weit entwickelt sind als der Durchschnitt der gleichaltrigen Kinder.

Schon aus diesem Grund ist eine in den Schulalltag integrierte Sprachförderung also erstrebenswert. Auf den ersten Blick erscheint es jedoch unter organisatorischen Gesichtspunkten zunächst schwieriger als im Kindergarten, die Sprachförderung in den Alltag der Schule zu integrieren. Oftmals wird daher darauf verzichtet.

An genau dieser Stelle setzt nun das Sprachförderkonzept *Schul-KiDs - Schul-Kinder im Deutschen stäken* an. Es greift die zentrale Arbeitsweise des für den Kindergarten entwickelten Sprachförderkonzeptes *Language Route* auf und passt sie an die besonderen Gegebenheiten des Schulalltags an. So wird eine gezielte sprachliche Förderung möglich, die auf eine Aussonderung förderbedürftiger Kinder verzichtet. Zugleich profitieren diejenigen Kinder, deren Förderbedarf bisher nicht erkannt oder nicht berücksichtigt wurde.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Die beiden Säulen von Schul-KiDs: Die Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung sowie der Vorlesezyklus

2.1 Fortbildung für Lehrkräfte

Die Lehrkräfte absolvieren zunächst eine Fortbildung bei einer Sprachheilpädagogin, Logopädin, einer Lehrkraft mit Förderschwerpunkt Sprache oder einer Pädagogin mit dem Ausbildungsschwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“. Dort wird ihnen das Sprachförderkonzept *Schul-KiDs* vermittelt. Es ist vorgesehen, dass nach Möglichkeit das gesamte Kollegium an der Fortbildung teilnimmt, um sicher zu stellen, dass die Förderung im gesamten Schulalltag fächerübergreifend umgesetzt wird.

In der Fortbildung wird die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung gemeinsam erarbeitet. Die Lehrkräfte lernen dabei, einzuschätzen, wo die einzelnen Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung stehen, welche die nächsten Entwicklungsschritte sind und wie Sie die Kinder bei der Erreichung fördern können. Sie lernen, ihr Sprachangebot entsprechend anzupassen, um Sprechanlässe zu schaffen, in denen die Kinder ihre Fähigkeiten trainieren können. Außerdem werden Modellierungstechniken vermittelt, die ein korrektives Feedback ermöglichen. Auch im Sprachförderkonzept *Language Route* wird die Sprachentwicklung der Kindergartenkinder auf diese Weise gefördert. Bei Kindern im Grundschulalter sind allerdings die Mechanismen des Erstspracherwerbs nicht mehr aktiv (Meisel, 2006). Allein mittels alltagsintegrierter Sprachförderung entdecken die Schülerinnen und Schüler daher etwa nicht ihnen bisher unbekannte grammatische Regeln der deutschen Sprache. Sie benötigen vielmehr eine „ihrem kognitiven Entwicklungsstand angemessenere, reflexionsorientierte Zugangsweise beim Zweitspracherwerb“ (Plotzek et al., 2008, 46). Aus diesem Grunde beinhaltet *Schul-KiDs* gezielte Übungen, die verschiedene grammatische Zielstrukturen fokussieren. Sie ermöglichen den Kindern das Entdecken und Üben der entsprechenden Regeln. Diese Übungen können in den Unterricht integriert werden, da sie sich ohne weiteres an die jeweiligen Inhalte angleichen lassen.

2.2 Der Vorlesezyklus

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil sowohl der *Language Route* als auch von *Schul-KiDs* ist der Einsatz von Bilderbüchern zur gezielten Sprachförderung. Diese Arbeitsweise nennt sich „Vorlesezyklus“ (ProLog, 2007) und besteht aus sechs Phasen. Die einzelnen Phasen wurden bei der Adaption für die Schule gegenüber der *Language Route* teilweise angepasst.

Für den Vorlesezyklus wird anhand bestimmter Kriterien ein Bilderbuch ausgewählt, das zu einem Rahmenthema passt, welches für die Kinder derzeit relevant und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

interessant ist. Für die gezielte Wortschatzarbeit werden 15 bis 20 Wörter ausgewählt, die für das Verständnis der im Buch erzählten Geschichte wichtig sind. Es handelt sich um Nomen, Verben und Adjektive. Alle diese Begriffe werden als Gegenstände oder Bildkarten auf einem Tisch im Klassenraum ausgestellt. Die Kinder können die Bedeutung der zu erlernenden Wörter somit im wörtlichen Sinne „begreifen“ und sind zusätzlich motiviert, weil die Wörter im Schulalltag relevant sind: das gewählte Rahmenthema dominiert den Klassenalltag über einen Zeitraum von sechs bis acht Wochen. Bastelarbeiten, Lieder und Spiele werden thematisch ausgewählt und auch die Aufgabenstellungen im Unterricht werden möglichst häufig angepasst.

Die Lehrkräfte entscheiden gemeinsam, in welchen Stunden mit dem Bilderbuch gearbeitet wird. Es bieten sich insofern Klassenlehrerstunden, der Deutschunterricht oder – je nach Rahmenthema – der Sachkundeunterricht an. Für Kleingruppen-aktivitäten rund um das Buch können auch Freiarbeitszeiten genutzt werden.

Die **erste Phase** des Vorlesezyklus besteht aus einer Kleingruppenaktivität. Dabei schaut sich die Lehrkraft mit bis zu fünf Kindern gemeinsam das ausgewählte Bilderbuch an und führt ein Gespräch über die Illustrationen, wobei die Kinder versuchen, den Erzählverlauf zu konstruieren. Die Lehrkraft moderiert dieses Gespräch und führt einige der 15 bis 20 ausgewählten, wichtigen Wörter ein. Der Text selbst wird in dieser Phase nicht gelesen. Die erste Phase wird mehrfach wiederholt, damit nach Möglichkeit alle Kinder mindestens einmal teilgenommen haben.

In einigen Fällen reicht die erste Phase nicht aus, um die Kinder an das Buch heran zu führen. Wenn die Kinder noch sehr wenig Deutsch sprechen, kann es sinnvoll sein, eine weitere **Phase 1A** einzuplanen. In dieser Phase wird der Text des Bilderbuches stark vereinfacht und mit den betreffenden Kindern in der Kleingruppe gelesen, bevor in der zweiten Phase der Originaltext zum Einsatz kommt. Dieser Zwischenschritt soll es den Kindern erleichtern, dem Erzählverlauf zu folgen.

Erst in der **zweiten Phase** wird der Originaltext des Bilderbuches dialogisch vorgelesen. Es ist der Lehrkraft freigestellt, ob sie dies mit der gesamten Klasse oder in mehreren Kleingruppen-Sitzungen durchführt.

Die **dritte Phase** findet fest in Kleingruppen statt. Die Kinder werden nun aufgefordert, während des Vorlesens genau zuzuhören und bestimmte Fragen zu beantworten, welche von der Lehrkraft auf die jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten abgestimmt sind. Auch diese Phase wird mehrfach durchgeführt, sodass alle Kinder mindestens einmal teilnehmen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

In der **vierten Phase** werden kleinere Rechercheprojekte mit den Kindern durchgeführt. Sie können sich einzeln oder in Kleingruppen mit bestimmten, zum ausgewählten Rahmenthema passenden Inhalten auseinandersetzen und die Ergebnisse ihrer Recherche in Form eines kurzen Vortrags präsentieren. Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler während des gesamten Prozesses und fördert dabei ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten. Dabei kommt die Methode des „Scaffolding“ (Gibbons, 2002) zum Einsatz. Die Kinder werden durchgehend dabei unterstützt, sich selbst Materialien zusammenzustellen, die ihnen bei den sprachlichen Anforderungen des Unterrichtes helfen können, wie beispielsweise Wortlisten, Formulierungshilfen oder Modelltexte. Diese sammeln sie in ihrem Sprachenportfolio. Dort werden auch selbst verfasste Texte, Ergebnisse der Bastelarbeiten zum Rahmenthema, Liedtexte abgelegt.

In der **fünften Phase** des Vorlesezyklus betrachtet die Lehrkraft mit einigen Kindern in einer Kleingruppe oder auch nur zu zweit die Sprachenportfolios und kommt darüber mit ihnen ins Gespräch. Ziel ist dabei neben der Sprachförderung durch Modellierungstechniken auch die Reflexion über das eigene Lernen und die erreichten Fortschritte. Es werden Bezüge zum Bilderbuch hergestellt und dadurch der Erwerb der 15 bis 20 wichtigen Wörter gefördert.

Die **sechste Phase** bildet den Abschluss des Vorlesezyklus. Das Buch wird noch einmal mit der ganzen Klasse zusammengelesen und nachbesprochen. Anschließend wird das Rahmenthema beendet und das Buch weggelegt.

Im Anschluss an jede der sechs Phasen wird eine kurze Aktivität durchgeführt, die im Konzept *Language Route* als „Verarbeitungsaktivität“ (ProLog, 2007) bezeichnet wird. Es kann sich um ein zum Rahmenthema passendes Lied, eine Bastelarbeit, ein Spiel, eine Grammatikförderübung oder eine andere, thematisch passende Tätigkeit handeln.

3. Konzeptentwicklung und Evaluation

Das Sprachförderkonzept *Schul-KiDs* befindet sich derzeit noch in der Entwicklung. Aktuell wird die hier vorgestellte, erste Version des Konzeptes an mehreren Bremer Grundschulen eingesetzt und erprobt. Parallel erheben mehrere kleine Pilotstudien, ob sich das Konzept in dieser Form in der Grundschule einsetzen lässt, wie Lehrkräfte es beurteilen und ob die Kinder davon profitieren. Gegebenenfalls wird *Schul-KiDs* anschließend angepasst und erneut evaluiert.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Ausblick: Übergang vom Kindergarten in die Schule

In allen städtischen Kindertagestätten der Stadt Köln sowie in vielen weiteren Einrichtungen wird die *Language Route* bundesweit eingesetzt. Die dort geförderten Kinder sind bereits mit dem Vorlesezyklus vertraut. Für sie ist es daher ein großer Gewinn, wenn in den Grundschulen, in die sie eingeschult werden, *Schul-KiDs* zum Einsatz kommt und sie weiterhin auf eine ihnen vertraute Art sprachlich gefördert werden. Die Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte können sich dabei über die Inhalte der Sprachförderung austauschen und gegebenenfalls auch zusammenarbeiten. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird für die Kinder dadurch insgesamt fließender. Zudem wird ihnen auf diesem Wege eine kontinuierliche Sprachförderung über mehrere Jahre zuteil, durch die ihre Bildungschancen insgesamt entschieden verbessert werden.

Literatur

Brüggemann, C. & Nikolai, R. (2016). *Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen am 30.06.2018 von http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache & Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration & schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107-128).* Wiesbaden: Springer.

Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): *Jahrbuch 1977 (S. 36-51).* Göttingen.

Meisel, J. (2006). The Bilingual Child. In: Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism (91-113).* Malen: Blackwell Publishing.

Motsch, H.-J. & Schütz, D. S. (2012). Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der „Language Route“. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81 (4).* S. 298-311.

ProLog (2007). *Die Language Route & Ich bin Max. Schulungsordner*. Unveröffentlichte Handreichung. Köln

Schütz, D. S. (2015). *Die Effektivität der Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder in vorschulischen Einrichtungen.* Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016). *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule.* Berlin. Abgerufen am 30.06.2018 von www.berlin.de/sen/bjf/fluechtlinge/leitfaden-zur-integration.pdf

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ann-Katrin Bockmann, Julia Vogel, Tamara Thomsen, Luisa Reich, Annette Lützel & Alena Bleck

Sprachförderung im Kontext Flucht und Migration

1. Sprachförderung bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen

- Das IMPULS - Interaktionstraining (Universität Hildesheim, ZEL Heidelberg, Günter-Reimann-Dubbers Stiftung Heidelberg) und das Sprachlernprojekt (Universität Hildesheim) stellen ihre bisherige inhaltliche Arbeit und erste Ergebnisse vor -

Das Jahr 2015 wird als vorläufiger Höhepunkt des Trends zunehmender Asylanträge in der Europäischen Union verstanden. Im Zuge der großen Zahl von Zuwanderern, verursacht durch Krieg und Verfolgung in den Herkunftsländern, kamen zahlreiche Familien nach Deutschland. Bis November 2015 kamen über 60 % aller neu registrierten Asylsuchenden (Erstanträge 441.899) aus den drei Hauptherkunftsländern Syrien, Afghanistan und Irak (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016; Lehmann, 2016). Im Jahr 2017 wurden insgesamt 198.317 Erstanträge gestellt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2018a).

Die Belastungen von Flüchtlingsfamilien sind sehr komplex, denn sie beschränken sich nicht nur auf die Umstände in den Ursprungsländern, sondern auch auf die Flucht selbst und das Ankommen sowie das Leben im Gastland. Im Heimatland wurden oft Erfahrungen gemacht, die zu Traumatisierungen führten, wie etwa Folter, Verlust von Angehörigen, Entbehrungen oder Verfolgung (Klingelhöfer & Rieker, 2003). Die Flucht wiederum bedeutet einen Bruch in der Biografie, hat Beziehungsabbrüche zur Folge und beinhaltet selbst oftmals weitere Traumatisierung.

Auch das Leben im Gastland stellt Flüchtlingsfamilien vor neue Herausforderungen. Dazu gehören der Verlauf des Asylverfahrens, der Spracherwerb, der Kontakt zu Behörden, der Umgang mit bürokratischen Prozessen, mögliche Veränderungen der Familienstrukturen oder die Umkehr traditioneller Rollenmuster. Ebenso belastend können der unklare Aufenthaltsstatus und die Sorge um Familienmitglieder im Heimatland sein (Gavrandiou et al., 2008; Kizilhan, 2010). Diese biographischen Veränderungen wirken sich erheblich auf die individuelle und kollektive Identität aus sowie auf die Art und Weise das Erlebte zu verarbeiten und somit auf die Anpassung im Aufnahmeland.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Um die Anpassung im Aufnahmeland für Familien mit Fluchthintergrund zu erleichtern, erfolgte die Konzipierung der Projekte „Sprachlernprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche“ und „IMPULS Interaktionstraining Sprache als Brücke zur Integration“ an der Stiftung Universität Hildesheim.

Das übergeordnete Ziel der Projekte ist die Schaffung von integrativen Bildungsmöglichkeiten durch die Unterstützung und Qualifizierung von Studierenden und pädagogischem Fachpersonal in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Grund- und Berufsschulen) sowie Ehrenamtlichen. Basierend auf der gemeinschaftlichen Zielperspektive entstand eine enge Kooperation zwischen den Projekten, um zum einen Austausch von Expertisen zu ermöglichen und zum anderen um die Konzeption der schulischen Sprachförderung und der Alltagsintegrierten Sprachförderung zusammenzuführen. Dieses konzeptionsübergreifende Arbeiten trug zum Erlernen der deutschen Sprache bei geflüchteten Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersgruppen bei. Im Folgenden werden die beiden Projekte mit ihren jeweiligen Schwerpunkten und Überschneidungsbereichen vorgestellt. Zusätzlich werden erste Evaluationsergebnisse zu den Bausteinen Mehrsprachigkeit und Alltagsintegrierte Sprachförderung aus dem IMPULS Projekt erläutert.

2. IMPULS-Interaktionstraining: Projektvorstellung

Das IMPULS-Projekt ist ein Kooperationsprojekt des Zentrums für Entwicklung und Lernen (ZEL) Heidelberg, der Universität Hildesheim und wird unterstützt von der Günter-Reimann-Dubbers Stiftung. Der Beginn des Projektes war im Dezember 2015 mit der Zielsetzung, pädagogisches Fachpersonal (z. B. ErzieherInnen, LehrerInnen) und Ehramtliche in der Arbeit mit Flüchtlingsfamilien zu unterstützen. Es wurden auf Basis aktueller wissenschaftlicher Befunde sowie der vielfältigen Vorerfahrungen aus dem Kea-Projekt (Kinder entwickeln alltagsintegriert Sprache) Fortbildungsbausteine entwickelt, um pädagogisches Fachpersonal und Ehrenamtliche in folgenden sechs Bereichen zu schulen: (1) Alltagsintegrierte Sprachförderung, (2) Mehrsprachigkeit, (3) Umgang mit Traumatisierung, (4) Kultursensibilität, (5) Kooperation mit Eltern und (6) Selbstfürsorge. Die Module können gemäß des Bedarfs an unterschiedlichen Standorten in Deutschland als Kurz- oder Langformat gebucht werden. Bisher wurden die jeweiligen Module an mehr als 21 Standorten mit unterschiedlichen Zielgruppen deutschlandweit durchgeführt.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.1 Inhaltliche Beschreibungen der sechs Fortbildungsbausteine

Die sechs Fortbildungsbausteine basieren auf dem jeweils aktuellen Forschungsstand und sind sehr praxisnah konzipiert. Sie beinhalten eine intensive Auseinandersetzung mit Fallbeispielen, um eine umfassende Reflexion der täglichen Arbeit im Umgang mit Flüchtlingsfamilien ermöglichen zu können.

Das *Modul Alltagsintegrierte Sprachförderung* basiert auf der langjährig erprobten und auf Wirksamkeit überprüften Konzeption des „Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung“ (HET; Buschmann, 2017) und des „Heidelberger Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal“ (HIT; Buschmann & Sachse, 2018). Im Rahmen des Moduls werden die Grundlagen der Alltagsintegrierten Sprachförderung dargelegt. Dieses beinhaltet eine Auseinandersetzung mit der sprachförderlichen Grundhaltung, der Gestaltung des Sprachangebotes und der Anwendung aufgezeigter Sprachlehrstrategien. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der pädagogischen Fachkontexte wurden die Modulinhalte an die Besonderheiten des DaZ-Unterrichtes in enger Kooperation mit dem Sprachlernprojekt angepasst. Die Erfahrung in den Fortbildungen zeigt, dass insbesondere Lehrkräfte einen hohen Fortbildungsbedarf bezüglich der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung aufgrund der aktuell vorherrschenden Unterrichtsmethoden und -curricula haben. Sie werden u. a. bezüglich Peer-Learning und Schaffung von Sprachinseln im Schulalltag beraten.

Da die Kinder und Jugendlichen aber nicht nur die deutsche Sprache lernen, sondern gleichzeitig weiterhin bestärkt werden sollten, die Sprache ihres Herkunftslandes zu erlernen und zu sprechen, werden im *Modul Mehrsprachigkeit* die Besonderheiten des mehrsprachigen Aufwachsens, Sorgen und Ängste der Eltern und der Umgang mit den Sprachen in den Familien und Institutionen thematisiert. In den Fortbildungen wird ein hohes Ausmaß an Sorgen bezüglich möglicher negativer Auswirkungen von Mehrsprachigkeit sowohl bei Eltern als auch bei Fachkräften deutlich. Diese Ängste sind im Wesentlichen auf Fehlinformationen und Fehlwissen zurückzuführen und lassen sich durch entsprechendes aktuelles Fachwissen und Anleitung zu einem natürlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit reduzieren.

Häufig erlebten Kinder in Krisengebieten oder auf dem Fluchtweg traumatische Ereignisse und fast die Hälfte der Kinder mit Fluchterfahrung zeigt psychische Auffälligkeiten während und nach der Flucht (bis zu 97 %) (Witt, Rassenhofer, Fegert & Plener, 2015). Wissenschaftliche Quellen konnten bereits aufzeigen, dass der Begriff „Trauma“ inflationär für unterschiedliche unangenehme und erschreckende Ereignisse verwendet wird. Es führt nicht jede als negativ erlebte Situation nach klinischem Fachverständnis zu einer Posttraumatischen Belastungsreaktion. Vergleichsweise ist somit die inhaltliche Bedeutung und Verwendung des Trauma-

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Begriffs eine andere im gesellschaftlichen Diskurs (Bittenbinder et al., 2007; Özkan & Vogel, 2016). Aus diesem Grund beinhaltet das *Modul Umgang mit Traumatisierung* die Vermittlung von Wissen zu Symptomen einer Traumatisierung, Erscheinungsformen von Belastungsreaktionen, Abgrenzung zur Symptomatik der Posttraumatischen Belastungsstörung sowie verschiedene Stabilisierungstechniken zur Anwendung im pädagogischen Fachalltag. Viele Fachleute und Ehrenamtliche benennen in den Fortbildungen ihre Verunsicherung, wie sie konkret mit herausforderndem Verhalten der Flüchtlingskinder umgehen können. Häufig kommt es zu Fehlinterpretationen kindlichen Verhaltens und es ist wichtig Verständnis für die Logik der Traumatisierung zu schaffen. Deshalb wurde im Rahmen des Moduls ein Ressourcenheft mit sorgsam ausgewählten Stabilisierungsübungen entwickelt, um Kinder in ihren Fähigkeiten zur eigenständigen Emotionsregulation zu unterstützen. Die Anwendungsmöglichkeiten des Ressourcenheftes werden mit den TeilnehmerInnen kontextbezogen besprochen. Zur Überprüfung der Anwendbarkeit der Modulinhalte unter Berücksichtigung des Konstrukts des Wissenstransfers erfolgt eine Evaluierung des Moduls seit März 2018, welche im Herbst 2018 abgeschlossen sein wird.

Der Umgang mit unterschiedlichen Kulturen wird im vierten *Modul Kultursensibilität* thematisiert und Wissen bezüglich interkultureller Gesprächsführung auf Grundlage aktueller Erkenntnisse dargestellt (Brisch, 2016). Hierbei wird eine aufmerksame und ressourcenorientierte Haltung gegenüber kulturellen Prägungen und Bedürfnissen anderer Menschen vermittelt, sodass eine Reflexion stereotypen Denkens ermöglicht werden kann. Als besondere Schwierigkeiten stellen sich in den Fortbildungen neben den Sprachbarrieren Verunsicherungen der Fachkräfte und Ehrenamtlichen dar, die diese davon abhalten natürlich zu interagieren oder die Haltung ihres Gegenübers zu erfragen.

Das *Modul Kooperation mit Eltern und Familien* zeigt Wege der Kooperation zwischen Familien, Ehrenamtlichen und pädagogischen Einrichtungen auf, wobei neben den für Flucht- und Migrationsgeschichte typischen Schwierigkeiten in der Kooperation mit Eltern generelle Herausforderungen und Chancen der Familienkooperation erarbeitet und thematisiert werden.

Im sechsten *Modul Selbstfürsorge* werden konkrete Strategien und Unterstützungsmöglichkeiten für Fachkräfte und Ehrenamtliche vermittelt, um mit hohen Belastungen, Engagement und Mitgefühl und z. T. geringen Ressourcen umgehen zu können. Den TeilnehmerInnen dieses Moduls wird zukünftig ebenfalls ein Überblicksheft zur Verfügung stehen, in dem die wichtigsten Informationen zu den Themen Stress, Achtsamkeit, Selbstfürsorge und Resilienz sowie kurz- und langfristig anzuwendende Übungen zusammengestellt sind. Bei Fachkräften und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ehrenamtlichen nehmen wir eine besondere Bedeutung des Aspektes Selbstfürsorge wahr, wobei nur wenige bewusst Strategien zur Selbstfürsorge anwenden und sehr viele den Inhalten des Moduls mit hoher Dankbarkeit und Transfermotivation begegnen.

3. Evaluation der IMPULS Bausteine Alltagsintegrierte Sprachförderung und Mehrsprachigkeit

Zunächst werden die Inhalte des Moduls Alltagsintegrierte Sprachförderung des IMPULS-Interaktionstrainings für Ehrenamtliche (Bockmann & Buschmann, 2017) präsentiert und erste Evaluationsergebnisse des Fortbildungsbausteines werden vorgestellt. Die Durchführung des Fortbildungsbausteines erfolgte im Rahmen des Projektes „Sprache verbindet“ des Rotary Club Rheda-Wiedenbrück und des Innerwheel Clubs Gütersloh in Kooperation mit der Kreissparkasse Wiedenbrück, mit dem Ziel ehrenamtliche Sprachscouts in alltagsintegrierter Sprachförderung zu schulen.

In dem hier präsentierten Projekt lernten 23 jugendliche SprachvermittlerInnen des Projekts „Sprache verbindet“ des Rotary Club Rheda-Wiedenbrück bei einer halbtägigen Schulung den sprachförderlichen Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen durch ausgewählte Module des IMPULS-Interaktionstrainings. „Sprache verbindet“ ist ein rotarisches Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Flucht- oder Migrationsgeschichte. „Sprache verbindet“ existiert in zwanzig Städten in Deutschland. Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf das Projekt in Rheda-Wiedenbrück. und den Innerwheel Club Gütersloh in Kooperation mit der Kreissparkasse Wiedenbrück. Die Grundidee des Projekts ist es, „spielend leicht Deutsch sprechen und verstehen[zu]lernen“ (Rotary Club, 2018). Sprachförderung bekommen Kindergarten- und Grundschulkinder, die Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache als Zweitsprache benötigen. Sie sind in der Regel zwischen vier und zehn Jahre alt. Jugendliche, die Deutsch als Muttersprache sprechen, sind die ehrenamtlich tätigen SprachvermittlerInnen, die spielerisch mit den Kindern Deutsch lernen.

In einer Evaluationsstudie sollte untersucht werden, ob die SprachvermittlerInnen von der halbtägigen Schulung zum sprachförderlichen Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen durch ausgewählte Module des IMPULS-Interaktionstrainings kurz- sowie langfristig profitieren können. Die Evaluation erfolgte anhand eines Prä-Post-Follow-Up-Designs (zu Beginn und zum Ende der Fortbildung sowie 7 – 21 Tage danach). Mittels Fragebögen wurden die Zufriedenheit mit der Fortbildung, die wahrgenommene eigene Kompetenz, der Wissenszuwachs

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

und die Selbstwirksamkeitserwartung der SprachvermittlerInnen erhoben. Die Stichprobe bestand aus N = 23 Jugendlichen. Sie umfasste 7 männliche Teilnehmer (30,4 %) und 16 weibliche Teilnehmerinnen (69,6 %). Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 14 und 23 Jahren alt, 91,3 % aller Sprach-Scouts besuchten das Gymnasium, 8,7 % der Stichprobe gingen zur Universität.

Die statistische Prüfung der Hypothesen erfolgte mit einer univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholungen. Eine qualitative Datenauswertung wurde für einzelne offene Fragen des Fragebogens vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass die SprachvermittlerInnen zufrieden mit dem Modul waren und dieses für ihre Arbeit im Projekt als hilfreich bezeichneten. Es gab einen signifikanten Wissens- und Kompetenzzuwachs von Prä- zu Post-Messung, im Follow-up ließen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede mehr finden. Die Selbstwirksamkeitserwartung stieg über die Zeit nicht signifikant an.

Die Ergebnisse zeigen, dass die SprachvermittlerInnen des Projekts „Sprache verbindet“ mit der Schulung zufrieden waren und die Inhalte und Übungen als hilfreich wahrgenommen haben. Die Annahme, dass die wahrgenommene Kompetenz der Sprach-Scouts nach der Schulung und nach einer Sprachförderungsstunde mit dem Sprach-Kind steigt, konnte nur eingeschränkt gestützt werden. Die Jugendlichen fühlten sich direkt im Anschluss an die Schulung kompetenter als vorher. Dieser Befund stützt die Wirksamkeit des Moduls der Alltagsintegrierten Sprachförderung. Ein erneuter Anstieg der wahrgenommenen Kompetenz nach einer Sprachstunde mit dem Sprach-Kind konnte jedoch nicht gefunden werden. Die Annahme, dass sich der Wissensstand der Jugendlichen über die Zeit verbessert, konnte durch die Daten gestützt werden. Nach der Schulung konnten die Sprach-Scouts wichtige Inhalte des Moduls wiedergeben und Fragen dazu richtig beantworten. Sie wussten auch bei der Follow-up Messung noch besser über die Alltagsintegrierte Sprachförderung Bescheid als vor der Schulung. Die mögliche Frage, ob sich das inhaltliche Wissen zwischen der Messung unmittelbar nach der Schulung und nach der praktischen Erprobung mit dem Sprach-Kind erneut verändert, wurde zunächst offengelassen. Bei der Analyse der Daten wurden keine ausschlaggebenden Veränderungen zwischen diesen beiden Zeitpunkten gefunden. Das deutet zunächst darauf hin, dass die Sprach-Scouts trotz einiger Zeit, die zwischen der Schulung und der Follow-up-Messung lag, kein inhaltliches Informationsgut verloren haben. Das inhaltliche Wissen verbesserte sich durch die praktische Arbeit mit dem Kind jedoch nicht. Die Hypothese, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Sprach-Scouts sich durch das Modul und durch die erneute Erprobung der gelernten Strategien mit dem Sprach-Kind erhöht, konnte nicht gestützt werden. Vielmehr wurde festgestellt, dass die Sprach-Scouts zu allen drei Messzeitpunkten eine recht hohe Selbstwirksamkeitserwartung angaben. Möglicherweise besteht die Ursache für

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

diese Tatsache darin, dass einige der Sprach-Scouts schon Schulungen des Projekts „Sprache verbindet“ besucht hatten und sich deshalb schon selbstwirksam erlebten. Möglicherweise verleiht auch der Besuch einer Schulung an sich schon eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Darüber hinaus haben sich alle TeilnehmerInnen der Schulung selbstständig im Projekt „Sprache verbindet“ angemeldet und trauen sich die Arbeit als Sprach-Scout somit möglicherweise generell zu. Es könnte sein, dass sie schon Erfahrung bei der Arbeit mit Kindern gesammelt haben und sich bereits selbstwirksam in diesem Bereich erleben konnten.

Auch wenn ein Lernerfolg für die Sprach-Scouts des Projekts „Sprache verbindet“ an mehreren Stellen erzielt wurde, kann die Frage, ob ein langfristiger Transfer in die Praxis gelungen ist, nicht beantwortet werden. Zur Beantwortung dieser Frage sind künftig weitere Untersuchungen notwendig.

4. Sprachförderung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule

4.1 Das Sprachlernprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche an der Universität Hildesheim

Seit dem Wintersemester 2015/2016 qualifiziert das Sprachlernprojekt Studierende der Universität Hildesheim für den Sprachunterricht von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Hierfür werden den Studierenden in theoretischen Modulen die fachlichen Grundlagen vermittelt und in einer Praxisphase SchülerInnen mit Fluchthintergrund unterrichtet. Mit dem Projekt erhalten geflüchtete Kinder und Jugendliche Unterstützung beim Spracherwerb und bei der Integration in Schule, Alltag und Arbeitswelt.

Das Projekt fand zunächst in der Erstaufnahmestelle für Geflüchtete in Hildesheim statt. Im November 2016 wurde die Erstaufnahmestelle geschlossen, viele Geflüchtete haben nun einen dauerhaften Aufenthalt und benötigen Unterstützung bei der Integration in Schule und Arbeitsmarkt. Insbesondere die Schulen stehen hier vor einer großen Herausforderung. Das Projekt wird deshalb seit Sommer 2016 an zwei Hildesheimer Schulen, der Grundschule Nord und der Walter-Gropius-Berufsschule, fortgesetzt. In der Walter-Gropius-Schule gibt es sechs Sprachlernklassen und sechs SPRINT-Klassen (Sprach- und Integrationsklassen), an der Grundschule Nord eine Sprachlernklasse (Stand Juni 2018). An beiden Schulen wird von unserem Projekt im Anschluss an den Regelunterricht ein ergänzender Sprachunterricht angeboten. Dieser unterstützt die SchülerInnen individuell und hilft ihnen beim Übergang von den Sprachlernklassen in den Regelunterricht. Jedes Jahr qualifizieren wir 120 Studierende, die in unserem Projekt mitarbeiten und den

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Unterricht in den Schulen gemeinsam mit zwei DaZ-LehrerInnen gestalten. Bislang wurden 350 Studierende qualifiziert und 300 Kinder und Jugendliche sowie 350 Erwachsene haben an unserem Sprachunterricht teilgenommen.

4.2 Zweitspracherwerb vor dem Hintergrund von Fluchterfahrungen

Auch wenn geflüchtete Kinder und Jugendliche schon Sprachlernklassen in der Regelschule besuchen und ihre Situation scheinbar geklärt und sicher ist, wirken die Erfahrungen der Flucht noch lange nach. Flucht aufgrund von Krieg und Verfolgung ist häufig verbunden mit sehr belastenden und traumatisierenden Ereignissen, die sich langfristig auf die Lernfähigkeit auswirken können. Etwa ein Drittel aller 2015 in die Bundesrepublik geflüchteten Menschen sind Kinder und Jugendliche (ca. 300.000). Kinder und Jugendliche werden durch Flucht und Verfolgung in besonderem Maße belastet. Sie gelten gemäß der EU-Richtlinie für die Aufnahme von Flüchtlingen als „besonders vulnerable Gruppe“ (2003/9/EG). Sie haben noch kein stabiles psychisches Selbst ausgebildet, das mit Erfahrungen umgehen und diese einordnen kann.

4.3 Lebensrealität von Kinder und Jugendlichen nach der Flucht

Auch wenn die Flucht gelungen ist, stellt die Situation im Aufnahmeland noch eine große Herausforderung dar. Es kommt zu sozialen Belastungen bei der Aufnahme und Unterbringung und die Gefahr der Abschiebung verhindert, dass sich geflüchtete Menschen auf ihre Integration konzentrieren können. Insbesondere Kinder und Jugendliche müssen hierbei eine große Anpassungsleistung vollbringen.
Gleichzeitig sind geflüchtete Kinder und Jugendliche oft sehr motiviert, gut in der Schule mitzuarbeiten. Die Schule ist ein wichtiger Ort, an dem Anerkennung und Unterstützung erfahren wird. Der persönliche Kontakt und die Betreuung im Unterricht wirken sehr positiv und unterstützend, schwierige Lebensumstände können hierdurch abgemildert werden. Darüber hinaus eröffnet der Schulbesuch Wege der Integration und eine Zukunftsperspektive im Aufnahmeland.

4.4 Sprachförderunterricht

Um die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, arbeitet das Sprachlernprojekt mit einem speziellen, sehr intensiven Unterrichtskonzept: Anders als im Regelunterricht der Sprachlernklassen werden die SchülerInnen an beiden Standorten von zehn Studierenden und einer DaZ-Lehrerin betreut. Dies ermöglicht eine sehr intensive Lernsituation in Kleingruppen und teilweise in Einzelbetreuung. Mit diesem Konzept ist die Möglichkeit gegeben, individuell auf die Sprachförderung der einzelnen geflüchteten Kinder und Jugendlichen einzugehen.
Im Folgenden wird die didaktische Aufbereitung und Konzeptualisierung an der Berufsschule näher erläutert. Die SchülerInnen und Schüler (SuS), die am

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sprachlernprojekt teilnehmen, kommen hauptsächlich aus sechs verschiedenen SPRINT-Klassen und weisen dadurch unterschiedliche Niveaustufen auf. Das Niveau der SuS umfasst die Anfängerstufe A1-A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Ferner sind viele SuS nicht alphabetisiert und müssen zunächst das lateinische Alphabet erlernen. Die SuS haben einen unterschiedlichen Bildungshintergrund, einige von ihnen haben in ihrem Heimatland die Schule besucht, andere nicht und sind gegebenenfalls nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert. Aufgrund der Fluchterlebnisse und persönlichen Hintergründe kann es außerdem zu Konzentrationsschwierigkeiten und Lernblockaden kommen. Hinsichtlich dieser Aspekte ist die Lerngruppe sehr heterogen.

Circa 15 bis 20 SuS werden pro Tag im Sprachlernprojekt von einer DaZ Lehrerin und zehn Studierenden betreut, wobei an den jeweiligen Tagen die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben als Schwerpunkte des Spracherwerbs fokussiert werden. Jedoch werden die Fertigkeiten nicht ausschließlich isoliert betrachtet, da Aufgaben und einzelne Materialien mehrere Fertigkeiten einbeziehen. Grundsätzlich soll der Wortschatz der SuS ausgebaut sowie gefestigt werden und es wird das Ziel verfolgt, die elementare Sprachverwendung aufzubauen. An authentischem Material und Sprachlernspielen üben die SuS mit den Studierenden praxisnahe Situationen, die ihnen in ihrem Alltag begegnen. Diese umfassen handlungsorientierte Themengebiete, wie z. B. einen Einkaufsdialog, die Orientierung in der Stadt sowie ein Bewerbungsgespräch führen. Da es kein festes Curriculum gibt, können die Lerninhalte von der DaZ-Lehrerin an die Bedarfe der SuS angepasst und entsprechend differenziertes Material konzipiert werden. Dieses bietet ebenfalls Raum für kreative Unterrichtsstunden, beispielsweise Lernen mit Musik, anhand sportlicher Aktivitäten oder szenischer Darstellungen. Im didaktischen Konzept des Sprachlernprojekts hat jeder Tag an der Berufsschule ein bestimmtes Ritual oder eine Einstiegsübung, um das zu behandelnde Thema einzuführen. Nach dem Ritual arbeiten die Studierenden in Kleingruppen und unterstützen die SuS beim Spracherwerb zum vorbereiteten Thema.

Am Montag wird mit dem „Ball-Ritual“ das Fragen und Antworten geübt. Es wird eine Frage vorgegeben und der Ball wird weiter geworfen, sodass die nächste Person die Antwort nennen soll. So kann zum Beispiel das Thema der Zeitformen im Deutschen mit den Fragen „Was hast du am Wochenende gemacht?“ „Was machst du morgen?“ (Perfekt/Zukunft) eingeleitet werden. Durch die Einbeziehung der Studierenden gibt es Sprachvorbilder, an denen sich die SuS orientieren. Dienstags werden mit dem „Artikel-Ritual“ Nomen mit den richtigen Artikeln geübt. Die SuS ziehen ein Kärtchen und schreiben das Nomen zu dem richtigen Artikel an die Tafel. So kann auf Artikelregeln hingewiesen und Endungen farblich markiert werden. Mittwochs wird mit einem Aktivierungsspiel das Thema der Stunde eingeleitet. Anhand von

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lesekärtchen finden die SuS den richtigen Partner, da der Schwerpunkt auf der Lesefertigkeit liegt. Als Leseübung dienen ebenfalls Silbenschnipsel, die die SuS einem bestimmten Thema zuordnen sollen. Methodisch wird darauf geachtet, dass viele Visualisierungen wie das Zeigen von Bildern und Gegenständen genutzt werden. Donnerstags beginnt die Stunde mit dem Ritual „Wörter raten“. Bei diesem Ritual wird von der Lehrperson darauf geachtet, dass die SuS zu jedem Buchstaben ein Beispielwort mit passendem Anfangslaut nennen, um die Buchstaben-Wort-Verknüpfung sowie den Wortschatz zu festigen.

Die genannten Rituale werden je nach Themenbereich angepasst. Aufgrund der Rituale bekommen die SuS einen strukturierten Unterricht und es wird ihnen ein guter Einstieg in das Thema bereitet. Zudem kann jeder SuS auf seinem Niveau an dem Ritual teilnehmen und wird von der Gruppe unterstützt, was sich ebenfalls positiv auf die Atmosphäre der Lernenden auswirkt.

Die DaZ-Lehrerin leitet die Studierenden an, das Material an den Leistungsstand der SuS anzupassen und legt das Hauptaugenmerk darauf, dass Wiederholungen gemacht werden und dass das Verständnis gesichert wird. Die Studierenden lernen langsam zu sprechen und zu erklären sowie eine einfache Sprache, aber keine falsche Grammatik zu verwenden. Außerdem erwerben sie durch die Lehrassistenzen und in der Zusammenarbeit mit den SuS didaktische und methodische Aspekte in der DaZ-Vermittlung, um die Freude am Sprachenlernen ohne Druck zu vermitteln. Dies geschieht einerseits durch die Anleitung der DaZ-Lehrerin und andererseits durch erstelltes Material, wie Domino oder Memory, welches besonders zu komplexen Themen wie z. B. Diphthonge oder andere schwierige Laute zum Spracherwerb beiträgt.

In einem Feedbackgespräch nach jeder Stunde, treten die Studierenden mit der DaZ-Lehrerin in den Austausch, um die Lehrassistenz hinsichtlich des eigenen Verhaltens und der Fortschritte der SuS zu reflektieren. In diesen Gesprächen zeigt sich häufig, wie unterschiedlich die SuS in den Kompetenzbereichen sind. Das heißt, die Studierenden erfahren ebenfalls, dass eine SchülerIn mit beispielsweise sehr guten mündlichen Ausdrucksfähigkeiten keinesfalls über die gleichen schriftsprachlichen Fertigkeiten verfügt.

Im Unterschied zur Berufsschule zeigt der Sprachförderunterricht in der Grundschule dem Alter der Kinder entsprechend einen stärkeren spielerischen und erzieherischen Aspekt auf. Anhand von Sprachlernspielen und kommunikativen Angeboten wird auch hier das Konzept des Sprachlernprojekts umgesetzt und die Sprache handlungsorientiert und alltagsnah erworben.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Dieses Konzept der individuellen sprachlichen Förderung durch das Sprachlernprojekt, ermöglicht den SuS in ihrem eigenen Lerntempo und an differenziertem Material die deutsche Sprache zu erlangen. Gleichzeitig erwerben die Studierende in ihrem Studium praxisnahe Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Schule.

Nachdem das Projekt drei Jahre durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert wurde, wird das erfolgreiche Konzept ab 2019 durch den Europäischen Sozialfonds für weitere zwei Jahre finanziert.

5. Kooperative Elemente zwischen Sprachlernprojekt und dem IMPULS Interaktionstraining

Beide Projekte stehen im regelmäßigen Austausch, um fachliche Themenbereiche zu diskutieren, Beratungskontexte angemessen zu gestalten und pädagogisches Fachpersonal und Studierende im Kontext Flucht für sprachsensibles Verhalten zu qualifizieren.

Die Konzeption der Alltagsintegrierten Sprachförderung aus dem IMPULS Interaktionstraining findet Anwendung im Sprachlernprojekt durch eine regelmäßige einstündige Schulung der Studierenden im theoretischen Modul „Deutsch als Zweitsprache“. Die DaZ-Lehrer leiten dann im Unterrichtsalltag mit den Geflüchteten die Studierenden weiter in alltagsintegrierten Methoden an und geben regelmäßig Rückmeldung z. B. zum Sprachvorbild und Sprachlehrstrategien, so dass die Studierenden ihr Basiswissen in der Anwendung festigen können.

Gleichzeitig fanden mehrere Beobachtungssequenzen im Unterricht des Sprachlernprojektes durch das IMPULS Team statt, die zur Entwicklung des Moduls Alltagsintegrierte Sprachförderung für DaZ-Lehrende diente. Hierbei ging es gezielt um die konzeptionelle Übertragung der Sprachlehrstrategien und sprachförderlichen Grundhaltung auf den Kontext Deutsch als Zweitsprache.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Bittenbinder, E. (2006). *Begutachtung traumatisierter Flüchtlinge. Eine kritische Reflexion der Praxis*. 2. Auflage. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.

Bockmann, A. & Buschmann, A. (2017). Impuls-Interaktionstraining. Sprache als Brücke zur Integration. Abgerufen von http://www.zel-heidelberg.de/upload/Forschung/IMPULS/IMPULS_www.pdf.

Brisch, K.-H. (2016). Bindung und Migration. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. Abgerufen von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018a). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2017. Abgerufen von http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018b). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Januar 2018. Abgerufen von http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-januar-2018.pdf?__blob=publicationFile.

Buschmann, A. (2017). Heidelberger Elterntraining frühe Sprachförderung. Trainermanual. 3. Auflage München: Elsevier.

Buschmann, A. (2016). Heidelberger Interaktionstraining. Abgerufen von http://www.heidelberger-interaktionstraining.de/startseite/.

Buschmann, A., Sachse, S. (2018). Heidelberg Interaction Training for lanugage promation in early childhood setting (HIT). *European Journal of Education*. S.1-13.

Gavranidou, M., Niemiec, B., Magg, B. & Rosner, R. (2008). Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. *Kindheit und Entwicklung*, *17 (4)*, S. 224–231.

Kizilhan, J. (2010). Migration, Identität und Gesundheit. *Familiendynamik. 35, (1)* , S.50-59.

Klingelhöfer, S. & Rieker, P. (2003). *Junge Flüchtlinge in Deutschland. Expertise zu vorliegenden Informationen, zum Forschungsstand und zum Forschungsbedarf*. Halle: Deutsches Jugendinstitut e.V. Regionale Arbeitsstelle Halle.

Lehmann, J. (2016). Flucht in die Krise - Ein Rückblick auf die EU-„Flüchtlingskrise“ 2015. In Quentmeier, M., Stupperich, M.& Wernstedt, R. (Hrsg.), *Vertrieben, geflohen - angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Özkan, I., Vogel, J. (2016). Folter, Flucht und Trauma - zur Behandlung von Flüchtlingen im Asylverfahren. In Quentmeier, M., Stupperich, M.& Wernstedt, R. (Hrsg.), *Vertrieben, geflohen - angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Rotary Club (2018). Homepage des Projekts Sprache verbindet. Abgerufen am 28.06.2018 von http://www.sprache-verbindet.de .

Witt, A., Rassenhofer, M., Fegert, J. M. & Plener, P. L. (2015). Hilfebedarf und Hilfsangebote in der Versorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Eine systematische Übersicht. *Kindheit und Entwicklung*, *24 (4)*, S. 209-224.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Anke Buschmann, Sylwia Maruszczak & Anneke Hochmuth

Alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung: Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte und ehrenamtliche Helfer*innen

1. Projekt IMPULS - Sprache als Brücke zur Integration

1.1 Hintergrund

Aktuell sind fast 60 Millionen Menschen weltweit vor Kriegen und anderen Notständen auf der Flucht. Unter den Geflüchteten befinden sich zu einem erheblichen Anteil auch Minderjährige. Im Zeitraum von Januar bis Juni 2018 wurden in Deutschland 34.804 Erstasylanträge von Kindern und Jugendlichen bis zu einem Alter von 16 Jahren gestellt (BAMF, 2018). Dies entspricht einem Anteil von über 40% der insgesamt gestellten Anträge.

Für eine erfolgreiche Integration stellt das Erlernen der deutschen Sprache eine wesentliche Basis dar. Da viele Geflüchtete unvorbereitet nach Deutschland kommen, fehlen ihnen zu Beginn oft jegliche Deutschkenntnisse und somit Mittel zur Kommunikation. Das schnelle Erlernen der deutschen Sprache stellt für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen oftmals eine große Herausforderung dar. Während Erwachsene an Deutschkursen teilnehmen, ist für (junge) Kinder eine Sprachförderung, die in die alltäglichen Abläufe integriert ist, sinnvoller. Alle Personen, die sich ehrenamtlich engagieren und mit geflüchteten Menschen arbeiten, könnten diese im Alltag einfach und ohne großen Aufwand effektiv beim Deutschlernen unterstützen. Denn eine Sprache lernt man am leichtesten im Rahmen natürlicher Interaktionen, wie sie beispielsweise im Kita-Alltag fortlaufend entstehen. Damit dies gelingt, ist es jedoch wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte und Helfer*innen in der Interaktion mit wenig bis gar nicht deutschsprechenden Kindern geschult sind. Hierzu gehört, dass diese einen responsiven Interaktionsstil erlernen und befähigt werden, das eigene Sprachangebot den Sprachverstehens- und Sprachproduktionsfähigkeiten des jeweiligen Kindes anzupassen. Wie die Studien von Albers et al. (2013) und Girolametto et al. (2000) zeigten, verfügen pädagogische Fachkräfte bereits im Umgang mit einsprachig aufwachsenden Kindern nicht in ausreichendem Maße über o. g. Kompetenzen und profitieren enorm von einer gezielten Interaktionsschulung zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung (Simon & Sachse, 2011; 2013). Somit erscheint es naheliegend, Fachkräfte und auch ehrenamtliche Helfer*innen gezielt darin zu

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

schulen, sich im Alltag den Kindern aus geflüchteten Familien gegenüber bewusst sprachförderlich zu verhalten.

Auf Basis der langjährigen Erfahrungen der Erstautorin mit der Schulung von Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung (Buschmann & Sachse, 2018) entstand das Projekt „IMPULS – Sprache als Brücke zur Integration“ als ein Kooperationsprojekt des ZEL–Heidelberg (Leitung Dr. Anke Buschmann) und der Stiftungsuniversität Hildesheim (Leitung Dr. Ann-Katrin Bockmann) mit finanzieller Unterstützung durch die Günter Reimann-Dubbers Stiftung.

1.2 Konzeption und Ziele von IMPULS

1.2.1 Modulbeschreibung

Die „Alltagsintegrierte Sprachförderung von Kindern mit Fluchterfahrung“ stellt das zentrale Modul von IMPULS dar. Daneben sind folgende weitere wichtige Themen integriert worden: „Mehrsprachigkeit“, „Umgang mit Traumatisierung“, „Selbstfürsorge“, „Kultursensibilität“ und „Kooperation mit Eltern“. Für diese sechs Themenbereiche wurden Fortbildungsmodule entwickelt, die eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik ermöglichen.
Im Modul „Mehrsprachigkeit“ geht es um die Vermittlung von grundlegendem Wissen zur Entwicklung und zu den Besonderheiten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Zudem wird die Notwendigkeit eines individuellen Konzepts der Verwendung verschiedener Sprachen in der Familie erörtert. Im Modul „Umgang mit Traumatisierung“ lernen die Teilnehmer*innen, wie sie dazu beitragen können Kinder, die aufgrund ihrer Fluchterfahrung oder aufgrund der Zustände in ihrem Heimatland traumatisiert sind, zu stabilisieren. Im Modul „Selbstfürsorge“ stehen das Wahrnehmen eigener Belastungen (als Fachperson, die mit geflüchteten Familien arbeitet) sowie eigene Schutz- und Risikofaktoren im Vordergrund. Das Modul „Kultursensibilität“ dreht sich um eine ressourcenorientierte und wertschätzende Haltung gegenüber den Bedürfnissen und Gewohnheiten von Menschen aus anderen Kulturkreisen. Im Modul „Kooperation mit Eltern“ werden Prinzipien und Formen der Interaktion mit geflüchteten Familien vermittelt.

1.2.2 Aufbau und Organisation

IMPULS stellt ein flexibles und bedarfsorientiertes Fortbildungssystem dar (siehe Abb. 1). Es ist so konzipiert, dass es sowohl inhaltlich, als auch hinsichtlich zeitökonomischer Aspekte an die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen angepasst werden kann. Alle Module können entweder einzeln oder miteinander kombiniert durchgeführt werden. Die bisherigen Erfahrungen bei der Durchführung von IMPULS legen nahe, die Module „Umgang mit Traumatisierung“ und „Selbstfürsorge“ zu kombinieren.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Für jedes Modul existieren verschiedene Formate. Die Module können in Form eines Workshops (Kurzformat mit 90 Minuten), als Halbtages- oder Ganztagesfortbildung (Langformate) durchgeführt werden. In den Workshops steht die Sensibilisierung für das jeweilige Thema und die Vermittlung grundlegenden Wissens im Vordergrund. In einer Halbtages- oder Ganztagesfortbildung wird das Wissen vertiefend gemeinsam mit den Teilnehmer*innen erarbeitet und verstärkt die Brücke zum praktischen Alltag gebaut. Eigene Fallbeispiele können diskutiert werden.

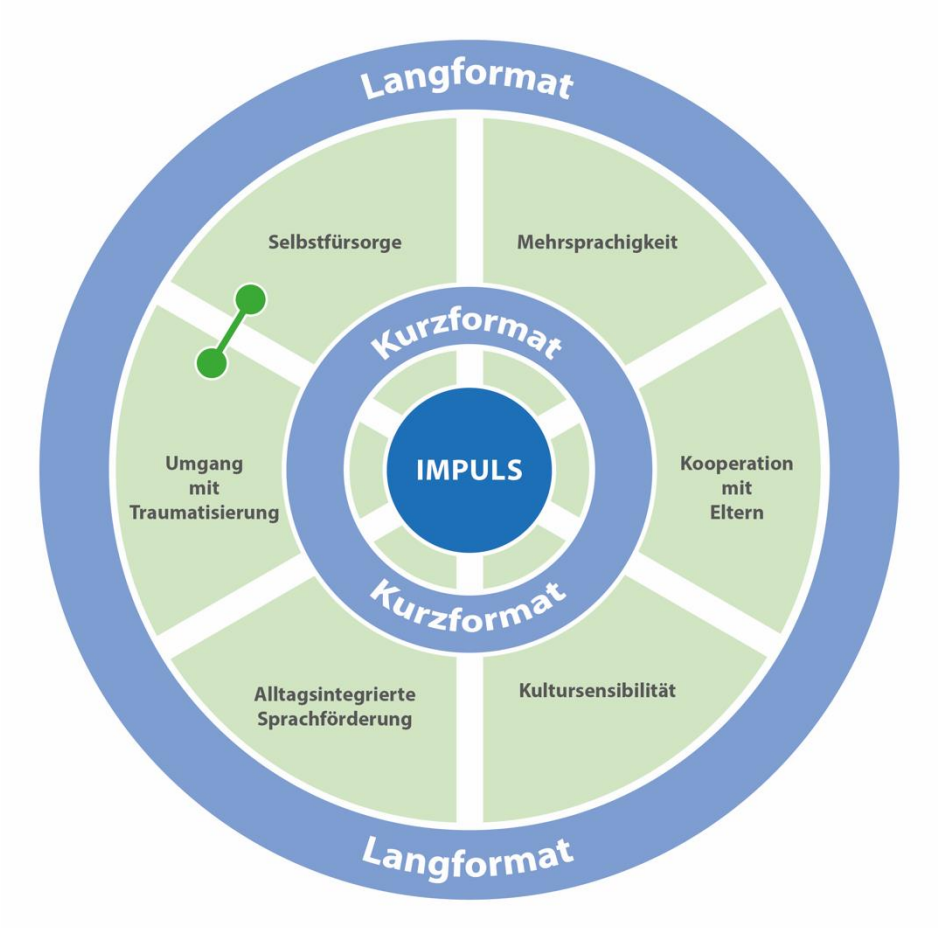


Abb. 1: Module von IMPULS

2. Konzept des Moduls „Alltagsintegrierte Sprachförderung“

2.1 Ziele

Das Modul „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ basiert auf den in der Praxis langjährig erprobten und auf Wirksamkeit überprüften Konzepten „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung HET“ (Buschmann, 2017; Buschmann et al., 2009) und „Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal HIT“ (Buschmann, 2016; Buschmann & Sachse, 2018). In diesem Training werden Eltern bzw. Fachpersonen von alterstypisch entwickelten sowie sprachverzögerten ein- und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

mehrsprachig aufwachsenden Kindern gezielt zu einem sprachförderlichen Verhalten im Rahmen natürlicher Interaktionen wie beim Essen, Spielen oder bei der Buchbetrachtung mit dem Kind angeleitet. Die Inhalte des IMPULS-Moduls „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ wurden an die Bedürfnisse von Fachkräften und anderen Bezugspersonen von Kindern mit Fluchterfahrung angepasst und auf den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache zugeschnitten.

2.2 Zielgruppe und Organisation

Primäre Zielgruppe sind ehrenamtliche Helfer*innen und pädagogische Fachkräfte, die Menschen mit Fluchterfahrung im Rahmen alltäglicher Kontakte erleben. Die in der Fortbildung vermittelten Strategien eignen sich für den Einsatz bei Kindern aller Altersstufen und sind ebenso sehr gut im Rahmen von alltäglichen Interaktionen mit Erwachsenen umsetzbar (z. B. bei einem gemeinsamen Kochen). Das Modul ist so konzipiert, dass mit bis zu 20 Teilnehmer*innen ein interaktives Arbeiten möglich ist.

2.3 Inhalte und Ablauf des Moduls

2.3.1 Sensibilisierung für die Herausforderung geflüchteter Familien

Zu Beginn werden die Teilnehmer*innen für die soziokulturellen Herausforderungen, denen sich Menschen mit Fluchterfahrung stellen müssen, sensibilisiert. Hierfür wird mit den Teilnehmer*innen die „Inselübung“ durchgeführt. Bei dieser sollen sie sich vorstellen, dass sie mit dem Wissen, nicht mehr zurückzukommen, auf eine einsame Insel fahren. Sie dürfen nur fünf Dinge bzw. Personen mitnehmen, welche sie allerdings sukzessive auf dem Weg zur Insel verlieren. Die fünf Dinge werden auf Karten geschrieben, welche nach und nach abzugeben sind. Durch diese Übung erhalten die Teilnehmer*innen Gelegenheit, eine Vorstellung davon zu bekommen, wie es sich anfühlt, die wichtigsten persönlichen Dinge zurücklassen zu müssen und am Ende alleine dazustehen.

2.3.2 Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation

Die Vermittlung wichtiger Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation ist ein zentraler Baustein dieses Moduls. Die Teilnehmer*innen können sich nach der „Inselübung“ gut vorstellen, wie schwer es ist, alleine auf einer Insel und ohne Sprachkenntnisse zu sein. Dies macht eine Integration in die Lebenswelt der Inselbewohner*innen und ein Wohlfühlen nahezu unmöglich. Mit den Teilnehmer*innen wird ausführlich erarbeitet, wie sich die Inselbewohner*innen verhalten müssten, damit sie den Geflüchteten das Erlernen der Sprache erleichtern bzw. welche Verhaltensweise dazu führen, dass jemand die Sprache nicht gut lernen kann oder auch nicht lernen möchte.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Zu den förderlichen Verhaltensweisen gehören u. a.:

- Blickkontakt
- zuhören
- ausreden lassen
- positiv auf die Äußerung eingehen, auch wenn diese fehlerhaft ist
- das Thema aufgreifen, für welches sich die sprachlernende Person interessiert
- nachfragen

Des Weiteren wird den Teilnehmer*innen vermittelt, wie sie das eigene Sprachangebot an die Sprachfähigkeiten des Gegenübers anpassen können. Menschen, die gerade eine neue Sprache erlernen, profitieren u. a. davon, wenn mit ihnen langsam und deutlich, mit Pausen und in kurzen und einfachen Sätzen gesprochen wird, sowie wichtige Wörter durch eine besondere Betonung hervorgehoben werden (ausführlich in Buschmann, 2017).

2.3.3 Einsatz von Sprachlehr- und Sprachmodellierungstechniken

Als nächstes wird der Einsatz gezielter Sprachlehr- und Sprachmodellierungsstrategien erarbeitet. Hierzu kommen je nach Modullänge und Vorwissen der Teilnehmer*innen unterschiedliche Vermittlungsmethoden zur Anwendung. Beispielsweise kann die Strategie des korrektiven Feedbacks anhand konkreter fehlerhafter bzw. unvollständiger Äußerungen von Kindern oder Erwachsenen besprochen werden.

2.3.4 Begleitende Verwendung von Gesten und Gebärden zur Unterstützung der Kommunikation und des Sprachlernens

In der Sprachförderung von Kindern, denen der Spracherwerb besonders schwerfällt, werden seit vielen Jahren lautsprachunterstützende Gebärden bewusst eingesetzt. D. h. neben der gesprochenen Sprache werden die wichtigsten Wörter wie „Katze“ mit einer Gebärde begleitet (Wilken, 2014). Studien zeigen, dass Kinder, mit denen in der Kommunikation Gebärden verwendet werden, die Lautsprache rascher erwerben als andere Kinder (Wagner & Sarimski, 2012). Jeder Erwachsene nutzt Gesten automatisch, wenn er eine Sprache nicht beherrscht und sich in fremder Umgebung verständigen möchte. Ebenso verwendet man Gesten intuitiv, wenn man einem fremden Menschen etwas erklären möchte, damit dieser es besser versteht. Zudem setzt man Gesten u. a. ein, um etwas besonders Wichtiges in seiner Äußerung hervorzuheben oder auch um die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erlangen.

Darum wird im nächsten Schritt mit der Übung „Obstsalat“ den Teilnehmer*innen in drei Schritten das Potenzial der Anwendung von Gesten und Gebärden beim Sprachenlernen demonstriert. 1. Es wird ein Obstsalatrezept in einer fremden Sprache vorgelesen. 2. Der gleiche Text wird noch einmal vorgelesen. Diesmal werden

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

für die verschiedenen Obstsorten und Handlungen begleitend zur Sprache Gebärden angeboten. Dies ermöglicht bereits ein besseres Verständnis des Rezeptes. 3. Zur Sprache und den Gebärden kommen nun noch beschriftete Bilder hinzu. Dies ermöglicht den Teilnehmer*innen die gehörte Sprache mit der geschriebenen Sprache zu verbinden. Erwachsenen, die lesen können, hilft dies beim Abspeichern der neuen Wörter und führt somit zu mehr Sicherheit.

2.3.5 Bilderbuchbetrachtung eine prototypische Sprachlernsituation

In zahlreichen Studien aus den vergangenen 30 Jahren zeigte sich stets, dass die Situation einer gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung bzw. eines dialogischen Lesens besonders für das Sprachlernen geeignet ist. Kinder, die häufiger eine solche Situation erleben, verfügen über einen größeren Wortschatz, lernen rascher neue Wörter und können besser Sätze bilden sowie erzählen als andere Kinder (Farrant & Zubrick, 2013). Werden die Bezugspersonen zudem angeleitet, sich in der gemeinsamen Buchsituation gegenüber ihrem Kind besonders sprachförderlich zu verhalten, kann die Effektivität dieser Situation noch deutlich erhöht werden (Buschmann et al., 2009; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988). Da es Kindern im Allgemeinen viel Freude bereitet, mit einem Erwachsenen ein Buch anzuschauen, bietet sich diese Situation sehr für die Anwendung im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung bei Kindern geflüchteter Familien an. Die Vermittlung einer dialogischen Buchbetrachtung, bei der das Kind aktiv Sprache üben kann, ein gutes Sprachvorbild erhält und seine Äußerungen bewusst sprachförderlich aufgegriffen werden, ist zentraler Bestandteil des bereits erwähnten Heidelberger Elterntrainings und des Heidelberger Interaktionstrainings. Das Element wurde für die Anwendung in IMPULS minimal verändert und auch für den Einsatz bei Kindern im Schulbereich erweitert. Sehr gut lässt sich beim Buchanschauen der Einsatz von begleitenden Gebärden üben.

Die Teilnehmer*innen erhalten die Möglichkeit, ein eigenes Bilderbuch mit hilfreichen Gebärden zu gestalten. Den Teilnehmer*innen werden zudem geeignete Bücher und Materialien für jedes Alter und Interesse vorgestellt.

2.4 Methodische Umsetzung

Im Vordergrund steht die Sensibilisierung für die Herausforderungen von geflüchteten Familien sowie das gemeinsame Erarbeiten von Wissen unter aktivem Einbezug der Teilnehmer*innen. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass der Transfer in die direkte Arbeit mit den Menschen mit Fluchterfahrung erfolgreich gelingt.
In der Langversion der Fortbildung findet eine Vertiefung der bereits beschriebenen Themen statt. Zudem werden zentrale weitere Elemente einer alltagsintegrierten Sprachförderung ergänzt und die Teilnehmer*innen erhalten die Möglichkeit zum aktiven Ausprobieren der gezielten Sprachförderstrategien in Kleingruppen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2.5 Ausgewählte praktische Erfahrungen

Das Modul „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ hat bereits im Rahmen unterschiedlicher Kontexte stattgefunden. Es wurden verschiedene Gruppen von Ehrenamtlichen und pädagogischen Fachkräften sowie DaZ-Lehrkräften geschult. Je nach Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmer*innen wird das Modul jedes Mal angepasst und häufig auch spontan in der Situation geändert (gekürzt, erweitert, vertieft). Exemplarisch wird abschließend ein Anwendungsbeispiel dargestellt.

*2.5.*1 *Workshop mit 20 Schüler*innen eines Gymnasiums*

Der Workshop fand 2017 am Gymnasium der Stadt Meißen (Sachsen) statt. Die Schüler*innen einer elften Klasse hatten gemeinsam mit einer Lehrerin ein Projekt ins Leben gerufen: Einmal pro Woche kamen zum damaligen Zeitpunkt geflüchtete Familien für einige Stunden in die Schule. Es waren insbesondere die Mütter mit ihren Kindern, weil diese oft nicht an den Deutschkursen teilnehmen durften. Die Schüler*innen bereiteten unterschiedliche Aktivitäten wie Malen und Basteln vor. Sie hatten ein großes Interesse daran zu erfahren, wie die Verständigung leichter gelingen kann und wie sie den Kindern und Müttern das Lernen der deutschen Sprache erleichtern können.

<u>Planung des Ablaufs</u>

Zu Beginn stand die Durchführung der „Inselübung“. Darauf aufbauend sollte die Erarbeitung der Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation erfolgen. Zentrale Strategien und Techniken der alltagsintegrierten Sprachförderung sowie der Einsatz von begleitenden Gebärden in der Kommunikation sollten anhand der dialogischen Bilderbuchbetrachtung theoretisch und praktisch erfolgen.

<u>Tatsächlicher Ablauf und Eindrücke aus dem Workshop</u>

Die Schüler*innen waren von Beginn an sehr aufgeschlossen und interessiert. Sie stellten viele Fragen und verstanden die Grundidee der alltagsintegrierten Sprachförderung „Sprechen lernt man am besten durch Sprechen üben“ sehr rasch. Bisher hatten die Schüler*innen es eher vermieden, mit den Kindern Bücher anzuschauen, weil sie die dadurch hervorgerufene Situation des direkten miteinander Sprechens gescheut haben. Beim gemeinsamen Üben der Grundprinzipien einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung nach dem Heidelberger Elterntraining (Buschmann, 2017) haben Sie jedoch gemerkt, dass diese Situation für die Kinder hervorragend geeignet ist, um neue Wörter zu lernen und es ihnen durch die Bilder leichtfällt, die Kinder zu verstehen. Sie waren sehr motiviert und haben direkt erkannt, dass es wenig sinnvoll ist, dem Kind alles auf einer Buchseite zu erklären, sondern es besser ist abzuwarten, was das Kind entdeckt und darüber dann miteinander zu sprechen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Was den Einsatz von Gebärden betrifft, reflektierten die Schüler*innen, dass sie sich in der Kommunikation mit den Geflüchteten bereits beobachtet hatten, wie sie verstärkt Gesten einsetzen. Jedoch waren sie bisher einerseits verunsichert gewesen, ob dies nicht auch hinderlich für das Erlernen der deutschen Wörter sein könnte und andererseits wussten sie für viele Dinge keine geeigneten Gesten. Die Sorge, dass die Nutzung von Gebärden das Lernen von Sprache verhindert, konnte rasch miteinander aufgelöst werden (siehe hierzu Wilken, 2014). Für letzteres Problem des Nichtkennens von ausreichend Gebärden wurden gängige Gebärdensysteme aus dem deutschsprachigen Raum mit den entsprechenden Internetseiten vorgestellt.

Literatur

Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, *4*, S. 222-231.

Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (2018). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juni-2018.html?nn=7952222 (Stand: 17.07.2018).

Buschmann, A. (2017). *Heidelberger Elterntraining frühe Sprachförderung. HET Late Talkers (3. Auflage)*. München: Elsevier bei Urban & Fischer.

Buschmann, A. (2016). *Heidelberger Interaktionstraining*. Verfügbar unter: http://www.heidelberger-interaktionstraining.de/startseite/ (Stand: 28.04.2017).

Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J. & Philippi, H. (2009). Parent-based language intervention for two-year-old children with specific expressive language delay: A randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood, 94*, S. 110-116.

Buschmann, A. & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, *53(1),* S. 1-13.

Farrant, B. M. & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: findings from the longitudinal study of Australian children. *First Language, 22(3),* S. 280-293.

Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E. & van Lieshout, R. (2000). Pattern of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, speech, and hearing services in schools*, *31*, S. 155-168.

Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte-Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen. *Empirische Pädagogik*, *25(4)*, S. 462-480.

Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8(4)*, S. 379-397.

Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to mexican daycare. *Developmental Psychology, 28(6),* S. 1106-1114.

Wagner, S. & Sarimski, K. (2012). Früher Gebärden- und Spracherwerb bei Kindern mit Down-Syndrom. *Sprachheilarbeit, 4*, S. 184-191.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L. Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*, S. 552-558.

Wilken, E. (2014). *Unterstützte Kommunikation – eine Einführung in Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

Annika Endres

Förderung intentionaler Kommunikation im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung

1. Einleitung

Der Erwerb von intentionaler Kommunikation wird als eine wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung betrachtet (Camaioni, 2017). Er ist eng mit der sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Entwicklung des Menschen verbunden (Muir & Hains, 2014). Dumitru Tabacaru (2016) merkt an, dass ein Teil der nicht sprechenden Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, deren individuelle Problemlage durch physische, kommunikative oder soziale Einschränkungen gekennzeichnet ist (Bernasconi & Böing, 2015), Schwierigkeiten haben, eine reziproke, intentionale Kommunikation zu ihren Bezugspersonen aufzubauen. Für die Förderung intentionaler Kommunikation bestehen eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten, deren Evidenz für diese Zielgruppe bereits studienbasiert herausgearbeitet wurde (Brady et al., 2016). In Hinblick auf diese Vielfalt an Förderbedingungen wird im Rahmen dieses Beitrages das Konzept der intentionalen Kommunikation konkretisiert (Kapitel 2) und anschließend ein Überblick über studienbasierte und konzeptgebundene Überlegungen zur Förderung intentionaler Kommunikation von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern vorgestellt (Kapitel 3). Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Ausblick (Kapitel 4).

2. Bestimmung intentionaler Kommunikation

Im Hinblick auf den Gegenstandsbereich wird im Folgenden anhand von drei Perspektiven dargestellt, was unter Intentionalität zu verstehen ist und in welchem Zusammenhang der Erwerb von Intentionalität zur Sprachentwicklung steht.

Aus neuropsychologischer Sicht kommuniziert ein Mensch dann intentional, wenn er in der Lage ist, die kognitiven Konzepte und Strukturen seines Kommunikationspartners zu verändern (Baron-Cohen, 2000). Intentionalität umfasst daher das willentliche Vorhaben eines Menschen, selbstgewählte Ziele zu erreichen („etwas bekommen“) (Bloom, Tinker, & Scholnick, 2001). Um sich intentional auszudrücken, benötigt der Mensch bewusst konstruierte mentale Strukturen („intentional states“), die im Austausch mit Bezugspersonen aufgebaut wurden (Golinkoff, 2000). Diese

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Strukturen stellen eine wichtige Grundlage für den Spracherwerb dar (Bloom et al., 2001, 7).

Frühe neurowissenschaftliche Untersuchungen zu den Spiegelneuronen führten zu der Annahme, dass die Entwicklung von Intentionalität eng an die Entwicklung der sozialen Kognition gebunden ist (bspw. bei Aitken & Trevarthen, 1997; Tomasello, 2014). Nach Tomasello (2014) erfährt ein Mensch durch die intersubjektive Spiegelung von Emotionen zwischen ihm und seinen Bezugspersonen intentionale Kommunikationsformen, die es von einer individuellen zu einer sozialen Kognition („shared intentionality“) führen (Tomasello & Carpenter, 2007). Durch die gemeinsame Erforschung desselben Gegenstandes wird die Aufmerksamkeit fokussiert und Handlungserfahrungen über Objektmanipulationen ermöglicht, die zu einer inneren Repräsentation des Gegenstandes führen. Neuere neuro-wissenschaftliche Perspektiven betonen zudem, dass dieser Vorgang eng an die Entwicklung der Theory of Mind gebunden ist (Tomasello, 2014).

Aus pragmatischer Sicht stellt Intentionalität eine intrinsische Absicht eines Menschen dar, die er in einer kommunikativen Situation verfolgt (Levinson, 2006). Die Verfolgung dieser Absicht ist an intentionale Attributionen und Austauschprozesse in der Lebenswelt des Menschen gebunden (Uithol, van Rooij, Bekkering, & Haselager, 2011). In welcher Art und Weise seine (konven-tionalisierten) Kommunikationsformen verstanden werden, wird vom kommunikativen Kontext des Austausches bestimmt (z. B. „etwas haben wollen“ oder „auf etwas hinweisen“) (van Rooij et al., 2011).

3. Förderung intentionaler Kommunikation bei schwer- und mehrfachbehinderten Kindern

Snell et al. (2010) wiesen in ihrer Metastudie nach, dass 96 % der untersuchten Studien positive Veränderungen der Kommunikationsfähigkeiten von schwer- und mehrfachbehinderten Menschen im Rahmen einer Förderung aufzeigten. Aufgrund der Bandbreite an Förderaspekten beschränkt sich der folgende Überblick darauf wie Zielsetzungen und Förderung intentionaler Kommunikation von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern realisiert werden können.

Als übergeordnete Zielsetzung der Förderung intentionaler Kommunikation bei schwer- und mehrfachbehinderten Kinder wird in der internationalen Literatur die Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstvertretung betont (Avant, 2013). Durch den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten werden schwer- und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

mehrfachbehinderte Kinder befähigt, Beziehungen zu ihren Mitmenschen aufzubauen und aufrecht zu halten sowie ihre Ziele und Bedürfnisse in vielfältigen Lebenslagen zu realisieren (Johnson et al., 2012). Als konkrete Ziele der Förderung intentionaler Kommunikation bei Kindern mit schweren und mehrfacheren Behinderungen wird in den letzten Jahren zunehmend der Erwerb kommunikativer Funktionen („communicative functions“ oder „communicative intents“) (Snell et al., 2010) betont. In Bezug auf Kinder mit schweren und mehrfachen Behinderungen zeigen Studien, dass die Förderung sozialer Funktionen (z. B. „etwas kommentieren“) schwerer anzubahnen ist als das Einfordern von Gegenständen oder Handlungen (Brady et al., 2012).

Eine Vielzahl an Studien betont, dass die Förderung in bedeutungsvollen Kontexten in der Alltagswelt des Kindes stattfinden sollte (bspw. Smith, Warren, Yoder, & Feurer, 2004). Innerhalb dieser Kontexte werden interaktive, wechselseitige Austauschprozesse mit wechselnden Kommunikationspartnern initiiert, die vielfältige kommunikative Anregungen für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder bieten (Baxter, Enderby, Evans, & Judge, 2012). Weiter finden sich Hinweise zur Vorbereitung der Umgebung (z. B. Licht, Geräuschkulisse) und der interpersonellen Austauschprozesse (z. B. Platzierung der Gesprächspartner) (van der Meer, Sigafoos, O'Reilly, & Lancioni, 2011). Ziel der Vorbereitung ist die Gestaltung einer sicherheitsschaffenden Atmosphäre, beispielsweise durch den Einsatz routinierter Abläufe (z. B. Vorbereitung von Mahlzeiten) (Bayes, Heath, Williams, & Ganz, 2013). Ein besonderer Stellenwert wird dabei nicht beeinträchtigenden, gleichaltrigen Peers zugeschrieben, die symmetrische und altersadäquate Kommunikations-situationen mit dem schwer- und mehrfachbehinderten Kind realisieren (Raghavendra, Virgo, Olsson, Connell, & Lane, 2011). In der konkreten Kommunikationssituation leistet die Unterstützte Kommunikation (UK) einen wertvollen Beitrag, schwer- und mehrfachbehinderte Kinder in der Realisierung bisher unerfüllter Kommunikationsbedürfnisse zu begleiten (Brady et al., 2016). Eine Übersicht über Stärken und Schwächen (z. B. multimodale Aufforderungen zur gleichen Zeit) einzelner Kommunikationssysteme/-hilfen und deren Einsatz wurden in Bezug auf die Zielgruppe bereits ausgearbeitet (Ogletree & Pierce, 2010). Dabei wird der Einsatz der UK durch verschiedene Variablen (z. B. Curriculum, Umfeld, „Sprachstil“ des Kommunikationspartners) beeinflusst, die in der Förderung mitgedacht werden sollten (Brady, Herynk, & Fleming, 2010).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Ausblick

Im Beitrag wurden Bedingungen zur Förderung intentionaler Kommunikation bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung aufgezeigt, die dem jeweiligen Förderkonzept vorangestellt sind. Aus pädagogischer Sicht nimmt ihre Gestaltung im Rahmen der Förderung einen zentralen Stellenwert ein (Welling & Kracht, 2002). Im Hinblick auf sprach- und kommunikationsbezogene Bedingungsfaktoren stellt sich aus sprachpädagogischer Perspektive (Kracht, 2010) die Frage, wie die in den Konzepten enthaltenen Förderbedingungen im Rahmen einer sprachpädagogischen Förderung genutzt werden könnten (Welling, 2007). Es bedarf daher eines sprachpädagogischen Reflexionsrahmens, der die Bandbreite an konzeptuellen und studienbasierten Förderbedingungen nach sprachpädagogischen Kategorien analysiert. Diese Zielsetzung kann erreicht werden, wenn die vorherrschenden Problemlagen des Kindes erkannt und aus Theorie und Praxis sprachpädagogische Förderbedingungen im Sinne von Gestaltungskriterien abgeleitet werden (Welling & Kracht, 2002).

Literatur

Aitken, K., & Trevarthen, C. (1997). Self/Other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology. (9)*, S.653–677.

Avant, M. J. T. (2013). *Increasing Effective Self-Advocacy Skills in Elementary Age Children with Physical Disabilities*. (Dissertation). Georgia State University, Georgia. Abgerufen unter https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/86

Baron-Cohen, S. (2000). The evolution of a theory of mind. In M. Corballis & S. E. G. Lea (Eds.), *The Descent of MindPsychological Perspectives on Hominid Evolution* (S. 261–277). Oxford University Press. Abgerufen unter https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780192632593.003.0013

Baxter, S., Enderby, P., Evans, P., & Judge, S. (2012). Barriers and facilitators to the use of high-technology augmentative and alternative communication devices: A systematic review and qualitative synthesis. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47(2)*, S.115–129.

Bayes, D. A., Heath, A. K., Williams, C., & Ganz, J. B. (2013). Pardon the interruption: Enhancing communication skills for students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children, 45(3)*, S.64–70.

Bernasconi, T., & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung* (1. Auflage). *Kompendium Behindertenpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. Abgerufen unter http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4341111

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bloom, L., Tinker, E., & Scholnick, E. K. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vii-101.

Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T.,.&. Wilkinson, K. (2016). Communication Services and Supports for Individuals With Severe Disabilities: Guidance for Assessment and Intervention. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 121(2)*, S.121–138. Abgerufen unter https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121

Brady, N. C., Fleming, K., Thiemann-Bourque, K., Olswang, L., Dowden, P., Saunders, M. D., & Marquis, J. (2012). Development of the Communication Complexity Scale. *American Journal of Speech-Language Pathology, 21(1)*, S.16. Abgerufen unter https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0099)

Brady, N. C., Herynk, J. W., & Fleming, K. (2010). Communication input matters: Lessons from prelinguistic children learning to use AAC in preschool environments. *Early childhood services (San Diego, Calif.), 4(3)*, S.141.

Camaioni, L. (2017). The development of intentional communication: a re-analysis. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *Psychology Library Editions: v.8. New Perspectives in Early Communicative Development* (1st ed., S. 82–96). Milton: Taylor and Francis.

Dumitru Tabacaru, C. (2016). Verbal and nonverbal communication of students with severe and profound disabilities. *Research in Pedagogy, 6(2*). Abgerufen unter https://doi.org/10.17810/2015.39

Golinkoff, R. M. (2000). The Intentionality Model of Word Learning How to Learn a Word Any Word. In R. M. Golinkoff (Ed.), *Counterpoints. Becoming a word learner. A debate on lexical acquisition* (S. 19–50). Oxford, New York: Oxford University Press.

Kracht, A. (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1999. *Internationale Hochschulschriften: Vol. 323*. Münster u.a.: Waxmann.

Kracht, A. (2010). *Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie: Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik.* Zugl.: Bremen, Univ., Habil., 2009. *Berichte aus der Pädagogik*. Aachen: Shaker.

Levinson, S. (2006). On the human ‘interactional engine’. In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.), *Wenner-Gren international symposium series. Roots of human sociality. Culture, cognition and interaction* (S. 39–69). Oxford: Berg.

Muir, D., & Hains, S. (2014). Young Infants' Perception of Adult Intentionality: Adult Contingengy and Eye Direction. In P. Rochat (Ed.), *Early Social Cognition. Understanding Others in the First Months of Life* (S. 155–188). Hoboken: Taylor and Francis.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ogletree, B. T., & Pierce, H. K. (2010). AAC for individuals with severe intellectual disabilities: Ideas for nonsymbolic communicators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22(3)*, S.273–287.

Raghavendra, P., Virgo, R., Olsson, C., Connell, T., & Lane, A. E. (2011). Activity participation of children with complex communication needs, physical disabilities and typically-developing peers. *Developmental Neurorehabilitation, 14(3)*, S.145–155.

Smith, J., Warren, S. F., Yoder, P. J., & Feurer, I. (2004). Teachers' Use of Naturalistic Communication Intervention Practices. *Journal of Early Intervention, 27(1)*, S.1–14. Abgerufen unter https://doi.org/10.1177/105381510402700101

Snell, M. E., Brady, N., McLean, L., Ogletree, B. T., Siegel, E., Sylvester, L.,.&. Sevcik, R. (2010). Twenty years of communication intervention research with individuals who have severe intellectual and developmental disabilities. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 115(5)*, S.364–380. Abgerufen unter https://doi.org/10.1352/1944-7558-115-5.364

Tomasello, M. (2014). Joint Attention as Social Cognition. In C. Moore, P. J. Dunham, & P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (S. 103–131). New York: Psychology Press.

Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental science, 10(1)*, S.121–125. Abgerufen unter https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x

Uithol, S., van Rooij, I., Bekkering, H., & Haselager, P. (2011). What do mirror neurons mirror? *Philosophical Psychology, 24(5)*, S.607–623. Abgerufen unter https://doi.org/10.1080/09515089.2011.562604

van der Meer, L., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2011). Assessing preferences for AAC options in communication interventions for individuals with developmental disabilities: A review of the literature. *Research in developmental disabilities, 32(5)*, S.1422–1431. Abgerufen unter https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.003

van Rooij, I., Kwisthout, J., Blokpoel, M., Szymanik, J., Wareham, T., & Toni, I. (2011). Intentional communication: Computationally easy or difficult? *Frontiers in human neuroscience, 5*, S.52. Abgerufen unter https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00052

Welling, A. (2007). Unterricht und Therapie - die didaktische Frage im Förderschwerpunkt Sprache. In H. Schöler & A. Welling (Eds.), *Sonderpädagogik der Sprache: Bd. 1: Handbuch Sonderpädagogik. Sonderpädagogik der Sprache* (S. 955–981). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Welling, A., & Kracht, A. (2002). Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie - Kooperation als pädagogische Leididee. In Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (Ed.), *Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung* (S. 127–158). Frankfurt am Main: Lang.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Stephan Sallat & Markus Spreer

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten stehen erst in den letzten Jahren stärker im Fokus von Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie (u.a. Achhammer et al., 2016). Dies verwundert, da der situations- und kontextangemessene Sprachgebrauch in Kommunikation und Interaktion das Ziel jeglicher Intervention und Förderung im Bereich Sprache ist, unabhängig von der betroffenen Sprachebene. Ein weiterer Grund ist aber auch, dass für die Entwicklung und mögliche Störungen im Bereich Pragmatik-Kommunikation keine verbindlichen Modelle oder Klassifikationen vorlagen. So wurden zwar Störungen und Symptome beschrieben und Möglichkeiten für die Förderung und Therapie von Einzelaspekten entwickelt, diese konnten jedoch bislang wenig aufeinander bezogen und in einen Gesamtzusammenhang zur Kindlichen Entwicklung (z.B. in Sprache, Kognition, Motorik und Wahrnehmung) gestellt werden. Mit der DSM-5 der American Psychiatric Association wurde die "social (pragmatic) communiciation disorder – SPCD" in die Klassifikation aufgenommen (Falkai, Wittchen, & Döpfner, 2015). Sie ist gekennzeichnet durch persistierende Probleme im sozialen Gebrauch und Verständnis verbaler und nonverbaler Kommunikation, wobei die Störungen oder Auffälligkeiten nicht auf angeborene oder erworbene Bedingungen zurückzuführen sind (im Gegensatz bspw. zur Autismus-Spektrum-Störung).

1. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten

Pragmatisch kommunikative Fähigkeiten zeigen sich in einem kontext- und situationsangemessenen Einsatz sowie im Erkennen von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln in Kommunikation und Interaktion. Es lassen sich Basiskompetenzen der Pragmatik (Sensorik - Sehen/Hören; Aufmerksamkeit; Emotion; Gedächtnis; Inferenz, Theory of Mind, Exekutive Funktionen), nonverbale und para-verbale Dimensionen der Pragmatik (Mimik, Gestik, Prosodie) sowie sprachliche Dimensionen der Pragmatik (Sprechakte, Implikaturen, Dialog/Turn-Taking, Reparaturen, Höflichkeit, Ironie, Humor, Metapher, Kohärenz, Kohäsion, Präsupposition) unterscheiden (ausführlich siehe Achhammer et al., 2016).

Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen stellen sich vielfältig dar. Sie beinhalten nach Sallat & Spreer (2017, 227f.):

- "Sozialangemessene Kommunikation (Begrüßungsformeln, Gesprächsroutinen, Beachtung der sozialen Stellung des Kommunikationspartners, Höflichkeit)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- gelingende Kommunikation, unabhängig von der Anzahl der Kommunikationspartner (Monolog, Dialog, Diskussion)
- gelingende Kommunikation, unabhängig von Vertrautheit mit Kommunikationspartnern (vertraut: Familie, Freunde, Peers; weniger vertraut: Erzieher, Lehrer, Vorgesetzte; nicht vertraut: fremde, unbekannte Personen)
- Berücksichtigung des Vorwissens des Gesprächspartners zum Gesprächsthema bei der eigenen Äußerung
- Verstehen von impliziten Inhalten (Implikaturen, Metaphern)
- Strukturieren von Inhalten (Informationsstruktur, Kohärenz, Kohäsion, Erzählfähigkeit)
- Beachtung kultureller Konventionen (Blickkontakt, Lautstärke, Mimik, Gestik)
- Realisation von Sprecherwechsel/Sprechakten (turn-taking, Erkennen übergaberelevanter Stellen, Einhalten von Gesprächs- und Diskursregeln, Zuhörerverhalten)
- Themenbezug (Wortwahl, ggf. Fachwortschatz, Perspektivübernahme)
- Reparatur der eignen Äußerung bei Missverstehen des Gesprächspartners

Für die Förderung/Therapie bei pragmatisch-kommunikativen Störungen werden in der Literatur Schwerpunkte angegeben, welche die jeweiligen Teilaspekte unterschiedlich gewichten und berücksichtigen. Zumeist stehen sie unverbunden nebeneinander (Kannengieser, 2015; Möller & Ritterfeld, 2010; Perkins, 2010). Ein allgemein anerkanntes Modell zur Zuordnung von Übungen oder Therapiebausteinen fehlte bislang. Achhammer et al. haben 2016 ein Ordnungssystem (Förder- und Therapieschwerpunkte) vorgelegt, welches die Teilaspekte nun stärker aufeinander bezieht und somit eine gestufte Vorgehensweise ermöglicht. Im Bereich Kommunikationsverhalten*/Gesprächsführung* stehen Sprechakte, Dialoge und Diskurse und damit das korrekte Sprachhandeln im Mittelpunkt. Förderaspekte sind hierbei die Organisation und Strukturierung von sprachlichen kommunikativen Äußerungen sowie von Interaktion. Im Bereich *Textverarbeitung/Textproduktio*n geht es um den Inhalt und die Struktur von laut- und schriftsprachlichen Texten (z.B. Äußerungen, Erzählungen, Berichte). Diese müssen gegebenenfalls an den Kommunikationspartner angepasst werden. Im Bereich *Situations- und Kontextverhalten* geht es um die Verwendung von nonverbalen, emotionalen und sozialen Mitteln beim Verstehen sowie ihren Einsatz bei eigenen Kommunikationsbeiträgen. Hierbei müssen auch soziale Rollen sowie räumliche und inhalts-/sachbezogene Kontexte berücksichtigt werden. In Anlehnung an Perkins (2010) werden darüber hinaus *intrapersonelle Leistungen (Erkennen/Verstehen) und interpersonelle Leistungen (Produzieren/Anwenden)* unterschieden.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in Schule und Unterricht

"Pädagogische Einrichtungen (Kita, Schule) bieten im Gegensatz zur Sprachtherapie *vielfältige inhaltliche, soziale, räumliche, sprachliche und kognitive Kontexte*, die sich für die Förderung und Therapie bei pragmatisch-kommunikativen Störungen anbieten" (Sallat & Spreer 2017, 284).

Abb. 1: Förderkontexte in Schule und Unterricht

So ist der Lernort Schule ist durch die Unterteilung in Unterrichtsfächer, aber auch durch schulorganisatorische Rahmenbedingungen (Zusammenstellung von Klassen / Jahrgangsstufen; Fachräume etc.) sowie didaktisch-methodische Maßnahmen (Sozial- und Lernformen) ein Handlungsfeld, in dem pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung sind. Auf der anderen Seite bieten sich in Schule und Unterricht viele Möglichkeiten, die Kontexte (sprachlich, sozial, räumlich, inhaltlich, kognitiv) auf die Bedürfnisse von Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen abzustimmen und in vielfältige natürliche Förder- und Therapiesituationen zu integrieren (vgl. Abb.1). Darüber hinaus werden einige pragmatisch-kommunikative Aspekte erst im Schulalter erworben und sind Teil der Bildungs- und Lehrpläne:

- Curriculum im Fach Deutsch (u.a. Entwicklung von Erzählfähigkeit, Formulieren von Berichten - in höheren Klassen: Anschreiben, Briefe)
- Fachwortschatz - Sprachhandeln im jeweiligen Fach- und Sachkontext
- Fachübergreifende Operatoren / Bildungssprache (u.a. argumentieren, beschreiben, begründen, erklären) (vgl. Sallat & Spreer, 2014, 2017).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Für viele Schüler stellt der Raumwechsel für den Fachunterricht als Veränderung des räumlichen Kontextes eine pragmatisch-kommunikative Herausforderung dar (u.a. Ausrichtung der Sitzpositionen der Schüler, ggf. fachspezifisches Interieur, das als Referenz zur Verfügung steht). Ein weiterer Punkt ist das Fachlehrerprinzip, da sich der Schüler oft nur für eine Stunde pro Woche neben dem Sachkontext (Inhalt, Fachsprache) auch auf wechselnde Kommunikationspartner (Fachlehrer) sowie andere Methoden, Lern- und Sozialformen einstellen muss. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn eine Unterrichtsklasse für einzelne Unterrichtsstunden aufgeteilt wird oder über äußere Differenzierung klassenübergreifende Lerngruppen gebildet werden (z.B. Sport, Musik, Kunst, ggf. Sachunterricht/Schulgarten, Projekttage). Solche Wechsel und Veränderungen der gewohnten Kontexte können auch bewusst als Teil der Förderung im Bereich Pragmatik eingesetzt und geplant werden.

Doch auch über den Unterricht hinausgehend bietet das Setting "Schule" unzählige Realanlässe, in denen situationsadäquates Sprachhandeln notwendig wird. Dies ist für alle Klassenstufen und für den gesamten Schuljahresverlauf zutreffend. So bieten Angebote im Rahmen der Ganztagsbetreuung, Arbeitsgemeinschaften und Projekttage bzw. -wochen inhaltlich vertiefende Sprechanlässe. Aber auch Wandertage (Exkursionen in Museen oder Ausstellungen etc.), Klassenfahrten oder Landschulheimaufenthalte bieten den Rahmen in vielfältigen Situationen mit (fremden) Personen in unbekannter Umgebung kommunizieren (Sallat & Spreer, 2014). Die Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten findet schwerpunktmäßig auch bei schulischen Maßnahmen im Zuge von Berufsorientierung, -vorbereitung und -beratung bei Schülern der Sekundarstufe statt (Sallat et al., 2016).

3. Aufbau der Förderung

Die Förderung im Bereich Pragmatik-Kommunikation sollte innerhalb der drei Förder- und Therapiebereiche *[1] Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung, [2] Textverarbeitung/Textproduktion, [3] Situations- und Kontextverhalten* für die darin enthaltenen Teilkompetenzen entwicklungsorientiert und mit aufsteigender Komplexität vom interpersonellen Erkennen und Verstehen über das interpersonelle Produzieren und Anwenden bis hin zum flexiblen Einsatz in Realsituationen aufgebaut sein (Achhammer et al., 2016). Die Förderung geschieht nicht pauschal durch vermehrte Gespräche oder Interaktion. Vielmehr ist eine Individualisierung auf die Situation des Kindes notwendig. Die Übungen müssen aufeinander bezogen und hierarchisch sowie nach Möglichkeit entwicklungsproximal aufgebaut sein. Die Abbildung 2 verdeutlicht dieses stufenweise Vorgehen der Förderung und Therapie im Bereich Pragmatik-Kommunikation. Aufbauend auf der Sicherstellung und

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Beachtung der Basiskompetenzen sollte stets rezeptiv - auf der intrapersonellen Ebene - begonnen werden. Hierbei steht das Erkennen, Verstehen und auch Interpretieren pragmatischer Aspekte der Kommunikationssituation, schwerpunktmäßig natürlich des Kommunikationspartners, im Vordergrund. Dabei müssen die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Informationen und Hinweise sowie der Kontext isoliert beachtet und fokussiert werden. Erst im Anschluss kann die Arbeit an der produktiven Realisation dieser verbalen, nonverbalen und paraverbalen Aspekte durch das Kind erfolgen. Hierbei sollten in den Übungssituationen die personellen, inhaltlichen und situativen Kontexte gezielt variiert und erweitert werden. Als Ziel der Förderung stehen dann die flexible Verwendung und Erkennung pragmatischer Aspekte in Spontansprache und Realsituationen. Dazu müssen natürliche Kommunikationsanlässe einbezogen und gezielt inhaltlich sowie in Bezug auf die Akteure und Handlungen erweitert und metasprachlich reflektiert werden.

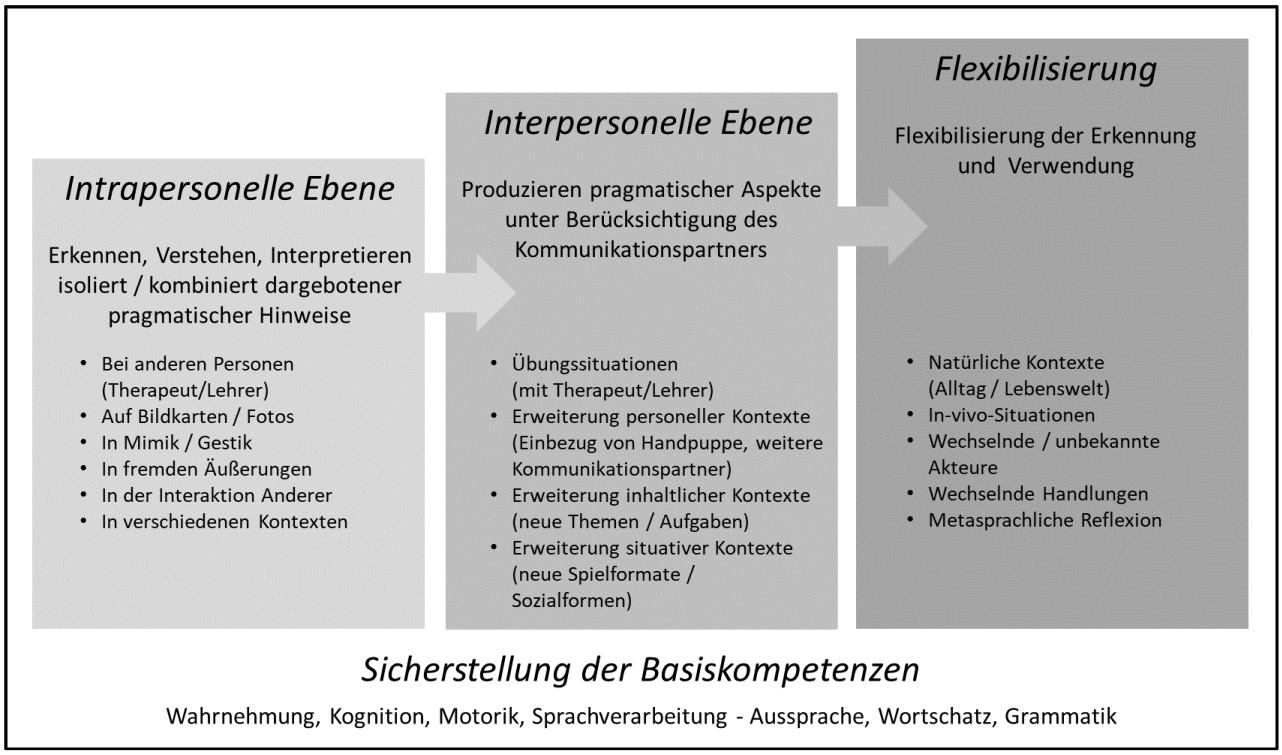


Abbildung 2: Hierarchischer Aufbau von Förderung und Therapie im Bereich Pragmatik

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

4. Vorüberlegungen zur Förderung des Situations- und Kontextverhaltens im Bereich Emotionsverarbeitung und -verwendung

Im folgenden Abschnitt werden Vorüberlegungen beschrieben, welche die Vielschichtigkeit der Arbeit im Bereich Pragmatik verdeutlichen und gleichzeitig aufzeigen sollen, dass in Förderung, Therapie und weiteren Übungskontexten der Komplexität, beziehungsweise der Komplexitätsreduktion häufig zu wenig Rechnung getragen wird. Dies geschieht am Beispiel der Emotionsverarbeitung und -verwendung, einem Teilaspekt im Förderbereich *Situations- und Kontextverhalten.* Im Förderbereich *Situations- und Kontextverhalten* geht es um soziale Interpretation und soziale Interaktion in unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionskontexten als Sender und Empfänger von Nachrichten. Dabei muss die Verwendung der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Mittel an die Situation, den Kontext, die soziale Rolle angepasst werden (vgl. Achhammer et al., 2016).

4.1. Intrapersonelle Ebene der Emotion

Notwendige Voraussetzungen / beinhaltete Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Wortschatz, Grammatik)
- Kennen unterschiedlicher Gefühle und Emotionen (Wortschatz; z.B. Emotionswörter; emotionsbezogene Adjektive)
- Erkennen emotionsbezogener prosodischer Hinweise (Sprachmelodie, Sprechtempo, Betonung/Akzent, Pausen)
- Wahrnehmung von emotionsbezogenen Gesichtsausdrücken (Mimik) und Gesten
- Erfahrung zu emotionsbezogenen Kontexten und Situationen (wann ist man traurig / fröhlich)
- Kennen und Erkennen der Unterschiede in der Emotion bei Kindern, bei Erwachsenen, bei Menschen aus unterschiedlichen Kulturen
- Erfahrung zu Emotionen bei Anderen (typische Kontexte, Bezug zu individuellem Selbstkonzept → Implikatur / Präsupposition - z.B. warum ist jemand in einer Situation traurig und ich nicht?)
- Kennen von Ursachen für die Entstehung von Emotionen wie Schmerz, Trauer, Wut oder Freude bei mir / bei anderen
- Wissen um individuelle Vorlieben und Charaktereigenschaften (Wann ist XY wütend? Was macht XY traurig? Wie reagiert XY in einer bestimmten Situation im Normalfall?)
- Kenntnis emotionsbezogener Rollen / Weltwissen (z.B. Pfarrer sollte nicht sarkastisch - Feuerwehrmann nicht ängstlich sein, Clown zeigt häufig das Gegenteil)
- Verknüpfung der Emotion einer Person mit dem Kontext (personell, sozial, sachlich → z.B. notwendig für Erkennen von Implikaturen, Metaphern, Sarkasmus, Ironie)

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ideen und Variationsmöglichkeiten für Förderung / Therapie:

- Isolierte Darbietung (nur verbal, nur mimisch, nur gestisch, nur paraverbal (Geräusche/Laute, nur ein Einzelbild / Einzeltonbeispiel - Emotionen in Musik)
- Kombinierte Darbietung / Emotionsmemory (z.B. Stimmt Foto/Piktogramm mit lautlicher Äußerung überein? Stimmt die Mimik mit der Gestik überein? Stimmt ein Wort (z.B. Adjektiv) oder der Satzinhalt mit der verwendeten Prosodie / Satzmelodie überein?)
- Gruppierung bestimmter Emotionen / emotionsbezogener Wortkarten oder Bilder (z.B. positiv vs. negativ; Finden von Gegensätzen)
- Berücksichtigung des Kontextes (z.B. Erörterung der vorangegangenen Situation; Hinweise zur Gemütslage der Person; Hinweise zum kulturellen Hintergrund)

4.2. Interpersonelle Ebene der Emotion

Notwendige Voraussetzungen / beinhaltete Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Wortschatz, Grammatik)
- Fähigkeiten / Kompetenzen der intrapersonellen Ebene
- Lautsprachliche Fähigkeiten / Artikulation / Prosodie
- Fähigkeiten zur fein- und grobmotorischen Umsetzung von Mimik und Gestik
- Ggf. angemessener Wortschatz
- Emotionsbezogenes Selbstkonzept
- Sprachliches und kommunikationsbezogenes Selbstkonzept

Ideen und Variationsmöglichkeiten für Förderung / Therapie:

- Isolierte Umsetzung - Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit (nur verbal, nur mimisch, nur gestisch, nur paraverbal (Geräusche/Laute) - z.B. Gefühle pantomimisch oder als Standbild / Foto darstellen
- Zunächst bekannte und vertraute Spiel- und Sozialformen, Sachkontexte
- Einbezug des personellen Kontextes (z.B. soziale Rolle, weitere Handlungsakteure / Handpuppe)
- Einbezug und Erweiterung des Sachkontextes (angemessener Wortschatz für bestimmte Situationen wie Sandkasten, Spielplatz, Schule, Einkaufen, Beruf)
- Einbezug und zunehmende Erweiterung des kognitiven Kontextes (Informationen zum Vorwissen der Kommunikationspartner - Präsupposition)
- Einbezug und zunehmende Erweiterung des Weltwissens (Was würde ich vom Gegenüber in dieser Situation erwarten?)
- Transfer - in andere Rollen "schlüpfen" (Was könnten Personen mit entsprechenden Emotionen sagen/denken? Wie würden sie es sprachlich, mimisch, gestisch ausdrücken?) - ggf. Unterscheidung Kind / Erwachsener oder Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Kulturen
- Wechsel- zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Einbezug metasprachlicher Reflektion

4.3. Flexibilisierung im Bereich Emotion

Notwendige Voraussetzungen / beinhaltete Kompetenzen:

- Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Wortschatz, Grammatik)
- Fähigkeiten / Kompetenzen der intra- und interpersonellen Ebene
- Ausdrucksfähigkeit, Emotionsregulation sowie Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit

Ideen und Variationsmöglichkeiten für Förderung / Therapie:

- Metasprachliche Vor- und Nachbereitung der Übungen
- Arbeit mit Skripten
- Zunächst Kommunikation mit bekannten Personen, in bekannten Kontexten, zu bekannten Themen
- Variation durch: neue Personen, Themenwechsel, neue Situationen

5. Ausblick

Am Beispiel der Emotionsverarbeitung und -verwendung ist deutlich geworden, dass die Arbeit im Bereich Pragmatik durch die Verwobenheit unterschiedlicher Kompetenzen und Verarbeitungsbereiche sehr komplex ist. Bislang liegen nur wenige Konzepte vor, welche vorrangig Teilaspekte der Pragmatik fokussieren. Trotzdem können sie für die Förderung herangezogen werden, ebenso wie Förderkonzepte für Störungen welche durch eine pragmatisch-kommunikative Teilsymptomatik gekennzeichnet sind (z.B. Autismus-Spektrum-Störung, ADHS, Stottern, Mutismus).
Mit den von Achhammer et al. (2016) vorgestellten Therapie- und Förderschwerpunkten ([1] Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung, [2] Textverarbeitung/Textproduktion, [3] Situations- und Kontextverhalten) und der Unterscheidung von intrapersonellen und interpersonellen Fähigkeiten innerhalb dieser Schwerpunkte liegt nun eine Systematisierung für die Ableitung der Förderung und die Verknüpfung der Einzelmaßnahmen vor. Notwendig ist ein individualisiertes Vorgehen auf der Analyse der intra- und interpersonellen Kompetenzen des Kindes im jeweiligen Förderbereich. Die Aufgabe für die Zukunft ist, auf der Grundlage dieser Systematisierung, die weitere Entwicklung und Ausdifferenzierung von Fördermaßnahmen sowie der Nachweis ihrer Wirksamkeit (evidenzorientierte Evaluation).

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe.* München: Ernst Reinhardt.

Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter.* Stuttgart: Thieme Verlag.

Falkai, P., Wittchen, H.-U., & Döpfner, M. (Hrsg.) (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5.* Göttingen: Hogrefe.

Kannengieser, S. (2015): *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* München: Elsevier.

Möller, D., & Ritterfeld U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache Stimme Gehör 34 (2)*, 84–91.

Perkins, M. R. (2010). Pragmatic impairment. Cambridge University Press, Cambridge

Sallat, S., & Spreer, M. (2014). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 3 (3)*, 156–166.

Sallat, S., & Spreer, M. (2017). Pragmatische Störungen. In: A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg). *Sprachtherapie mit Kindern (227-298).* München: Reinhardt.

Sallat, S., Spreer, M., Franke, U., & Schlamp-Diekmann, F. (2016). Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung. In: Stitzinger U., Sallat S., & Lüdtke U. (Hrsg.). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis.* Idstein: Schulz-Kirchner, 119–129.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Anja Starke, Katja Subellok & Inga Pickhinke

Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext – Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien

1. Einleitung

Selektiver Mutismus (SM) ist eine seltene, mit Angst assoziierte Kommunikationsstörung, die in der Regel in der frühen Kindheit in Erscheinung tritt. Trotz vorhandener Sprachfähigkeiten sprechen die Kinder in spezifischen Situationen nicht (American Psychiatric Association, 2013). Die Kernsymptomatik des Schweigens zeigt sich am deutlichsten im Kontakt mit fremden Personen und im schulischen Kontext (Bergman et al., 2002). SM kann einen erheblichen Einfluss auf das schulische Lernen und die soziale Partizipation betroffener Kinder und Jugendlicher haben.

Sofern SM frühzeitig erkannt und die Kinder (spezifisch) behandelt werden, erfolgt dies vorrangig im außerschulischen Kontext über sprach- und psychotherapeutische Maßnahmen (Subellok & Starke, 2015). Doch wie die klinische Erfahrung zeigt, bleiben auch etliche Kinder unversorgt oder Maßnahmen werden beendet, obwohl die Kinder (noch) vielerorts schweigen. Ein Großteil der Verantwortung für ihre (schulische) Förderung liegt immer bei den Lehrpersonen. Im Idealfall werden mutismusspezifische therapeutische und schulische Fördermaßnahmen verknüpft, d. h. Lehrkräfte und therapeutische Fachkräfte kooperieren eng miteinander. Über eine solche Vernetzung lassen sich gute Transfereffekte des Sprechens auf andere Kontexte wie auch die Schule erreichen (Subellok & Bahrfeck-Wichitill, 2016).

Die Therapieforschung zum SM steht bislang noch am Anfang. Erste Studien weisen vor allem auf die Wirksamkeit kognitiv-behavioraler Methoden hin (siehe im Überblick Melfsen & Walitza, 2017). In diesem Beitrag wird anhand von zwei kontrollierten Einzelfallstudien (Pickhinke, 2018) die Wirksamkeit der methodenintegrierten Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) (Subellok, Katz-Bernstein, Bahrfeck-Wichitill & Starke, 2012) im schulischen Kontext untersucht. Ziel ist es, mögliche Veränderungen von SM-typischen Verhaltensweisen in der Schule und anderen sozialen Kontexten zu identifizieren und darüber einen ersten Wirksamkeitsnachweis für die DortMuT zu erbringen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

2. Methodik

2.1 Design

Kontrollierte Einzelfallstudien sind gerade bei geringen klinischen Fallzahlen, wie auch bei SM, die (fast) einzige Alternative für die empirische (Therapie)Forschung (Julius, Schlosser & Goetze, 2000). Die Studie folgte dem klassischen A-B-E-Design mit sieben Messzeitpunkten: (A) Baseline mit Anamnese und Diagnostik (T1-T3), (B) Intervention (T4) und (E) Follow up (T5-T7) (Übersicht siehe Abb. 1):

- **(A) Baseline**
- Zu drei Messzeitpunkten wurden innerhalb von drei Wochen (1.-3. Woche) das Sprech- und Meldeverhalten im Unterricht durch die Lehrkraft, die Anamnesedaten über die Eltern sowie das Interaktions- und Meldeverhalten im Unterricht durch Beobachtung über die Projektleitung erhoben. Auch dokumentierten die Klassenlehrerinnen in einem Tagebuch das Kommunikationsverhalten der Kinder.
- **(B) Intervention**
- In der sechswöchigen Interventionsphase (4.-9. Woche) erfolgte zweimal pro Woche eine Einzelförderung der beiden Mädchen durch eine geschulte und unter Supervision stehende Masterstudentin. Die beiden Klassenlehrerinnen wurden über tägliche oder wöchentliche Absprachen involviert, so dass sie kontinuierlich orientiert waren und sie im Unterricht nach Absprache einzelne Inhalte vertiefen konnten. Die Tagebuchdokumentationen der Lehrkräfte erfolgten dreimal wöchentlich.
- **(E) Follow-Up**
- In dieser Phase (11.-22. Woche) erfolgte wie in der Baseline an drei Messzeitpunkten die Erhebung des Sprechens und Meldens im Unterricht durch die Lehrkraft (T5, 11. Woche), die Unterrichtsbeobachtung durch eine Masterstudentin (T6, 21. Woche), in der 22. Woche (T7) die Erhebung des Sprech- und Meldeverhaltens durch die Lehrkraft sowie des Verhaltens in außerschulischen Kontexten durch die Eltern.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

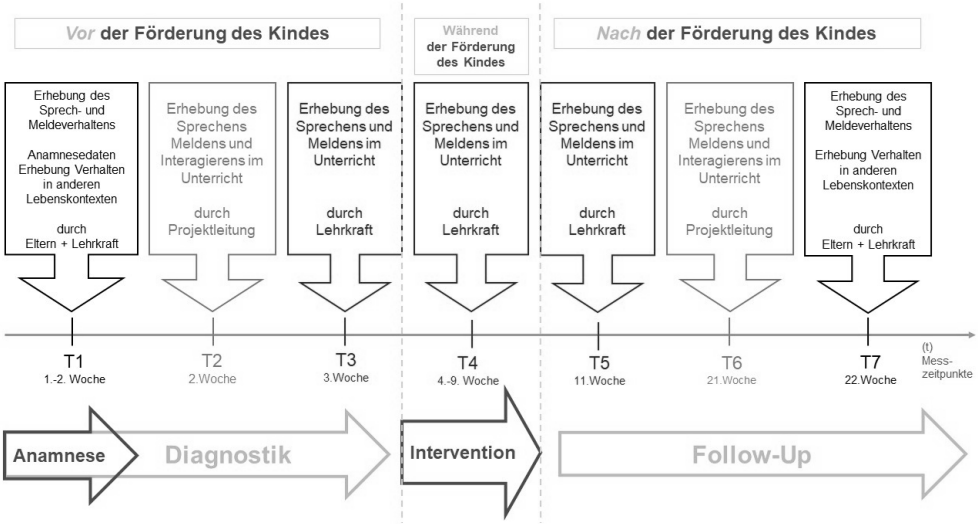


Abb 1: Forschungsdesign

2.2 Instrumente

Es wurden informelle, standardisierte und selbst entwickelte Instrumente eingesetzt.

- **Dortmunder Mutismus Screening (DortMuS-Schule)** (Starke & Subellok, 2017, 2016)
  Es handelt sich um ein valides und reliables Screening-Instrument zur Identifizierung von Risikokindern für SM im schulischen Primarbereich. Anhand von 17 Items können Lehrkräfte über Beobachtungen im Unterricht, Pausen oder unterrichtsähnlichen Situationen das Verhalten eines schweigsamen Kindes auf einer 5-stufigen Ratingskala von "trifft gar nicht zu" bis "trifft genau zu" einschätzen. Mittels eines Cut-off-Wertes werden Hinweise auf das mögliche Vorliegen eines SM gegeben. In dieser Studie wurde DortMuS als standardisiertes Verfahren in der Baseline (T1) und im Follow-Up (T7) eingesetzt, um das Sprechverhalten des Kindes im Unterricht über die Lehrkraft zu erheben.
- **Tagebuchdokumentation**
  Möglichst simultan zum Unterricht wurde von der Lehrkraft eine Strichliste für verschiedene Aktivitäten des Kindes geführt: (1) Kind meldet sich im Unterricht, (2) Kind sagt ein Wort, (3) Kind sagt zwei bis drei Wörter, (4) Kind sagt mehr als drei Wörter. Die Dokumentation erfolgte an insgesamt 18 Untersuchungstagen vor (T3), während (T4) und nach der Intervention (T5) jeweils in der dritten und vierten Unterrichtsstunde.
- **Beobachtungsbogen Unterricht**
  Dieses Instrument wurde eigens entwickelt, um das Interaktions- und Meldeverhalten des Kindes im Unterricht von einer dritten Person über Strichlisten kontrolliert zu erfassen. Es wurde erhoben, wie oft sich das Kind in Interaktion mit der Lehrperson oder mit anderen Kindern aktiv oder reaktiv verbal,

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

nonverbal oder paraverbal äußert. Auch wurde das Meldeverhalten in sieben Varianten dokumentiert (Pickhinke, 2018). Die differenzierte Unterrichtsbeobachtung erfolgte in der Baseline (T2) und im Follow-Up (T6).

- **Elternfragebogen**
  Verwendet wurde der Anamnesebogen des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums der TU Dortmund, welcher derzeit evaluiert wird (Starke & Subellok, in Vorb.). Sein Kernteil besteht aus 59 Items mit mutismustypischen Verhaltensweisen in den fünf Kategorien Schweigen, Partizipation, nonverbale Kommunikation, Emotionsregulation und öffentliche Situationen. Anhand einer fünfstufigen Ratingskala von "trifft gar nicht zu" bis "trifft genau zu" schätzen die Eltern das Verhalten ihres Kindes innerhalb bestimmter Situationen ein. Der Bogen wurde in der Baseline (T1) und im Follow-Up (T7) eingesetzt, um das Verhalten der Kinder in anderen Kontexten als der Schule zu erfassen.

2.3 Stichprobe

Die Intervention wurde mit einem Zwillingspaar (Anna und Maria, Namen geändert) im Alter von 8;11 Jahren durchgeführt. Sie sind die jüngsten Kinder einer mehrköpfigen deutsch-russischen Familie. Familiensprache ist Deutsch. Die Mädchen sprechen zuhause und in vertrauten Kontexten unbeschwert fließendes Deutsch und verstehen Russisch. Im schulischen und unvertrauten Umfeld ziehen sie sich zurück und zeigen sich verunsichert, insbesondere bei Erwachsenen. Bereits vorschulisch wurden die beiden über drei Jahre in einer Frühförderung betreut und sie besuchten ein Jahr lang eine Tagesklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie. In der Grundschule zeigten sich wegen des Schweigens gravierende Probleme, so dass die beiden am Ende des 2. Schuljahres auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache wechselten. Diese besuchen sie nun seit knapp zwei Jahren in unterschiedlichen Klassen. Den schulischen Anforderungen genügen beide Mädchen.

Anna spricht in der Schule häufiger und mehr als ihre Schwester. Manchmal spricht sie mit der Klassenlehrerin und zwei Fachlehrerinnen, allerdings nur in kleinen Gruppen. Mit zwei bis vier Kindern der Klasse spricht sie oft flüsternd, z. B. in Pausen, sofern sie sich unbeobachtet fühlt. Vor größeren Gruppen spricht sie nie. Auch redet sie im Klassenraum weniger als in andern räumlichen Umgebungen. Konsequent schweigt sie bei Begrüßungen, im Morgenkreis, in Einzelarbeiten wie auch unter Zeitdruck und in der Regel bei Aufforderungen. Anna ist motiviert, das Schweigen zu überwinden und möchte „normal“ sein.

Maria ist von beiden die schwächere Schülerin, die laut ihrer Lehrerin Text- und Sprachverständnisprobleme aufweist. Auch hat sie noch deutlich größere Probleme, im schulischen Kontext zu sprechen. Manchmal spricht sie mit einigen Kindern auf dem Schulhof. Sie schweigt immer bei Begrüßungen, im Morgenkreis, bei

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Aufforderung, in Einzelarbeitsphasen, in Freiarbeitssituationen, unter Druck wie auch in Ruhe ohne Aufforderung. Meistens kommuniziert sie im Unterricht nonverbal (nicken, zeigen) oder schriftsprachlich. Sie nimmt aktiv keinen Kontakt zu anderen auf und holt sich auch keine Unterstützung. Sie erstarrt in Situationen, wo sie sich unter Druck gesetzt oder überfordert fühlt.

3. Ergebnisse

3.1 Anna

Im schulischen Kontext konnten Veränderungen im Interaktionsverhalten von Anna nachgewiesen werden. Vor der Intervention erreichte sie im Lehrkraftfragebogen DortMuS-Schule einen Wert von 41, welcher über dem Cut-Off-Wert des Screeninginstrumentes von 36 liegt und somit auf das Vorliegen eines SM hinweist. Bis zum Follow-Up sank der Wert von Anna auf 27.

Auch im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen konnten deutliche Veränderungen in ihrem Interaktionsverhalten dokumentiert werden. Vor der Intervention interagierte Anna nur wenig bis gar nicht verbal mit der Lehrkraft. Danach reagierte Anna häufig verbal auf die Lehrkraft und initiierte vereinzelt auch selbstständig eine verbale Interaktion. Interkationen mit Peers führte Anna bereits vor der Intervention verbal. Dies konnte ebenfalls nach der Intervention beobachtet werden.

Die Tagebuchdokumentationen zeigten deutliche Schwankungen innerhalb des Sprech- und Meldeverhaltens der Schülerin, wobei sowohl vor als auch während der Intervention Tage mit großen Sprechanteilen im Unterricht auszumachen sind. Eine deutliche Verbesserung des Sprech- und Meldeverhaltens ist in diesen Daten nicht erkennbar.

Im familiären und alltäglichen Kontext ergaben sich ebenfalls deutliche Verhaltensänderungen. Vor der Intervention erreichte Anna einen Gesamtwert von 47. Zum Follow-Up war dieser auf einen Wert von 29 gesunken. Beide Werte spiegeln bereits relativ niedrige Werte im Elternfragebogen wider (Maximalwert 176), so dass von insgesamt relativ wenig mutismustypischem Verhalten ausgegangen werden kann.

3.2 Maria

Auch für Maria ergab sich eine deutliche Reduktion des Gesamtwertes von DortMuS-Schule von 63 vor der Intervention zu 49 im Follow-Up. Damit spiegelt der Lehrkraftbogen die deutlich stärkere Symptomatik des Kindes im Vergleich zu ihrer Schwester wider.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Entsprechend zeigten sich in den Unterrichtsbeobachtungen vor allem Veränderungen im nonverbalen Verhalten des Kindes. Vor der Intervention reagiert sie nur wenig nonverbal und gar nicht verbal auf die Lehrkraft. Danach ging Maria deutlich häufiger nonverbal in die Interaktion und zeigte sogar erste verbale Aktivitäten. Im Gegensatz zu ihrer Schwester interagierte Maria vor der Intervention noch verhalten mit ihren Peers. Hier zeigte sich ebenfalls ein deutlicher Anstieg nonverbaler und vor allem verbaler Interaktionen.

Marias Tagebuchdokumentation sind nur bedingt auswertbar, da während der Interventionsphase die Klassenlehrkraft erkrankte und die Bögen von unterschiedlichsten Lehrkräften ausgefüllt wurden. Zudem zeigte Maria laut Dokumentation wenig bis gar kein Sprech- und Meldeverhalten im Unterricht.

In familiären und alltäglichen Kontexten konnten ebenfalls deutliche Veränderungen ausgemacht werden. Der Gesamtwert im Elternfragebogen sank von 72 vor auf 36 nach der Intervention. Maria konnte in zahlreichen familiären und alltäglichen Kontexten ihr mutismustypisches Verhalten abbauen.

4. Diskussion

Ziel dieser beiden kontrollierten Einzelfallstudien war es, Hinweise auf die Wirksamkeit von DortMuT im schulischen Kontext zu erlangen. Die Ergebnisse aus den Kontexten Schule und Familie/Alltag weisen deutlich darauf hin, dass beide Mädchen von der schulintegrierten Intervention profitiert haben. Bei Anna zeigten sich die Veränderungen bereits im verbalen Verhalten im schulischen Kontext. Maria hingegen musste zunächst den Schritt aus Rückzug und Erstarrung zu erstem nonverbalen Verhalten machen. Die Daten des Follow-Up weisen jedoch darauf hin, dass sie sowohl im schulischen und vor allem im familiären Kontext weitere Fortschritte auch auf verbaler Ebene erreichen konnte. Somit weisen beide Entwicklungen darauf hin, dass eine Intervention nach DortMuT Einfluss auf das nonverbale und verbale Interaktionsverhalten hat.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*. Arlington: American Psychiatric Publication Inc.

Bergman, R. L., Piacentini, J., & McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 938-946.

Julius, H., Schlosser, R. W., & Goetze, H. (2000). *Kontrollierte Einzelfallstudien: Eine Alternative für die sonderpädagogische klinische Forschung. Göttingen: Hogrefe.*

Melfsen, S., & Walitza, S. (2017). Behandlungsmethoden des selektiven Mutismus. Sprache Stimme Gehör, 41, 91-97.

Pickhinke, I. (2018). *Evaluation der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) im schulischen Kontext anhand von zwei kontrollierten Einzelfallstudien.* Masterarbeit. Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften.

Subellok, K. & Bahrfeck-Wichitill, K. (2016). Selektiver Mutismus im sozialen Kontext – Vernetzungsarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT). *Praxis Sprache, 61,* 163-170.

Subellok, K., Katz-Bernstein, N., Bahrfeck-Wichitill, K., & Starke, A. (2012). DortMuT (Dortmunder Mutismus-Therapie): eine (sprach-)therapeutische Konzeption für Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus. *L.O.G.O.S. interdisziplinär, 20,* 84–96.

Starke, A. & Subellok, K. (in Vorb.). *Dortmunder Mutismus Elternbogen (DortMutE)*.

Starke, A. & Subellok, K. (2017). Identifizierung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Primarbereich: Entwicklung und Evaluation von DortMuS-Schule. *Sprache Stimme Gehör, 41,* 84-90.

Starke, A. & Subellok, K. (2016). *Dortmunder Mutismus Screening DortMuS-Schule. Manual.* Verfügbar unter: http://sk.tu-dortmund.de/dortmus/DortMuS-Schule.pdf.

Subellok, K. & Starke, A. (2015). Selektiver Mutismus. Ein interdisziplinäres Phänomen. *Deutsches Ärzteblatt PP, 13(10)*, 455-456.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Janet Langer, Maik Herrmann & Henri Julius

Umsetzung und Effekte einer tiergestützten Therapie bei selektivem Mutismus

1. Problemaufriss

Kinder mit selektivem Mutismus zeigen eine umfassende Sprachlosigkeit in bestimmten Situationen, gegenüber ausgewählten Personen. Aus ätiologischer Perspektive scheint der selektive Mutismus eine fehlende Bewältigungsstrategie im Umgang mit stresshaften Bedingungen widerzuspiegeln, aufgrund von psychologischen und somatologischen Ursachen (Hartmann, 2007). Der Grundstein solcher effektiver Bewältigungsstrategien entwickelt das Kind auf der Grundlage seiner primären Interaktionserfahrungen mit der Bindungsfigur (Bowlby, 1969/2006). Ätiologische Beschreibungen deuten jedoch darauf hin, dass Kinder mit selektivem Mutismus Erfahrungen gemacht haben, die ihnen eine Entwicklung altersangemessener Bewältigungsstrategien nicht ermöglicht. Auf zu großes Belastungserleben reagieren die betroffenen Kinder stattdessen mit Rückzugsverhalten in Form von Schweigen. Die Beziehung zu einem Tier kann in der Therapie eine Möglichkeit darstellen, um den Stress des Kindes zu regulieren und so für die Therapie zugänglich zu machen. Dieses Vorgehen soll im Folgenden anhand eines Fallbeispiels im Rahmen einer stationären Therapie an dem Sprachheilzentrum Meisenheim (Abteilung des Gesundheitszentrums Glantal) beschrieben werden.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Schweigen als Ausdruck fehlender Stressbewältigungsstrategien

Der selektive Mutismus zeichnet sich durch eine fehlende erwartete Äußerungsintention in mindestens einer Situation aus. Häufig ist davon das häusliche Umfeld ausgenommen, sodass mit einigen wenigen vertrauten Personen adäquat gesprochen wird. Ausgeschlossen werden muss, dass das Schweigen im Zusammenhang mit einer anderen Kommunikationsbeeinträchtigung, einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung, schizophrenen oder psychotischen Störung oder aufgrund der Unkenntnis der gesprochenen Sprache auftritt. Die Prävalenzrate der Mutistischen Störung schwankt zwischen 0,1 bis 0,5 Prävalenz. Ergebnisse epidemiologischer Studien zum Geschlechterverhältnis beim selektiven Mutismus sind bisher uneinheitlich (Katz-Bernstein, 2011). Im Diagnostischen und Statistischen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Manual psychischer Störungen DSM-5 (Falkai et al., 2015) zählt der selektive Mutismus zu den Angststörungen und wird dann diagnostiziert, wenn das Schweigen länger als vier Wochen anhält und diese Zeit nicht auf einen Monat nach einem Übergang in einen neuen sozialen Kontext wie z. B. Kindergarten oder Schule beschränkt ist. Zudem ist die schulische oder berufliche Leistung und soziale Kommunikation stark behindert. Trotz vorhandener Sprachfähigkeit bleibt somit eine erwartete Äußerungsintention in bestimmten als belastend empfundenen Situationen aus. Die Situationen, in denen geschwiegen wird, sind dabei konsistent und vorhersagbar und zeichnen sich z. B. durch die vermittelte Sprachanforderung, dem Grad der Exponiertheit, dem die Betroffenen in der Situation ausgeliefert sind und dem sozialen Druck, der mit der Situation einhergeht aus (Melfsen & Warnke, 2007). Betroffene reagieren in solchen Situationen mit einer ihnen naheliegenden Form und mit subjektiv sinnvollem Verhalten, dem sprachlichen Rückzug (Katz-Bernstein, 2011). Die Beeinträchtigung, die aufgrund der fehlenden Kommunikation zu den Kommunikationsstörungen gezählt wird, ist jedoch nicht nur auf die verbale Kommunikation begrenzt. Oft kommt es zu Situationen, in denen die Kinder vollkommen blockiert sind. So können nonverbale Kommunikationsmittel wie Mimik, Gestik, Bewegung oder der emotionale Ausdruck beim selektiven Mutismus ebenfalls eingeschränkt sein. In manchen Situationen ist zudem eine starre Körperhaltung zu beobachten, die an eine Verhaltensstarre („freezing“) erinnert (Feldmann et al., 2011; Kramer, 2007). Kramer (2007) spricht daher von zwei Kardinalsymptomen des selektiven Mutismus, die die Sprache im engeren und weiteren Sinne umfassen. Aufgrund der Schwierigkeiten in sprachlichen und sozialen Bereichen zeigen mutistische Kinder ein erhöhtes Angsterleben und in der Folge auch Auffälligkeiten im Umgang mit angstauslösenden Situationen.

Heute geht man von einer „Polyätiologie“ aus, der zur Folge erst das Zusammenspiel bio-psycho-sozialer Risikofaktoren das Entstehen einer mutistischen Störung bewirken kann. Hartmann versucht dem komplexen Störungsbild des Mutismus gerecht zu werden, indem er die vielfältigen Annahmen zu dessen Ätiologie in eine schematische Einteilung integriert. Im Zentrum der Einteilung steht die psychophysiologische Ebene, die das Zusammenwirken physiologischer und psychologischer Bedingungsfaktoren berücksichtigt. Hartmann (2007) erläutert diese Ebene mit Hilfe des Diathese-Stress-Modelles. Dort wird beschrieben, wie psychische Faktoren auf körperliche Störungen und umgekehrt körperliche Faktoren auf psychische Störungen wirken. Für das Phänomen des Mutismus bedeutet die psychophysiologische Ebene konkret die Kombination aus einer familiären Häufung an Gehemmtheit und weiteren psychisch belastenden Umweltfaktoren. Wie viel Stress bei dieser wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt entsteht, wird von jedem Individuum anders wahrgenommen. Nach dem transaktionalem Stressmodell Lazarus und Folkman (2008) in der Erweiterung nach

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lovallo (2016) sind die Bewertungen, die einer Situation beigemessen werden als auch die Einschätzung eigener Ressourcen entscheidend für das individuelle Stresserleben. Kinder mit selektiven Mutismus neigen dazu, an sie gestellte Anforderungen hoch einzuschätzen und ihre eigenen Ressourcen gering. Dem stresstheoretischen Modell folgend entsteht somit Stress, auf den das Kind mit einer unbewussten, passiven Bewältigungsstrategie reagiert (Abbildung 1).

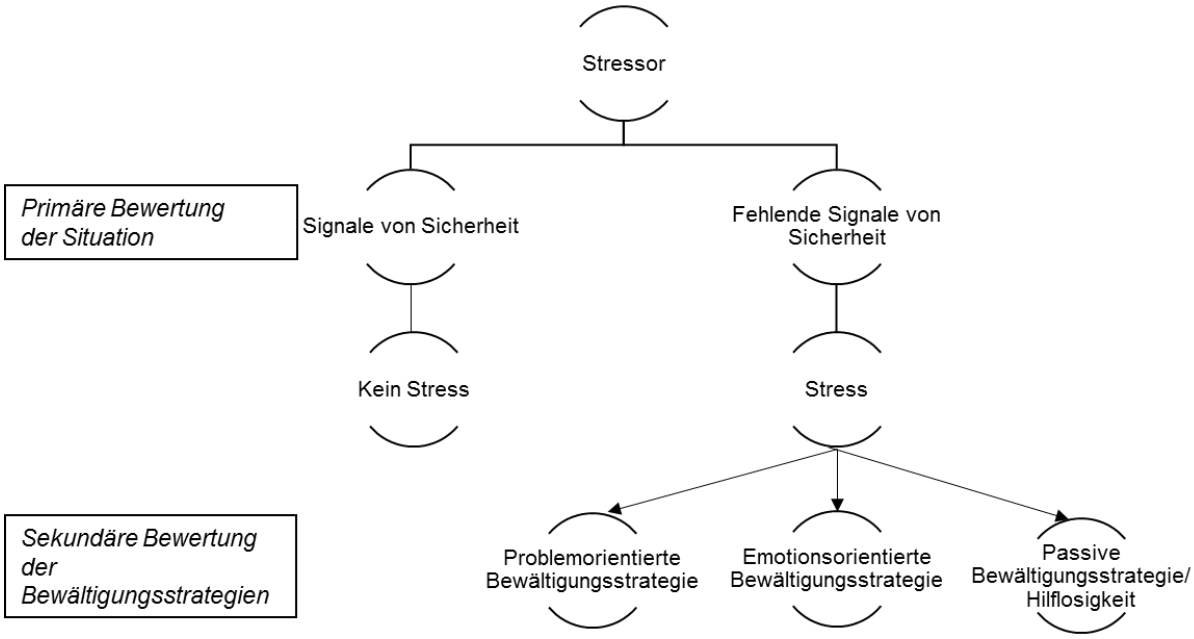


Abb. 1: Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966; Lazarus & Folkman, 1984/2008) in der Erweiterung durch Lovallo (2016)

Durch Konditionierungsprozesse und Milieueinwirkungen manifestiert sich das vom Kind zunächst als erfolgreich empfundenes Verhalten. Auf physiologischer Ebene führt Stress zu zwei unterschiedlichen Reaktionsmustern. Zunächst erfolgt die schnelle Kampf-und-Flucht-Reaktion, die innerhalb weniger Sekunden nach Konfrontation mit dem Stressor eintritt und sich u. a. aus der Aktivierung des sympathiko-adrenomedullären Systems, der Ausschüttung der Katecholamine (Adrenalin und Noradrenalin), des Corticotropin-Releasing Faktors (CRF) und etwa zehn Sekunden später des Adrenocorticotrophen Hormons (ACTH) zusammensetzt. Bei anhaltendem Stressor erfolgt die zweite Welle, die endokrinologische Stressreaktion, die einige Minuten nach dem Stressor einsetzt und über die Hypophysen-Hypothalamus-Nebennierenrinden-Achse (HHNA) zum Endprodukt dem Stresshormon Cortisol führt (Sapolsky et al., 2000). Eine hilflose, passive Bewältigungsstrategie führt physiologisch kurzfristig zu einem Hyperarousal, d. h. einer vermehrten Aktivität der Stresssysteme. Bei Chronifizierung des Stressors reagiert der Körper jedoch mit einem Hypoarousal, das einem Ausbleiben der Reaktivität der Stresssysteme in Folge des Stressors gleicht (Schore, 2001; Janssen et al., 2002). Zu vermuten wäre, dass der selektive Mutismus mit der letzteren

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

physiologischen Stressreaktion einhergeht. Bisher fehlen jedoch Untersuchungen, die die physiologische Stressreaktion bei selektiv mutistischen Kindern untersucht haben.

2.2 Das Konzept der tiergestützten Intervention bei selektivem Mutismus

Der Erfolg einer Therapie scheint insbesondere von einer tragfähigen, sicherheitsspendenden Beziehungsqualität zur Therapeutin bzw. zum Therapeuten abzuhängen (Bernier & Dozier, 2002). Was aber, wenn die Klientin bzw. der Klient nicht die Offenheit besitzen, neue sichere Beziehungen einzugehen und ihnen das Vertrauen in die Therapeutin bzw. den Therapeuten fehlen? Julius, Beetz, Kotrschal, Turner und Uvnäs-Moberg (2013) sehen hier den Einsatz von Tieren z. B. Hunden als einen unterstützenden Partner in der Etablierung der Beziehung. Durch den (Körper-)Kontakt zu einem Tier wird die Produktion des Hormons Oxytocin angeregt, was eine angst- und stressreduzierende Wirkung auf den Organismus hat. Das Oxytocin-System entwickelt sich in der frühen sozialen Interaktion des Kindes mit der Fürsorgeperson und wird dabei insbesondere durch den Körperkontakt zu dieser aktiviert. Feinfühlige Fürsorgeerfahrungen führen dabei zu einer höheren Oxytocin-Produktion und langfristig zu einem adäquaten Umgang mit Stress. Indirekte Befunde lassen vermuten, dass Oxytocin im Zusammenhang mit der primären Bindungsentwicklung des Kindes stehen, wobei die sichere Bindung mit dem höchsten Oxytocin-Spiegel assoziiert ist. Durch den Kontakt zum Tier werden scheinbar primäre Bindungs- und Fürsorgestrategien und gleichzeitig das Oxytocin-System aktiviert. Aufgrund dieses neurobiologischen Effekts übertragen unsicher gebundene Klientinnen bzw. Klienten im therapeutischen Prozess unter Einsatz eines vertrauenswürdigen Tieres ihre unsicheren, erlernten Bindungs- und Fürsorgestrategien nicht auf die Therapeutin bzw. den Therapeuten, was Julius (2014) als Priming bezeichnet. Dadurch wird die Herstellung einer sicheren Bindung zu den professionellen Helferinnen und Helfern erleichtert (Julius et al., 2013) als auch der Stress des Kindes reduziert (Hediger, 2012).

Das stationäre Behandlungskonzept im Sprachheilzentrum in Meisenheim bei selektiv mutistischen Kindern und Jugendlichen basiert auf verhaltenstherapeutischen, sprachheilpädagogischen, entwicklungspsychologischen und bindungsgeleiteten Ansätzen, die individuell auf das Kind abgestimmt werden. Ein übergeordneter Therapiebaustein bildet die Beziehung zum Therapeuten. Die empathisch-verstehende Haltung des Therapeuten soll dem Kind Unterstützung bieten (scaffolding-Prinzip, Katz-Bernstein, 2011). Ziel ist es, dem selektiv mutistischen Kind Sicherheit zu vermitteln, aus der heraus es explorieren kann. Dies kann in der Therapie zudem mit einem Safe-Place im Therapieraum, als Rückzugsraum für das Kind unterstützt werden (Katz-Bernstein, 2011). Zu den verhaltenstherapeutischen Ansätzen zählen beispielsweise der schrittweise Aufbau kommunikativer Verhaltensmuster (shaping), eine abgestufte Reizüberblendung (stimulus-fading) und die positive Verstärkung (Bahr, 2002). Der schrittweise Aufbau der sprachlichen

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kommunikation liegt dabei nahezu allen Therapieansätzen bei selektivem Mutismus zugrunde. Der Aufbau der Kommunikation orientiert sich dabei an der Zone der nächsten Entwicklung. Nach Hartmann (2010) lassen sich diese in eine präverbale, lexikalisch-syntaktische und kommunikativ-sozialinteraktive unterteilen. Wenn das Kind im therapeutischen Setting die verbale und nonverbale Kommunikation nutzt, finden Übungen zur Generalisierung im natürlichen Setting statt.

Ein wesentlicher Bestandteil der Therapie ist der gezielte Einsatz eines Therapiehundes. Der Hund wird vor allem dann in die Therapie eingeführt, wenn die Therapiesituation festgefahren ist und es ohne gezielten Einsatz kein Vorankommen in der Einheit geben würde. Durch den Hund wird die Situation entspannt, in dem sich der Fokus auf das Tier richtet, es den Kindern in der Folge wieder gelingt, aus dem hilflosen Erstarren wieder herauszukommen. Zudem können durch den Hund eine Vielzahl an Aktivitäten auf der Handlungsebene initiiert werden, die in der face to face Situation mit der Therapeutin bzw. dem Therapeuten kaum realisierbar erscheinen. Der Einsatz von Tieren im therapeutischen Setting hat demnach motivationale und kommunikativen Funktion. Aber auch der Stress des Kindes soll durch (selbst-)initiierten Körperkontakt zum Tier reduziert werden. Die Aktivierung der Kinder und die Reduktion der Überlasthemmung durch den Körperkontakt zum Hund soll im Folgenden anhand eines Fallbeispiels erläutert werden.

3. Fallbericht

3.1 Anamnese

Melina[6] war bei ihrer Aufnahme in Meisenheim 12 Jahre alt. Vor ihrer Aufnahme in der stationären Therapieeinrichtung erfolgte zuvor ambulant ca. 14 Monate lang eine Psychotherapie, ohne jegliche Veränderung des Rückzugsverhaltens. Die allgemeine Entwicklung verlief laut Aussage der Eltern vollkommen unauffällig. Das Schweigeverhalten habe sich schleichend entwickelt. Im Kindergarten habe sie noch mit den meisten Kindern und Erzieherinnen gesprochen, wurde jedoch schon damals als ein sehr vorsichtiges und zurückhaltendes Mädchen beschrieben. Anfangs in der Schule habe sie noch mit einzelnen Kindern gesprochen, sich aber immer mehr zurückgezogen. Ab der 2. Klasse erfolgte fast keine Kommunikation mehr im schulischen Kontext. Eigeninitiativ nahm Melina keinerlei Kontakt zu Kindern oder Erwachsenen auf. Auf Fragen der Klassenlehrerin habe sie manchmal mit ja oder nein geantwortet, zuletzt aber war jedoch auch das nicht mehr möglich. Schriftliche Anforderungen erledigte sie jedoch. Oftmals nahm sie auch an Handlungen z. B. im Rahmen von Arbeitsgruppen nicht teil. Eine Beteiligung am Sportunterricht war ihr

[6] Name geändert

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

ebenso nicht möglich. Ihre Hausaufgaben machte sie zuverlässig und erbrachte schriftlich fast durchgängig befriedigende Leistungen. Vereinzelt hatte Melina in den Pausen oder am Nachmittag Kontakt zu einem Mädchen, der jedoch von Seiten des anderen Mädchens abgebrochen wurde. Nach Aussagen der Eltern wurde Melina zuletzt innerhalb der Klasse gemobbt, auch die Lehrkräfte zeigten sich wenig verständnisvoll und kooperationsbereit. Im Gegensatz zum Kontext Schule sprach Melina laut Angaben der Eltern zuhause ganz normal. Im erweiterten Familienkreis sei ihre Kommunikation jedoch ebenfalls eingeschränkt gewesen.

Melina lebte zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Therapie gemeinsam mit zwei Geschwistern bei ihren Eltern in einer Stadt mit ca. 8.000 Einwohnerinnen und Einwohner. Während der Vater seiner Berufstätigkeit nachging, war die Mutter für die Versorgung der Kinder zuständig. Die Familie schien insgesamt wenige Außenkontakte zu haben. Zudem berichtete die Mutter in ihrer Kindheit ebenfalls zeitweise geschwiegen zu haben. Für Melina ist ihre Mutter die primäre Bindungsperson. In der Interaktion der beiden zeigten sich deutliche Tendenzen der Überbehütung von Seiten der Mutter gegenüber ihrer Tochter.

Im Laufe der Schweigekarriere habe sich bei Melina eine deutliche Sekundärsymptomatik entwickelt, die mit der Zeit ebenfalls viele nichtsprachliche Lebensbereiche betraf (z.B. eine Handlung ausführen, wenn sie dabei beobachtet wurde). Sehr vereinzelt kommunizierte das Mädchen auf nonverbaler Ebene, z. B. Kopfnicken/Kopfschütteln oder Aufschreiben. Häufig war bei ihr ein Einfrieren der Bewegungen zu beobachten. Zudem versteckte sie ihr Gesicht regelmäßig hinter ihren langen Haaren.

3.2 Therapiebericht

Melina wurde ein Jahr und 2 Monate stationär im Sprachheilzentrum Meisenheim betreut. Ihre Entwicklung in der Therapie wurde über 50 Therapiesitzungen in Form von systematischen Verhaltensbeobachtungen erfasst. Dabei wurde das Zeigen von Emotionen, die Häufigkeit verbaler und nonverbaler Sprache, die mutistischen Verhaltenssymptomen (Einfrieren, Erstarren und Gesicht verstecken) und die allgemeine Bewegung registriert. In der Anfangsphase fanden dabei 16 Sitzungen ohne und die anschließenden mit Therapiehund statt.
Melina zeigte in der Anfangsphase ohne Therapiehund kaum Emotionen. Gegenüber dem Therapeuten war allenfalls ein seltenes, kurzes Lächeln sichtbar. Im Beisein des Therapiehundes nahmen diese Emotionsausdrücke hingegen deutlich zu. Neben einem Lächeln war am Ende der Therapie auch ein Lachen erkennbar. Dies zeigte sie insbesondere in Reaktion auf den Therapiehund und dessen Verhalten. So war der Therapeut bemüht die Therapiesitzung durch kleiner Späße mit dem Hund aufzulockern, sodass Kind und Therapeut gemeinsam über den Hund lachen konnten.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Darüber hinaus nahm der Gebrauch verbaler Kommunikationsmittel mit Eintreffen des Therapiehundes zu. Das oberste Therapieziel, der Gebrauch der gesprochenen Sprache, stiegt deutlich an, sobald der Therapiehund anwesend war. Um beispielsweise die Nähe zum Hund herzustellen, war es notwendig, den Hund mit Namen anzusprechen oder sogar mit lauter Stimme zu rufen. Gleichzeitig reduzierte sich der Gebrauch nonverbaler Kommunikationsmittel, wie z. B. nicken oder zeigen zunehmend, da der Hund darauf trainiert war, seltener auf nonverbale im Vergleich zu verbalen Signalen zu reagieren. Während in der Anfangsphase der Therapie der Gebrauch nonverbaler Kommunikationsmittel intendiert ist, besteht in der Mutismustherapie langfristig das Ziel, nonverbale Kommunikationsmittel durch verbale Äußerungen zu ersetzen. Melina war offenbar im Beisein des Tieres und auch in der Interaktion mit diesem motivierter, verbale Kommunikation einzusetzen. Auch die mutistischen Symptome reduzierten sich in Anwesenheit des Tieres um die Hälfte im Vergleich zur Therapiephase ohne Hund. Der Therapiehund schien sichtbar die Überlasthemmung und den Stress des Kindes zu reduzieren, weshalb das Kind seltener in ihrer Haltung einfror oder erstarrte. Dies spiegelte sich sogleich in der allgemeinen Bewegung des Kindes wider. Während Melina in der Anfangsphase noch häufig starr auf ihrem Platz verweilte, konnte der gezielte Einsatz des Therapiehundes ihren Bewegungsradius deutlich erweitern. Beispielsweise war sie durch den Hund motiviert aufzustehen, um das Tier zu streicheln oder ein Leckerli zu übergeben. Der vom Therapeuten intendierte Körperkontakt und der gezielte Einsatz des Hundes zur Förderung auf der enaktiven Ebene konnten demnach sichtbar den Therapieerfolg von Melina unterstützen, sodass sie nach erfolgter Generalisierung symptomfrei entlassen werden konnte.

4. Zusammenfassung

Der gezielte Einsatz eines Hundes scheint auch in der Therapie bei selektivem Mutismus ein hilfreiches Mittel zu sein, um Fortschritte in der Therapie zu erzielen. Der Einsatz von Tieren im therapeutischen Setting hat neben motivationalen und kommunikativen Aspekten wichtige Funktionen für eine erfolgreiche Therapie. Der Therapiehund kann einerseits eingeführt werden, um Interaktionen auf der Handlungsebene anzuregen. Andererseits scheint durch den Kontakt zum Tier der Stress der Kinder reduziert zu werden, der maßgeblich zu den mutistischen Symptomen beizutragen scheint.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Literatur

Bahr, R. (2002). Schweigende Kinder verstehen. Kommunikation und Bewältigung beim elektiven Mutismus (Edition S, 3., überarb. Aufl). Heidelberg: Winter.

Bernier, A. & Dozier, M. (2002). The client-counselor match and the corrective emotional experience: Evidence from interpersonal and attachment research. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 39 (1), 32–43. https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.32

Bowlby, J. (2006). Attachment and Loss, Volume 1: Attachment. Bindung (Bindung und Verlust, Bd. 1). München: Ernst Reinhardt (Originalarbeit erschienen 1969).

Falkai, P., Hans-Ulrich Wittchen, Manfred Döpfner, Wolfgang Gaebel, Wolfgang Maier, Winfried Rief et al. (Hrsg.). (2015). Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen. DSM-5. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Feldmann, D., Kopf, A. & Kramer, J. (2011). KoMut - Kooperative Mutismustherapie: Konzept einer handlungsorientierten Therapie für Kinder mit selektivem Mutismus. Die Sprachheilarbeit (3), 150–156.

Hartmann, B. (2007). Mutismus. Zur Theorie und Kasuistik des totalen und elektiven Mutismus (Schriften zur Sprachheilpädagogik, Bd. 1, 4., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Ed. Marhold.

Hartmann, B. (Hrsg.). (2010). Gesichter des Schweigens. Die systemische Mutismus-Therapie, SYMUT als Therapiealternative (Das Gesundheitsforum, 3., überarb. und erg. Aufl). Idstein: Schulz-Kirchner.

Hediger, K. (2012). Hunde und die Stressreaktion unsicher und desorganisiert gebundener Kinder. Effekte von sozialer Unterstützung durch einen Hund im Vergleich zur Unterstützung durch einen Menschen oder einen Stoffhund auf die psychophysiologische Stressreaktion von unsicher und desorganisiert gebundener Kinder. Göttingen: Cuvillier.

Janssen, C.G.C., Schuengel, C. & Stolk, J. (2002). Understanding challenging behaviour in people with severe and profpunf intellectual disability: a stress-attachment model. Journal of Intellectual Disability Research, 46 (6), 445–453.

Julius, H. (2014). Bindung und schulische Entwicklung. Behinderte Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 37 (6), 29–47.

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C. & Uvnäs-Moberg, K. (2013). Attachment to pets. An integrative view of human-animal relationships with implications for therapeutic practice. Toronto, Cambridge, MA: Hogrefe Pub.

Katz-Bernstein, N. (2011). Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie (3., überarb. Aufl). München [u.a.]: Reinhardt.

Kramer, J. (2007). Der selektive Mutismus - Eine Störung der Sprachentwicklung. Logos interdisziplinär, 15 (4), 284. Verfügbar unter http://www.zbmed.de/ccmedimages/2007/74869.pdf,

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (2008). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publ (Originalarbeit erschienen 1984).

Lovallo, W. R. (2016). Stress & health. Biological and psychological interactions (3. ed.). Los Angeles u. a.: SAGE.

Melfsen, S. & Warnke, A. (2007). Überblick zur Behandlung des Selektiven Mutismus. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 35 (6), 399–409. https://doi.org/10.1024/1422-4917.35.6.399

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Sapolsky, R. M., Romero, L. M. & Munck, A. U. (2000). How do glucocorticoids influence stress responses? Integrating permissive, suppressive, stimulatory, and preparative actions. Endocrine reviews, 21 (1), 55–89. https://doi.org/10.1210/edrv.21.1.0389

Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. Infant Mental Health Journal, 22 (1-2), 201–269. https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Ulrike Funke

Komm!ASS® – Führen zur Kommunikation: Ein Therapiekonzept zur Kommunikations- und Sprachanbahnung bei Autismus-Spektrum-Störung (SEV, SES, Mutismus…)

1. Hintergrund

„Autismus ist eine komplexe und vielgestaltige neurologische Entwicklungsstörung. Häufig bezeichnet man Autismus bzw. Autismus-Spektrum-Störungen auch als Störungen der Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung, die sich auf die Entwicklung der sozialen Interaktion, der Kommunikation und des Verhaltensrepertoires auswirken“ (Autismus Deutschland e.V., 2018, Absatz 1).

Das Wissen, dass Autismus ursächlich eine Wahrnehmungs- bzw. eine Wahrnehmungsverarbeitungsstörung ist, hat sich erst in den letzten Jahren verbreitet und findet in der neueren Fachliteratur zunehmend Beachtung.

Während die ICD-10 die tiefgreifende Entwicklungsstörung noch in „Frühkindlicher Autismus“, „Atypischer Autismus“ und „Asperger-Syndrom“ unterscheidet, orientiert man sich in der im Juni 2018 vorgestellten Neuauflage der ICD (dann ICD-11) für den Bereich Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) an der Einteilung des im Jahr 2013 erschienenen und derzeit gültigen DSM-V:

Frühkindlicher Autismus, Atypischer Autismus und Asperger-Syndrom werden unter dem Begriff Autismus-Spektrum-Störung zusammengefasst. Man unterscheidet nun zwischen drei verschiedenen Schweregraden.

Die Auffälligkeiten im Bereich der Wahrnehmung werden erstmals innerhalb eines Diagnosekriteriums („Kriterium B: Eingeschränkte oder sich wiederholende Muster im Verhalten, den Interessen oder Aktivitäten“) aufgeführt. Sie werden durch den Zusatz ergänzt: „Wenn keine restriktiven, repetitiven Verhaltensweisen/Interessen gezeigt werden[,] ist die Diagnose einer ASS nach DSM-5 nicht erfüllt“.

Die Erkenntnis, dass Wahrnehmungsauffälligkeiten Symptome einer ASS sind bzw. sein können, sollte jedoch nicht nur Konsequenzen in der Diagnostik und in der Beschreibung des Störungsbildes nach sich ziehen, sondern insbesondere auf die Bereiche Therapie von und Alltagsgestaltung bei Menschen mit ASS Auswirkungen haben.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

„In vielen Einrichtungen für autistische Menschen setzen Therapien weiterhin beim Verhalten autistischer Menschen an. Das Verhalten ändern zu wollen, egal, wie störend es sein mag, macht aber keinen Sinn, denn es ist das richtige Verhalten auf eine andere Wahrnehmung. Wenn ein autistischer Mensch besser in der Gemeinschaft und damit auch im (Arbeits-)Leben zurechtkommen möchte, dann müssen er und seine Umgebung genau das verstehen und dann versuchen, an seinem Modell der Welt, sprich an seiner Wahrnehmung, zu arbeiten“ (Vero, 2016, S. 114).

Komm!ASS® stellt hier einen Therapieansatz dar, welcher das Erkennen und Verstehen der jeweiligen Wahrnehmung und Wahrnehmungsbesonderheiten und der daraus resultierenden Verhaltensweisen als Ausgangspunkt für jegliche Intervention versteht.

2. Grundlagen von Komm!ASS®

Das Ziel bei Komm!ASS® ist das Herstellen der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Damit dies gelingt, muss zunächst das Verhalten der Patienten und Patientinnen beobachtet und verstanden werden und darauf aufbauend sollten das Miteinander und die Therapie gestaltet werden. Gee Vero, Autorin und Künstlerin mit Asperger-Syndrom, schreibt hierzu:

„Wie viele autistische Menschen kann ich auch von mir sagen, dass ich über bestimmte Sinneskanäle besonders intensiv oder zu wenig wahrnehme. […] Zudem scheint die sensorische Integration, die Verarbeitung der vielen Reize, bei Autismus ganz anders zu verlaufen. Für mich sind alle Reize gleichwertig. Es gibt weder wichtige noch unwichtige Reize. Das allein macht es mir schon schwer, mich in einer Welt zurechtzufinden, in der die meisten Menschen genau die Reize, die mich so überfordern, gar nicht mitbekommen. [Doch] was kann getan werden, wenn zu viele Reize auf einen Menschen wirken und ihn so überfordern, dass er nicht mehr, wie von der Umgebung erwartet, also der Situation angemessen, reagieren kann? […] Eine […] effektive Strategie ist das Stimming. Der Begriff […] kommt aus dem Englischen und kann mit ‚sich selbst einem Reiz aussetzen’ übersetzt werden. Die Konzentration auf einen bekannten Reiz gibt mir die Möglichkeit, meinen Stress zu regulieren“ (Vero, 2016, S. 114 ff.).

Kommen Patienten oder Patientinnen neu zu uns ins Autismuszentrum, beobachten wir bei ihnen häufig diese selbst stimulierenden Verhaltensweisen: zum Beispiel hin- und herwippen, mit den Händen flattern, auf Zehenspitzen hin- und herlaufen. Oft

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

verletzen sie sich aber auch durch das Stimming selbst, indem sie beispielsweise so stark auf den Händen herumkauen bzw. reinbeißen, dass Wunden entstehen. Die Patienten und Patientinnen sind – zumindest an dieser Stelle für diesen Impuls (am Kopf oder anderen Körperteilen bzw. bei anderen Reizen kann die Empfindung wieder eine ganz andere sein) – taktil unterempfindlich, das heißt sie registrieren Berührungsreize viel zu schwach (Walter, 2008). Hier kann es helfen, ihnen diesen Reiz in einer Form „zurückzugeben", die sie nicht verletzt und trotzdem hilft, ihren Stress zu regulieren: zum Beispiel feste Massagen oder die Stimulation mit einem Vibrationsgerät. Gleichzeitig ist dies eine tolle Möglichkeit der Kontaktaufnahme, denn die Kinder7 merken, dass wir sie verstehen und zeigen uns meist sofort – indem sie uns die Hand entgegenstrecken – dass es ihnen gefällt.

Die Therapie und das Miteinander werden auf Basis solcher Verhaltens-beobachtungen und bewährter Ansätze, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird, gestaltet.

Immer wieder werden Informationen und Hilfen angeboten, welche die Patienten und Patientinnen berühren, bewegen und motivieren: körpernah, lebendig und reizvoll. Umweltreize werden nicht reduziert – es wird gezielt zu den bedeutungstragenden und für sie positiven hingeführt. Mit einem ständigen Modalitätenwechsel können die Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Verknüpfungsfähigkeiten der Patientinnen verbessert werden. Dies führt zu gesteigertem Selbstbewusstsein und gesteigerter Selbstwirksamkeit, die Häufigkeit und Intensität von selbst- und fremdverletzendem Verhalten werden weniger sowie die Bereitschaft und Voraussetzung, Interaktion zu erleben, kann geweckt bzw. gestärkt werden.

Einer der oben genannten Ansätze, welcher in der Komm!ASS®-Therapie viel genutzt wird, ist die Gebärdenunterstützte Kommunikation. Mit den Methoden des hochfrequenten Führens von Handlungen und Bewegungen und den geführten lautsprachunterstützenden Gebärden wird stets eine Vielzahl an Sinnesmodalitäten angesprochen. Zunächst werden jedoch lediglich Handlungen geführt und schließlich ergänzend auch die Gebärden. Das Führen in der Therapie nach Komm!ASS® erfolgt anfangs ganzkörperlich. So kann es gelingen, dass bestimmte, bedeutungstragende Reize in den Fokus gelangen und unwichtige Reize selektiert werden können. Die daraus resultierende, verbesserte Reizverarbeitung festigt Konzentration und

7 Anm.: Wenn wir von Kindern sprechen, sind auch Jugendliche und teilweise Erwachsene gemeint. Wir nehmen hier den Begriff Kinder, da die Mehrheit unserer Patienten und Patientinnen noch Kinder sind.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lernverhalten. Dies führt, besonders im reizvollen Alltag, zu einer deutlichen Reduktion der Stressbelastung.

Das ganzkörperliche Führen kann, besonders in Kopplung mit Gebärden, Sprache begreifbar und somit körperlich erlebbar machen, sowie Sprache in seiner gesamten Vielfalt und Symbolik in den Fokus rücken.

3. Praktische Umsetzung der Komm!ASS®-Therapie am Beispiel von Gebärden

Mithilfe von Gebärden können nicht nur die fehlenden oder eingeschränkten Möglichkeiten der verbalen Kommunikation ergänzt werden, sondern auch die komplexen Fähigkeiten, welche nötig sind, um Interaktion und Sprache zu erlernen, angebahnt und gefestigt werden.

In der Therapie werden die zu benennenden Objekte oder Handlungen zunächst mit Gebärden begleitet. Diese werden in Anlehnung an die Deutsche Gebärdensprache durchgeführt, jedoch auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abstimmt. Beim geführten Gebärden ist die Freude an der gemeinsamen Bewegung und die Verknüpfung von Informationen ein wichtiger Bestandteil der Aktivität. Die Ausführung erfolgt in engem Kontakt zum Kind und wird stets mit einem prägnanten taktilen, vestibulären und /oder tiefenstimulierenden Reiz gekoppelt, damit das Kind sich intensiv spüren kann.

Ein Beispiel aus der Praxis:
Die Gebärde für den Krankenwagen ist ein ausgestreckter Finger, die Hand zeichnet eine Drehbewegung nach. Dieses (Hand-)Zeichen ist für viele Kinder wenig aussagekräftig und wird deshalb kaum beachtet oder gar imitiert. Damit die Kinder ihre Aufmerksamkeit der Gebärde zuwenden, muss mehr passieren: Der Therapeut bzw. die Therapeutin nimmt die Hand oder auch den Arm des Kindes in seine Hand und führt die Drehbewegung mit viel Schwung und einem großen Radius aus. Bei Bedarf bewegt sich nicht nur der Arm, sondern der gesamte Oberkörper wird in Bewegung gebracht. Dabei knetet oder drückt man die Hand des Kindes kräftig und unterstreicht dies mit den Lauten: „Tatü-tata“ und moduliert die verbale Äußerung unter Einsatz von Lautstärke und Tonhöhe zusätzlich.

So wird aus einer kleinen motorischen Handlung eine tiefenstimulierende, vestibuläre, taktile, visuelle und auditive Information. Diese Kopplung unterschiedlicher Sinneskanäle macht Sprache begreifbarer.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Tab. 1: Umsetzung weiterer (geführter) Gebärden bei Komm!ASS®

Ziel-Wort	Gebärde	Mögliche Bewegung/ Variation	Zusätzliche Stimulierung	Auditiver Reiz
Hund	mit der Hand auf den Ober-schenkel schlagen	kräftiges, gegenseitiges Schlagen	Knurren vom Hund und Beißen imitieren	Wauuuu wuff-wuff gr….
Katze	Schnurrbart der Katze wird mit den Händen geformt	Entlangstreichen an der Oberlippe, schnell + langsam, fest + locker	Schlecken von Milch: „Zungenspiele“	Miau mauuu
Löwe	Die Mähne des Löwen wird mit den Händen dargestellt	gegenseitiges „Fangen“ der Hände, Umfassen der Finger, Zupacken	Stimulierung der Finger am ganzen Körper	Ch… das Fauchen in Lautstärke und Tonhöhenvariationen
Auto	die Arme ma-chen die Bewe-gung des Lenkrades nach	ausufernde Bewe-gung mit Rotation des ganzen Körpers	Unfall simulieren und sich mit aller Kraft auf das Kissen fallen lassen	Br…. ummmm tutut bum – beim Unfall
Trompete	die Hände zeigen die Bewegung beim Musizieren mit der Trompete an	im gegenseitigen Wechsel stoßen die Hände an den Mund des Gegenübers	verstärktes Klopfen gegen den Mund	Tut-tuuut….
Affe	mit den Händen in die Achseln greifen	sich gegenseitig unter den Achseln durch kitzeln	Banane und Essen gebärden = Zusammen-hänge erarbeiten und erlebbar machen	Uu-aa-a oder auch nur uuu mh… und Schlecken der Zunge bei der „Banane“
Weinen (der Puppe)	die Finger zeigen Tränen an, welche die Wangen herunter laufen	festes Abstreichen der Finger an den Wangen, spiegeln der Aktion	anschließendes Tränen abtrocknen mit tupfen und wischen und/ oder Nase putzen	Weinen der Puppe mit verschiedenen Vokalen und Lauten, „Nase putzen“ nachahmen, pff..

Die meisten Kinder finden dieses Feuerwerk an Reizen, und ganz besonders die starken Berührungen und Bewegungen, faszinierend. So können wir viele Gebärden mehrmals hintereinander und immer wieder mit voller Aufmerksamkeit des Kindes durchführen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Die Worte und die Gebärden werden mit einer eindeutigen Mimik verbunden und zusätzlich in eine Handlung eingebunden, welche die Kinder emotional berührt.

Bei der Gebärde für „Weinen“ zeigen die Finger den Verlauf der Tränen an den Wangen. Wenn der Therapeut bzw. die Therapeutin dies gemeinsam mit dem Kind gebärdet, streicht er bzw. sie mit den Fingern fest an dessen Wangen entlang und führt ihm zeitgleich vor, wie ein trauriges Gesicht bei ihm aussieht. Er unterstreicht dies mit lautem Schluchzen und anschließend trocknet er die „Tränen“ bei dem Kind und sich selbst erneut mit einem kräftigen, taktilen Impuls ab. Je nach Bedarf stimmen wir die Gebärde auf die taktilen Wahrnehmungsbesonderheiten und auf die motorischen Defizite der Patienten und Patientinnen ab. Je empfindlicher das Kind hier auf Berührungen reagiert, umso prägnanter sollte das Entlangstreichen ausgeführt werden, damit das Kind diesen Reiz als etwas Positives wahrnimmt. Eine sanfte Berührung wird oft als unangenehm empfunden, ein fester Impuls wird eher als angenehm wahrgenommen.

Bei der Gebärde für „Katze“ zeichnet der Zeigefinger und der Daumen die Barthaare der Katze an der Oberlippe nach. Wenn der Therapeut bzw. die Therapeutin gemeinsam mit dem Kind das Wort „Katze“ gebärdet, fährt er mit viel Druck den Verlauf des oberen Ringmuskels an der Oberlippe des Kindes nach. Ein eindeutiger Reiz hinterlässt so einen bedeutenden Eindruck und wird u. a. zu einem stimulierenden Impuls für den Mundschluss. Je nach Kind variiert der Therapeut bzw. die Therapeutin die Auflagefläche oder die Intensität.

Gebärdensprache darf (positiv) berühren!
Bei vielen Kindern mit motorischen Defiziten oder verkürzter Konzentrationsspanne wird die Gebärde zu Beginn vereinfacht, damit der Einstieg und die Fokussierung gelingen können. Die Anforderungen, welche an die Kinder gestellt werden, müssen stets an ihre Möglichkeiten angepasst werden.

Zum Einstieg in die geführten Gebärden sucht der Therapeut bzw. die Therapeutin ein spannendes Spiel aus, wie zum Beispiel eine Kugelbahn. Er bzw. sie legt eine Kugel in die Hand des Kindes, schließt die Hand und umfasst diese mit seiner Hand. Während er diese leicht massiert, streckt er den Arm des Kindes weit nach oben und ruft: „Achtung, fertig..... und..... loooos“. Dann öffnet er die Hand und die Kugel darf hinunterrollen. Vor jeder Kugel wird die gemeinsame Aktivität, mit oder ohne verbaler Unterstützung, wiederholt. Hauptsache die Arme gehen (ein wenig) nach oben und das Kind hat Spaß an dem gesamten Handlungsablauf. Wenn der Therapeut bzw. die Therapeutin nach mehreren Wiederholungen einen vermehrten Eigenimpuls des Kindes spürt (zum Beispiel, weil es selbst seinen Arm zur Kugelbahn führt), nimmt

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

er bzw. sie die Führung langsam zurück. Jedoch nur so weit, dass die Bewegung stets flüssig und zielgerichtet ausgeführt werden kann. Dieses Spiel darf mehrmals wiederholt werden bis die Konzentration und die Freude an der gemeinsamen Aktivität nachlassen.

Das Koppeln von Sprechen, Gebärden und der gemeinsamen Handlung zeigt auf, dass Sprache nicht nur eine isolierte, auditive Information ist. Kommunikation ist ein lebendiger Austausch, welcher auditive, visuelle, taktile und weitere Impulse und Inhalte vermittelt.

Das zeitgleiche Gebärden und Sprechen, Sehen und Spüren aktiviert dabei verschiedene Areale im Gehirn und ermöglicht so eine komplexe Abspeicherung/ Verknüpfung von einem Laut, einem Wort und/ oder einer Handlung.

Es ist wichtig, mit Gebärden zu spielen, um somit Freude beim kommunikativen Austausch zu erleben. Wenn der Therapeut bzw. die Therapeutin sein Gegenüber mit den Handzeichen taktil berührt, hinterlässt dies einen starken Eindruck und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind die Gebärde wahrnimmt und versteht.
Wenn folgend das Kind die Gebärde beim Therapeuten bzw. der Therapeutin durchführt, wird der Austausch für beide Interaktionspartner sichtbar und erlebbar und sie können sich über diesen wechselseitigen Kontakt freuen. Das eigenständige Tun verstärkt die Aufmerksamkeitslenkung auf die gemeinsame Aktivität zusätzlich.

Bei der Gebärde für „Ente“ ahmt der Daumen als Gegenspieler zu den anderen Fingern das Auf- und Zuschnappen des Schnabels nach. Bei Komm!ASS® wird dieser Eindruck vertieft, indem der Therapeut bzw. die Therapeutin mit der zuschnappenden Hand den Arm des Kindes traktiert. Zusätzlich erklingt die Lautmodulation: „Gag-gag“. Dann wechseln die Kommunikationspartner sich ab und der Therapeut bzw. die Therapeutin führt die Hand des Kindes. So kann es selbst mit seiner Hand nach dem Arm des anderen schnappen und Selbstwirksamkeit erleben. Als Antwort wäre ein lautes „au-au“ möglich, worauf dann der nächste Schritt erfolgen kann, vielleicht ein Weinen oder Trösten.

4. Fazit

Bei vielen unserer Patienten und Patientinnen mit ASS ist der Fokus ihrer Aufmerksamkeit vorwiegend auf den eigenen Körper gerichtet. Sie zeigen zum Teil – die bereits oben erwähnten – intensiven Eigenstimulationen und können deshalb die in unserer Gesellschaft üblichen auditiven oder visuellen Hilfen nicht wahrnehmen oder umsetzen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Aus Angst vor Überforderung und Überreizung der Patienten und Patientinnen, zeichnet sich der Kontakt zu ihnen häufig durch starke Zurückhaltung und eine sehr abwartende Interaktion aus. Wenn wir als Sprachtherapeuten bzw. Sprachtherapeutinnen oder als Logopäden bzw. Logopädinnen jedoch mit Menschen mit ASS arbeiten wollen, müssen wir unsere Impulse und Kommunikationsangebote ihren besonderen Bedürfnissen anpassen. Wir müssen Reize und Materialien auswählen, welche sie „berühren“ und „bewegen“. Wir müssen dafür sorgen, dass neue Informationen ausreichend verknüpft werden können und dass Kommunikation im Austausch mit dem eigenen ICH und in Verbindung mit einem Gegenüber geschieht. Erst dann kann Interaktion gelingen. Wir können optimale Voraussetzungen für das Lernen und den Austausch schaffen und kommen so miteinander ins Gespräch.

Wir möchten Therapeuten und Therapeutinnen mit unserem Workshop und auch unseren Fortbildungen ermutigen, ihre Arbeit reizvoller und lebendiger zu gestalten, damit die Kinder Interaktion und Kommunikation mit allen Sinnen begreifen und erfahren können. Wir sollten versuchen, sie an die Hand zu nehmen und ihnen zeigen, dass wir zuhören, dass wir verstehen und dass wir mit ihnen im Gespräch sind. Dass unsere Welt bunt und interessant ist und dass gemeinsame Freude, gemeinsames Erleben und Austausch etwas sehr Schönes ist.

Weitere Infos unter www.komm-ass.de.

Literatur

autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (2018). Was ist Autismus? Abgerufen von https://www.autismus.de/was-ist-autismus.html

Vero, G. (2016). Wahrnehmungsbesonderheiten bei Autismus. In Theunissen, G. (Hrsg.), Autismus verstehen: Außen- und Innensichten (S. 113-121). Stuttgart: Kohlhammer.

Walter, S. (2008). Autismus: Erscheinungsbild, Ursachen, Behandlungsmöglichkeiten (4. Aufl.). Buxtehude: Persen.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Index

Abrufstrategien.....246, 293
Adaptivität.....310
ADHS.....168, 180, 353
AGTB.....169, 171, 172, 173, 174
AllInOneMedia 311
Alltagsintegrierte Sprachförderung.....21, 320, 321, 323, 324, 329, 331, 332, 333, 334, 337
alltagsintegrierte sprachliche Bildung..16, 215
Alltagssprache.....23, 73, 235
Arbeitsgedächtnis23, 83, 85, 87, 99, 168, 174, 175
Asymmetrieprofil.....204
auditive Merkfähigkeit.....148
Aufmerksamkeitsausrichtung.....139
Aufmerksamkeitsdefizitstörung.....168
Augmentation.....306
Auswertung
computergestützt.....182
Autismus ...175, 176, 180, 181, 194, 346, 353, 371, 372, 378
Autismus Spektrum Störung.....176, 177, 178, 179, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 386
AVWS.....37, 196

Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts.....299
Beobachtung.....18, 46
Beobachtungsverfahren.....18, 21
Unterrichts- 23
Beobachtungsverfahren.....52
Berufsvorbereitung.....311
Beschulung
integrativ 131
Bewältigungsstrategie 364
Bewusstheit
morphematische 285
Bilderbuchbetrachtung.....336
Bilderbücher.....313
Bilderbuchlesen.....139, 141, 142, 158
dialogisch 17, 158
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.....87
Bildungserfolg.....96, 104, 211
Bildungssprache 22, 38, 73, 98, 102, 122, 235, 240, 252, 269, 288, 299, 304, 310, 318, 348
Bildungssystem
inklusiv 36
Botschaft.....198, 200
Buchkultur 87, 154
Bullying 123, 124, 126, 129

CALP-Bad 300
CBM 23, 182, 183, 184
Classroom-Management.....296, 297
comprehension monitoring ..49, 175, 180, 181
Curriculum.....211, 214, 215, 327, 342, 348
curriculumbasierte Messverfahren.....182

Dekontextualisierung.....17, 155
Deutsch96, 118, 152, 153, 185, 186, 187, 197, 235, 240, 286, 287, 288, 298, 306, 314, 315, 316, 323, 329, 348, 358
Deutsch als Zweitsprache 329
Deutscher Mutismus Test 188
Diagnostik.....45, 204
prozessorientiert.....58
Dialog ...18, 20, 30, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 113, 142, 217, 235, 346, 347
Dialoge.....18, 54, 107, 142, 309, 347
Dialog-Journale..54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 67
Dialogsequenz.....105
Differenzialdiagnostik 23, 26, 232
Differenzierung.141, 153, 157, 198, 202, 270, 272, 302, 310, 349
Differenzierungsübersicht.....294
digitale Bildung 305
Digitalisierung 198, 307, 312
DMT ..... *Siehe* Deutscher Mutismus Test
DortMuT - Dortmunder Mutismus Therapie
.....355, 360, 361
Dyade.....104, 144
Early Literacy 154

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

E-Book 306, 307
Effektstärke 72, 307, 308
E-Health 198
Ehramtliche 320
Eigenständigkeit.....33, 35, 37, 38, 39
Einmaleins.....70, 75, 78
Einspeicherstrategie 290, 293
Elternbefragung.....18
Elternfragebogen.....18
Elterntraining 18, 330, 337, 338
Emergent Literacy.....154
Emotionsverarbeitung 351, 353
Entlastung.....310
Erklärvideos 309
Erzählfähigkeit ..149, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 347, 348
Erzählkultur.....87, 154
Erzählschemata 154
Erzählwerkstatt.....160
Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ..19, 32
EuLe 3-5...21, 85, 86, 154, 155, 156, 157, 161
evidenzbasiertes Vorgehen 269

Fachberater.....212, 213, 216
Fachberatung.....218, 219, 220, 221, 222, 223
audio- oder videobasiert.....220
Fachwortschatz24, 25, 73, 289, 291, 293, 294, 347, 348
Family Literacy.....19, 31, 88, 161
Feedback 20, 66, 91, 92, 93, 158, 183, 219, 308, 311, 315
Fernsehen 111
Flipped classroom 309
Flucht 319, 321, 322, 323, 326, 329, 330, 331, 364
Förderbereiche 285
Förderdiagnostik 66, 281, 284, 285, 295
Förderpotenzial 110, 111, 113
Förderschule.....36, 96, 101, 102, 247, 358
Förderschwerpunkt Sprache15, 36, 37, 39, 40, 63, 65, 96, 115, 124, 130, 131, 169, 212, 218, 220, 221, 223, 259, 305, 306, 308, 309, 312, 315, 345, 358
Förderung....16, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 48, 51, 53, 57, 58, 59, 62, 66, 75, 79, 83, 96, 99, 102, 120, 131, 133, 134, 135, 136, 150, 154, 158, 159, 161, 162, 164, 166, 182, 197, 199, 200, 207, 211, 212, 217, 218, 223, 227, 228, 229,231, 233, 236, 259, 266, 269, 281, 284, 287, 288, 295, 297, 302, 313, 314, 315, 329, 340, 341, 342, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 368, 378
Fortbildungsmaßnahmen 21, 211
Fortbildungssystem
bedarfsorientiert.....332
Fragen an den Text stellen.....48
Frageverhalten 243, 244, 257
Fremdeinschätzung ...124, 126, 127, 128, 218, 219

Gebärden.....38, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 335, 336, 337, 338, 373, 374, 375, 376, 377
lautsprachunterstützend 335, 373
lautsprachuntertsützend 203
Gedächtnis 32, 46, 148, 228, 346
Gemeinsamer Unterricht.....36, 130
Genus 149, 253, 254, 257
Genuserwerb 254, 255, 258, 259
gesellschaftliche Teilhabe.....311
Gesprächsanalyse.....139, 140
gesprächsanalytische Untersuchung 105
Gesten139, 141, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 335, 338, 351
Zeigegeste 202
Grammatik 250
-erwerb 260
Text-.....260
Grammatikerwerb 259
grammatischen Störungen 260
Graphem-Phonem-Relationen 281
Grundschule.....313
Grundschulkinder 47, 116, 176, 323
Gruppenscreening 225
Gruppenverfahren 98, 170, 171, 173
häusliche Lernumgebung.....83

Heidelberger Elterntraining 333
Heidelberger Interaktionstraining.....333
HET.....*Siehe* Heidelberger Elterntraining
HIT....*Siehe* Heidelberger Interaktionstraining

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Home Literacy Environment.....17, 83, 85
Hörgeschädigtenpädagogik.....37, 67
Hörmedien.....111
Hör-Sprachverstehen.....197

ICF 28, 33, 203, 208
ICF-CY.....203
impliziter Gedächtniseffekt.....275
IMPULS Interaktionstraining Sprache als Brücke zur Integration ..319, 320, 323, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336
Impulsberatung.....219
Individualisierung 310, 349
Intelligenz..83, 84, 85, 86, 111, 115, 153, 168, 180, 231
intentionale Kommunikation.....340, 342
Intentionalität 90, 340, 341
Interaktion 371
Interaktionsanalyse
multimodal 140
Interaktionsqualität.....89, 91, 93, 211
Interaktionsverhalten.....92, 94, 144, 359, 360
interaktives Whiteboard 305
Interaktivität.....112, 140, 306, 308, 310
Intervention
therapeutische.....279
tiergestützt.....365
Intuitive Elterndidaktik 17

Jugendliche27, 55, 56, 79, 116, 160, 189, 196, 240, 268, 273, 275, 279, 311, 313, 318, 323, 325, 326, 331, 361, 373

kalkulierte Überforderung.....299
Kasus.....149, 253, 254
-system 250
Kindertageseinrichtung .16, 19, 20, 28, 85, 87, 154, 159, 160, 211
Qualität.....83
Kindertagesstätte.....236
Klärungsstrategien 175
kognitives Kenntnissystem 274
Komm!ASS.....372, 373
Kommunikation 17, 22, 24, 25, 27, 43, 56, 58, 62, 65, 66, 73, 103, 104, 106, 107, 108, 117, 119, 140, 149, 164, 169, 176, 194, 201, 202, 203, 208, 212, 228, 239, 289, 308, 331, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 346, 347, 349, 353, 358, 363, 366, 368, 369, 371, 373, 374, 377, 378
multimodal.....139
Kommunikationsbeeinträchtigung.....362
Kommunikationsverhalten..17, 164, 234, 347, 349, 353, 356
kommunikativer Habitus 140
Kommunizieren 309
KOMPASS-Projekt.....84, 85
Kompetenz
baisnumerisch 68
der Lehrperson 299
diskursiv-narrativ.....155
lautsprachlich-rezeptiv.....196
metasprachliche 119
Rechtschreib- 58
sozial-emotionale.....15
Kompetenzraster.....162, 164, 165, 166, 167, 295, 296
komplexe Syntax 22, 154
KoMut.....188
Konstruktivismus.....103
Kontextoptimierung..223, 232, 233, 252, 259, 296, 297, 298, 304, 312
Kooperation 22, 28, 30, 31, 39, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 242, 272, 307, 320, 321, 322, 323, 332, 345
Kooperieren 309
Kultursensibilität.....320, 322, 332

LakoS.....211, 212, 213, 214, 215, 386, 387
Lautdifferenzierung 148, 151
Lautverarbeitung.....198, 200
Lehrerbildung 218
Lehrerfragebogen.....225
Lehrersprache22, 24, 218, 219, 220, 223, 224, 244
Leitfadeninterview.....116
halbstrukturiert.....131
Lernfortschrittsdiagnostik..165, 182, 187, 200
Lerngruppen
mehrsprachig und inklusiv.....268
Lernmaterial-Generator 310
Lernprozessbegleitung.....288
Lernprozesscoaching 269
Lernprozessdokumentation.....288, 289, 295

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Lernverlaufsmessung 182, 187
Lernzeitgestaltung 290
Lesefertigkeit 154, 328
Leseförderung 268, 269, 273, 296, 297
Lesegeschwindigkeit...43, 102, 274, 275, 276, 277, 278, 279
Lesekompetenz.....47, 271, 293
Leseleistungen.....274
Lesen
sinnentnehmend 279
Lese-Rechtschreibstörungen 168, 274, 281
Lesestrategie-Training 271
Leseverständnis.....41, 42, 43, 44, 48, 52, 154, 228, 274
Lesewerkstatt 160
Levumi 182, 183, 184, 186, 187
Lexikon 47, 72, 99, 148, 198, 200, 229, 253
linguistische Markierung.....106
Literacy Center.....159
Literacy-Kompetenzen.....83, 84, 85, 86, 158
LRS ..... *Siehe* Lese-Rechtschreibstörungen
LUG ..... *Siehe* Gebärden

Makrostruktur.....154, 261, 262, 264, 265
Mathematik 24, 68, 73, 74, 79, 96, 97, 100, 102, 184, 187, 288, 289, 293, 297, 305
mathematische Lernschwierigkeiten.....68
Medien 110, 111, 112, 113, 115, 144, 220, 221, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312
neue 112
-nutzung 110, 113
Medieneinsatz 306, 307
mehrsprachige Kinder 121
Mehrsprachigkeit 102, 116, 119, 122, 151, 153, 213, 215, 216, 235, 240, 257, 298, 303, 304, 318, 320, 321, 323, 332
kindliche.....116
Memory Talk.....158
mental imagery.....48
Metasprache 265
Methodenrepertoire 206
Migration.....28, 102, 240, 318, 319, 330, 338, 344
Migrationshintergrund ..19, 27, 55, 68, 73, 79, 83, 118, 152, 185, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 234
Mikrostruktur 154, 261, 262, 263, 264, 265
Missverstehen.....47, 175, 177, 347
Mobbing.....123, 124, 126, 127, 128
Modellierungen.....24, 265
Modellierungstechniken20, 56, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 315, 317
Modellwirkung 106
Modification 306
Monitoring des Sprachverstehens.....175, 180, 181
morphematischen Bewusstheit 285, 287
Morpheme.....283
Motherese 17, 19, 140, 143, 144
multimodal.....139
Motivation.....56, 57, 89, 120, 308, 314
Multicodalität.....310, 311
Multimodalität 310, 311
Mutismus ..105, 133, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 353, 355, 357, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 368, 369, 371
selektiv.....188, 362

Naturräume 236
Netzwerk.....212

Opferrolle.....126, 127, 128
Orthografie.....59, 62
orthografische Marker 285
Oxytocin 365
Pädagogen
Grundschul- 225
Pädagogik
Hörgeschädigten-.....37
Sonder-.....33
Sprachheil-.....33
pädagogische Fachkräfte 21, 140, 151, 211, 212, 331, 334
pädagogisches Fachpersonal.....320, 321, 329, 333
Partizipation..... *Siehe* Teilhabe
Patholinguistischer Ansatz.....260, 266
Peer-Interaktionen.....103, 107
Peers.....104, 342, 347, 359, 360
Phänomene.....117, 291, 310
phonetischer Speicher.....168, 169
phonologische Bewusstheit 83, 154, 227, 281, 294, 308
phonologische Schleife.....168, 169, 170, 173

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Pluralbildung 115, 149
Potentiale 305
Pragmatik ..147, 149, 308, 346, 349, 350, 351, 353
Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten.346, 348, 354
pragmatisch-kommunikative Störungen ...347, 348
Praktikabilität 310
primäre Prävention 16, 21
Prime 275, 276, 277, 278, 279
Priming 275, 279, 280, 365
Professionalisierung 30, 34, 36, 38, 39, 40, 87, 88, 135, 211, 212, 214, 215, 217, 297, 345
Konzepte zur 28
professionelle Responsivität 21, 140
Prozessbegleitung 217

qualitative Fehleranalyse 59
qualitative Forschung 116
qualitative Inhaltsanalyse 117

Rechenstörungen 168
Rechnen 68, 69, 71, 75, 101, 305
Rechtschreibkompetenz 58, 183, 186, 287
Rechtschreibleistung ...58, 182, 186, 187, 281, 282, 285, 286
Rechtschreibtraining 286
Rechtschreibung 54, 58, 59, 61, 182, 183, 184, 186
Förderung 62
Redeanteile 220, 221, 222
Redefinition 306, 307
responsive Strategien 139, 141
Rollenverteilung 127, 130

Sachsen 130, 136, 211, 212, 213, 214, 337
SAMR-Modell 306, 308
Satzverständnis 125, 198
Scaffolding 75, 79, 118, 121, 122, 301, 304, 317, 318
Schatzsuche 170, 245, 246
Schreiben
freies 62
-Lernen 54
Schreibwerkstatt 160
Schriftkultur 87, 154
Schriftspracherwerb 19, 24, 30, 53, 59, 66, 68, 83, 88, 97, 161, 164, 187, 281, 282, 287
Schülerschaft 36, 40, 96, 268, 269, 293, 303
schulische Probleme 15
Schul-KiDs 313, 314, 315, 317, 318
Schulleistung 97, 98, 100, 102
Schulleistungen 23, 97, 101, 102, 168
Schulpraktische Übungen 218
Schweigen 194, 228, 358, 362, 363
seamless learning 307, 309
sekundäre Prävention 16
Selbsteinschätzung 127
Selbstgesteuertes Lernen 309
Selfpriming 290
semantische Merkmalszuordnung 274
semantische Relation 275
Sensibilisierung 336
sinnentnehmendes Lesen 83
Situations- und Kontextverhalten 347, 349, 351, 353
Situationsmodell 45
social (pragmatic) communiciation disorder 346
Sonderpädagogik 29, 30, 33, 34, 35, 37, 88, 96, 126, 133, 161, 187, 345
Sozialraum 25, 26, 27
Sprachbewusstsein 119
Sprachbildung ...102, 104, 121, 122, 213, 298, 301, 304, 313, 315, 318, 331, 332
alltagsintegriert 313
durchgängig 298
Sprachentwicklung 16, 26, 32, 85, 88, 89, 100, 105, 106, 107, 108, 110, 146, 151, 152, 174, 176, 194, 201, 208, 211, 216, 218, 225, 232, 234, 239, 240, 313, 315, 338, 340, 369
Sprachentwicklungsauffälligkeiten 225, 227
Sprachentwicklungsstand 21, 96
Sprachentwicklungsstörung 16, 36, 96, 105, 106, 113, 151, 153, 181, 228, 229, 262, 298, 304
spezifische 105, 124, 168
Sprachentwicklungsstörungen 175, 196
Sprachentwicklungstest 18, 21, 29, 240
Spracherwerb 235
Spracherwerbsstörungen 68, 240
sprachförderliche Kommunikation 334
Sprachförderung 235, 313
alltagsintegriert 21, 139, 313, 320, 333

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

schulische 225
Sprachhandeln 103, 347, 348, 349
Sprachheilpädagogik 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 48, 60, 68, 70, 75, 102, 108, 109, 217, 298, 299, 303, 346, 354, 369
Sprachkompetenz 15, 60, 83, 197, 199, 235, 240, 249, 271, 295, 298
Sprachlehrstrategien 335
Sprachlernprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche.....320
Sprachlernstrategien 119, 121
sprachliche Bildung.....16, 90, 211, 212, 214, 215, 216, 217
alltagsintegriert.....211
Sprachmodellierungsstrategien 335
sprachsensible Schulentwicklung 298
Sprachspiele 227
Sprachstandserhebung.....237
Sprachverständnis 125
Sprachverstehen 102, 175, 176, 197, 232
spreading activation 275
Sprechakte 346, 347
Sprechtempo.....218, 220, 221, 222, 351
Stolpersteine der Bildungssprache 301
Störungen
rezeptiv.....125
Stottern 353
StrateGe.....256, 257, 258
Strategien 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 75, 76, 78, 89, 92, 93, 120, 121, 139, 140, 141, 142, 143, 178, 215, 242, 243, 246, 257, 258, 283, 290, 294, 295, 297, 322, 324, 334, 337
Lern-.....242
Strategietraining 76
Stress 364
Subjekt-Verb-Kongruenz ...149, 230, 250, 251
Substitution 150, 306
Syntax
komplexe.....252

Target 275, 276, 277, 278, 279
Täterrolle 127
Teacherese.....19
Teilhabe.....15, 22, 28, 41, 140, 144, 146, 154, 196, 197, 199, 203, 235, 305, 313, 314
tertiäre Prävention 16
Textgestaltung 57
narrativ und deskriptiv 57
Textgrammatik.....261, 262, 263, 264, 266
textoptimierte Fachtexte 296
Textoptimierung 269
Textverarbeitung.....347, 349, 353
Textverständnis.....41, 53
Theorien
subjektive.....116
Therapie 362
Therapiehund 366
Trainingskonzept
evidenzbasiert 281
Transferforschung.....215
Traumatisierung.....319, 320, 322, 332

Übungen.....265
produktiv.....265
rezeptiv 265
Umfeld-Anpassung 199, 200
Unterricht 15, 23, 24, 27, 31, 37, 40, 57, 62, 73, 74, 75, 79, 88, 107, 109, 114, 115, 131, 133, 136, 161, 187, 218, 223, 224, 225, 227, 228, 232, 242, 243, 244, 245, 247, 252, 272, 288, 293, 297, 301, 302, 304, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 326,328, 329, 345, 348, 349, 354, 356, 357, 359, 360
Unterrichtsbeobachtung.....359, 360

Veranschaulichung 310
Verarbeitungsgeschwindigkeit 148
Verbendstellungsregel 251
Verbzweitstellungsregel 250, 251
Verstehensstrategien 41, 48, 50, 52, 53
videogestützte Reflexion 140
Viktimisierung 124, 126, 127, 129
Visualisierung 50, 308, 309, 310
Vor- bzw. Hintergrundwissen aktivieren.....48
Vorhersagen treffen 48
Vorlesen 17, 18, 19, 31, 110, 113, 115, 142, 145
Vorlesezyklus 313, 315, 316, 317, 318

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Wahrnehmungsverarbeitungsstörung.....371
Weiterbildungsmaßnahmen 21
Whiteboard.....305, 307
Worterkennung.....42, 44
Wortfindungsschwierigkeiten 147, 290
Wortschatz ..15, 25, 43, 70, 78, 110, 112, 133, 147, 177, 179, 180, 201, 228, 235, 238, 239, 247, 269, 288, 289, 290, 292, 294, 297, 306, 307, 309, 310, 327, 328, 336, 351, 352, 353
-arbeit 242
-defizit.....243
-förderung 242
-sammler 243, 298
Wortschatzsammler ..242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 259, 288, 297, 298, 304
Zahlverarbeitung.....68, 69, 70, 71, 72
zentrale Exekutive 168, 169
Zusammenarbeit 226
Zusammenfassen.....49
Zweitspracherwerb 55, 121, 152, 315, 326

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Autorenverzeichnis

Adler, Yvonne
Rostock
Y.Adler@sws-schulen.de

Appelbaum, Birgit
Moers
birgit-appelbaum@cityweb.de

Assoudi, Lisa
Universität Bremen
assoudi@uni-bremen.de

Bastians, Ellen
Bergisch-Gladbach
ellen.bastians@gmx.de

Beate Gierschner
Universität Rostock
beate.gierschner@uni-rostock.de

Berg, Margit
PH Ludwigsburg
margit.berg@ph-ludwigsburg.de

Beßling, Sandra
Europäische Fachhochschule
s.bessling@eufh.de

Bleck, Alena
Universität Hildesheim
Belckal@uni-hildesheim.de

Bockmann, Ann-Katrin
Universität Hildesheim
Bockmann@uni-hildesheim.de

Buschmann, Anke
ZEL Heidelberg - Zentrum für Entwicklung und Lernen
buschmann@zel-heidelberg.de

Cramer, Anika
Universität Leipzig
anika.cramer@uni-leipzig.de

Diehl, Kirsten
Universität Flensburg
kirsten.diehl@uni-flensburg.de

Eberhardt, Melanie
Universität Köln
melanie.eberhardt2@uni-koeln.de

Endres, Annika
Universität Koblenz-Landau
endres@uni-landau.de

Fengler, Anja
Universität Halle-Wittenberg
anja.fengler@paedagogik.uni-halle.de

Funke, Ulrike
Komm!ASS
ulrike.funke@komm-ass.de

Gebhardt, Markus
TU Dortmund
markus.gebhardt@tu-dortmund.de

Girlich, Sarah
LakoS - Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertages-einrichtungen in Sachsen
girlich@lakos-sachsen.de

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Glück, Christian W.
Universität Leipzig
christian.glueck@uni-leipzig.de

Groskreutz, Angela
Universität Flensburg
angela.groskreutz@uni-flensburg.de

Hamann, Maximilian
Universität München
Max.Hamann@edu.lmu.de

Herrmann, Maik
Meisenheim
maikherrmann76@googlemail.com

Herse, Sylvia
Röbel
sylvia.herse@gmx.de

Holler-Zittau, Inge
Universität Gießen
inge.holler-zittau@erziehung.uni-giessen.de

Holzgrefe-Lang, Julia
Universität Leipzig
julia.holzgrefe-lang@uni-leipzig.de

Jungjohann, Jana
Technische Universität Dortmund
jana.jungjohann@tu-dortmund.de

Jungmann, Tanja
Universität Rostock
tanja.jungmann@uni-rostock.de

Jurleta, Robert
LakoS - Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertages-einrichtungen in Sachsen
jurleta@lakos-sachsen.de

Kargl, Reinhard
Lese-Rechtschreib-Institut Graz
legasthenie@aon.at

Kramer, Jens
CJD Institut Schlaffhorst-Andersen
Jens.Kramer@stimmprofis-institut.de

Krause, Carina Denise
Universität Leipzig
carina_denise.krause@uni-leipzig.de

Kurtz, Michaela
Universität Rostock
michaela.kurtz@uni-rostock.de

Lorenz, Elisa
Universität Leipzig
elisa.lorenz@uni-leipzig.de

Lukaschyk, Julia
Pattensen
j.lukaschyk@googlemail.com

Lützel, Annette
Universität Hildesheim
luetzel@uni-hildesheim.de

Mahlau, Kathrin
Universität Greifswald
kathrin.mahlau@uni-greifswald.de

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Marks, Dana-Kristin
Universität München
Dana.Marks@edu.lmu.de

Maruszczak, Sylwia
PH Heidelberg
maruszczak@zel-heidelberg.de

Mau, Lisa
Universität Flensburg
lisa.mau@uni-flensburg.de

Mayer, Andreas
Universität München
andreas.mayer@edu.lmu.de

Meindl, Marlene
Universität Rostock
marlene.meindl@uni-rostock.de

Melzer, Jessica
Universität Bremen
jmelzer@uni-bremen.de

Miosga, Christiane
Universität Hannover
christiane.miosga@ifs.uni-hannover.de

Mühling, Andreas
Universität Kiel
Andreas.muehling@informatik.uni-kiel.de

Oelze, Vera
Universität Halle-Wittenberg
vera.oelze@paedagogik.uni-halle.de

Petzold, Henrike
Universität Leipzig
henrike.petzold@uni-leipzig.de

Pickhinke, Inga
TU Dortmund
Inge.pickhinge@zu-dortmund.de

Purgstaller, Christian
Lese-Rechtschreib-Institut Graz
legasthenie@aon.at

Reber, Karin
ifp Bayern
mail@karin-reber.de

Reich, Luisa
Witten
luisareich@gmx.net

Riehemann, Stephanie
Universität Köln
s.riehemann@uni-koeln.de

Ronniger, Pola
Universität Bremen
ronniger@uni-bremen.de

Sallat, Stephan
Universität Halle-Wittenberg
staphan.sallat@paedagogik.uni-halle.de

Schauland, Nesiré
ifp Bayern
nesire.schauland@ifp.bayern.de

Schlenker-Schulte, Christa
Universität Halle-Wittenberg
christa.schlenker-schulte@paedagogik.uni-halle.de

Schönauer-Schneider, Wilma
Universität München
schoenauer@lmu.de

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.

Schütz, Detta Sophie
Universität Bremen
dschtz@uni-bremen.de

Seiffert, Heiko
Köln
heiko.seiffert@gmail.com

Spreer, Markus
Universität Leipzig
markus.spreer@uni-leipzig.de

Stamer, Julia
Bautzen
julia.stamer@googlemail.com

Starke, Anja
TU Dortmund
anja.starke@tu-dortmund.de

Stitzinger, Ulrich
Universität Hannover
ulrich.stitzinger@ifs.uni-hannover.de

Subellok, Katja
TU Dortmund
katja.subellok@tu-dortmund.de

Theisel, Anja
Stuttgart
anja.theisel@sopaedseminar-s.de

Thomsen, Tamara
Universität Hildesheim
meyert@uni-hildesheim.de

Ufer, Stefan
Universität München
ufer@math.lmu.de

Ulrich, Tanja
Universität Köln
Tanja.ulrich@uni-koeln.de

Vogel, Julia
Universität Hildesheim
vogeljul@uni-hildesheim.de

Vollmar, Martin
Universität Marburg
vollmar@mailer.uni-marburg.de

Wirts, Claudia
ifp Bayern
claudia.wirts@ifp.bayern.de

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S. (Hrsg.). (2018). Sprach-und Bildungshorizonte: Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner.