

Schönauer-Schneider, Wilma [Hrsg.]; Theisel, Anja [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]
Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf

Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2024, 388 S. - (Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Schönauer-Schneider, Wilma [Hrsg.]; Theisel, Anja [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]: Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2024, 388 S. - (Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis; 5) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344413 - DOI: 10.25656/01:34441

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344413>

<https://doi.org/10.25656/01:34441>

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

Wilma Schönauer-Schneider | Anja Theisel |
Markus Spreer (Hrsg.)



Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf

Wilma Schönaauer-Schneider | Anja Theisel |
Markus Spreer (Hrsg.)

**Mit Sprache Brücken bauen –
in Kita, Schule und Beruf**

Sprachheilpädagogik aktuell

Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis

Band 5

Herausgeber:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.



Wilma Schönauer-Schneider | Anja Theisel |
Markus Spreer (Hrsg.)

Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf



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.skvshop.de

1. Auflage 2024

ISBN Print 978-3-8248-1346-9

ISBN E-Book 978-3-8248-9891-6

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2024

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner

Umschlagfoto: © Kasimir Lempp

Druck und Bindung:

Medienhaus Plump, 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,

der 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. in Heidelberg steht unter dem Motto ‚Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf‘.

In bildungspolitisch bewegten Zeiten, in denen etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen die basalen Mindeststandards im Lesen und Zuhören nicht erreicht (vgl. PISA, IQB-Bildungstrend 2022, VERA 3 und 8, 2024), ist die Bildungsadministration herausgefordert, sich Gedanken über mögliche Ursachen und Zusammenhänge zu machen. Dabei spielt die Ausbildung geeigneter Fachkräfte in all den oben genannten Bereichen – frühe, schulische und berufliche Bildung – eine zentrale Rolle.

Auf Grund des Fachkräftemangels ist die Suche und Etablierung von verkürzten und berufsbegleitenden Qualifizierungskonzepten auch nicht-pädagogischen Personals in allen Bundesländern zu beobachten. Viele Bildungseinrichtungen stehen dabei vor der Aufgabe, ihre Quer-, Direkt- und Berufseinsteiger:innen neben allen anderen Aufgaben fachlich anzuleiten.

Wie kann es gelingen, Kinder mit nicht altersentsprechenden sprachlichen Lernvoraussetzungen bei zunehmend weniger spezifisch ausgebildetem Personal zu ihnen gemäßen Bildungsabschlüssen zu führen und damit eine tragfähige Berufsausbildung zu ermöglichen? Das ‚Brückenbauen‘ ist in diesem Kontext zentral:

- Brücken zwischen den Bildungsphasen und damit das Gestalten und die Begleitung von Übergängen zwischen Kita – Schule – und beruflicher Bildung
- Brücken zwischen den unterschiedlichen Expertisen, die sich mit sprachlicher Bildung beschäftigen, d.h. zwischen Regel- und Sonderpädagog:innen, Logopäd:innen und Sprachtherapeut:innen, Patholinguist:innen und Sprach-, Sprechwissenschaftler:innen, zwischen Bildungsadministration und Praxis etc.
- Brücken zwischen von Sprachbeeinträchtigungen Betroffenen unterschiedlicher Altersgruppen
- Brücken zwischen den Erkenntnissen unterschiedlich verursachter sprachlicher Beeinträchtigungen, sei dies nun durch umgebungsbedingte oder personenbezogene Faktoren

Denn die zentrale Frage im Praxisalltag lautet: Wie können wir betroffenen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Brücken bauen, um sprachliche Barrieren zu überwinden oder gar nicht erst entstehen zu lassen und ihnen eine umfassende Teilhabe am Bildungsprozess zu ermöglichen?

Hierzu möchte der 35. Bundeskongress „Mit Sprache Brücken bauen“ beitragen und allen im Feld tätigen Expert:innen einen fachlichen Austausch ermöglichen zu neuen

Forschungsergebnissen, zu tragfähigen Praxiserfahrungen, zu kreativen Ideen, zu neuen Materialien usw.

Im Kongressband finden Sie Beiträge aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zu den verschiedenen Phasen sprachlicher Bildung, Sprachförderung und -therapie und den Zusammenhängen mit anderen Entwicklungsbereichen. Der Band ist dabei gegliedert in die Bereiche:

- Kindergarten
- Schulische Bildung
 - o Schriftsprache / LRS
 - o Sprachheilpädagogischer Unterricht
 - o Wortschatz / Bildungssprache
 - o Pragmatik / Partizipation
 - o Digitalität
 - o Sprache und Verhalten
 - o Mutismus
- Professionalisierung
- Inklusion

Als Herausgeber danken wir allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Beiträge am Kongress selbst sowie hier im Tagungsband und Lea-Sophie Klenke, Laura Wetzel und dem Schulz-Kirchner Verlag für die redaktionelle Unterstützung.

Wilma Schönauer-Schneider, Anja Theisel und Markus Spreer
Heidelberg im August 2024

Inhaltsverzeichnis

Christian W. Glück

<i>Unterricht bei Beeinträchtigungen in Sprechen, Sprache und Kommunikation – eine Rekonstruktion in drei Paradigmen der allgemeinen Didaktik</i>	<i>11</i>

Themenbereich: Kindergarten

Margit Berg

<i>Frühe mathematische Kompetenzen als Brücke vom Kindergarten in die Schule. Eine Anstiftung zum „Brückenbau“ in der Arbeit mit sprachentwicklungsgestörten Kindern</i>	<i>41</i>

Tabea Testa

<i>Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen (ElternEuLe)</i>	<i>48</i>

Anne-Kristin Cordes & Wynona Kühn

<i>Potenziale digitaler Bilderbuchformate zur Sprachbildung und -förderung in Kindertageseinrichtungen</i>	<i>55</i>

Robert Jurleta & Sarah Girlich

<i>Brücken zur Mehrsprachigkeit: Sprachliche Bildung und Förderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Kita gestalten</i>	<i>65</i>

Themenbereich: Schriftsprache/LRS

Andreas Mayer & Joana Wolfesperger

<i>Förderung der Benennungsgeschwindigkeit durch ein adaptives softwaregestütztes Trainingsprogramm</i>	<i>81</i>

Reinhard Kargl & Christian Purgstaller

<i>Förderdiagnostik passgenau – Eine präzise Grundlage für die Praxis der LRS-Therapie</i>	<i>88</i>

Nils Cramer & Christian W. Glück

<i>Die Qual der Wahl – Lese-Schreib-Lehrgänge und die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in den ersten beiden Schuljahren</i>	<i>96</i>

Mona Merten, Tanja Ulrich & Andreas Mayer

<i>Sachtexte verstehen – Lesetricks mit Isi & Mo</i>	<i>103</i>

Themenbereich: Sprachheilpädagogischer Unterricht

Ulrich Stitzinger

Sprachlich-kommunikative Diversität im Klassenzimmer – Brücken zwischen den Lernenden durch Sprache und Kommunikation!? 115

Anne Weiland

Sprachliches Handeln in Peer-Interaktionen im jahrgangsgemischten Unterricht 122

Tabea Knobbe

Lernende mit Förderschwerpunkt Sprache verbalisieren Rechenwege 129

Mario Bükér

Sprachpädagogisch spezifisches Scaffolding unter besonderer Berücksichtigung digitaler Medien 136

Christa Schlenker-Schulte, Bettina Scheithauer & Vera Oelze

Dialog-Journale schreiben – eine Brücke zu Sprache und Kommunikation 148

Themenbereich: Wortschatz/Bildungssprache

Inga Laßmann & Tanja Ulrich

Effektivität strategieorientierter Wortschatzförderung im Unterricht – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ 161

Ellen Bastians

Fachwortschatz-Satzbau-Lernstrategie-Training (FSLT) 169

Stephanie Riehemann & Barbara Giel

Leichtikon: Online-Fachlexikon für Sprache, Sprechen und Kommunikation 186

Anja Theisel

Sprachsensible Gestaltung von Aufgaben und Materialien im Fachunterricht 193

Bettina Scheithauer

TOP-Aufgabenstellungen in Tests, Klassenarbeiten und Prüfungen – eine Brücke zum Erfolg 200

Themenbereich: Pragmatik/Partizipation

Stephanie Riehemann

Kommunikative Resilienz als zentrales Förderziel bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen 215

Miriam Opitz & Sandra Neumann

Kommunikative Partizipation von Grundschulkindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (SES) – Eine trianguläre Analyse von Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Eltern und Lehrkräfte 222

Mareike Kriener-Neumann & Tanja Jungmann	
<i>Bindungsspezifische sprachliche Besonderheiten in kindlichen Erzählungen</i>	<i>231</i>
Barbara Bogner	
<i>Hörqualität und Zugang zu Bildung</i>	<i>241</i>
Themenbereich: Digitalität	
Karin Reber	
<i>Künstliche Intelligenz (KI) in Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie</i>	<i>253</i>
Karin Reber	
<i>Im Schriftspracherwerb mit digitalen Medien Brücken bauen: Das Konzept „Bücher lesen von Anfang an“</i>	<i>264</i>
Katharina Weiland & Michael Wahl	
<i>Unterstützte Kommunikation und Digitalität – Neue Chancen und Herausforderungen für digitale Teilhabe im Unterricht</i>	<i>277</i>
Themenbereich: Sprache und Verhalten	
Clara Schramm, Thomas Hennemann, Tanja Ulrich & Andreas Mayer	
<i>Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten</i>	<i>285</i>
Katharina Kuhlmann & Ulla Licandro	
<i>Eltern- und Selbsteinschätzung sozial-emotionaler und verhaltensbezogener Fähigkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen</i>	<i>294</i>
Stefan Blumenthal, Mona Arndt, Johanna Beutin, Yvonne Blumenthal & Sebastian Fricke	
<i>Multi-Tiered System of Support (MTSS) zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs von Vorschüler:innen</i>	<i>300</i>
Annette Karbstein & Lana Schiefenhövel	
<i>Kinder mit lernverweigerndem Verhalten professionell nah und sprachheilpädagogisch begleiten</i>	<i>306</i>
Themenbereich: Mutismus	
Maral Reisz	
<i>Mit Sprache Brücken bauen für Kinder mit selektivem Mutismus</i>	<i>319</i>
Anja Starke, Jannika Böse, Katharina Rademacher & Katja Subellok	
<i>Einzelfallstudie zur Wirksamkeit der Dortmunder Mutismustherapie im Vorschulalter</i>	<i>330</i>
Katja Subellok & Ilka Winterfeld	
<i>WUT TUT GUT! Fallbericht aus der Initialphase der Sprachtherapie mit einem selektiv mutistischen Vorschulkind</i>	<i>338</i>

Themenbereich: Professionalisierung

Anja Theisel, Wilma Schönauer-Schneider & Almuth Paier

Aus- und Weiterbildung im Förderschwerpunkt Sprache

im deutschsprachigen Raum im Vergleich 349

Dominika Paula Gornik, Sven Basendowski & Janet Langer

Mit Videovignetten lehren und lernen 357

Ulrich Stitzinger, Anja Starke, Alexander Röhm, Katharina Rademacher,

Michelle Grengel & Nur Seda Saban-Dülger

Diagnostisches Handeln pädagogisch und therapeutisch tätiger Fachpersonen

im Kontext von Sprachentwicklung und Verhalten – Eine experimentelle Untersuchung 364

Themenbereich: Inklusion

Kathrin Mahlau

Was wurde aus den Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen,

die nach dem Rügener Inklusionsmodell unterrichtet wurden? 375

Stichwortverzeichnis 383

Autor:innenverzeichnis 387

Unterricht bei Beeinträchtigungen in Sprechen, Sprache und Kommunikation – eine Rekonstruktion in drei Paradigmen der allgemeinen Didaktik

1. Einleitung

Täglich millionenfach in Deutschland findet Unterricht statt. Unterricht ist schon mal quantitativ das umfangreichste pädagogische Angebot, das in Schule organisiert wird. Und auch für die knapp 60.000 Schülerinnen und Schüler (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache (SPF Sprache) wird täglich mehrfach Unterricht - ob nun an einer speziellen Schule oder Klasse für diesen sonderpädagogischen Bildungsbedarf oder an einer regulären Grundschule im sog. inklusiven Setting. Keine andere, die familiäre Sozialisation ergänzende Intervention ist umfangreicher. Das allein schon rechtfertigt einen genaueren Blick auf Unterricht auch für die hier interessierende Teilgruppe von Schülerinnen und Schülern (SuS), die durch sprachliche und kommunikative Beeinträchtigungen Erschwernisse bei der Nutzung von Unterrichtsangeboten erfahren. Wegen der grundsätzlichen, anthropologischen Bedeutung von Sprache (Dietrich, 2014) und im funktionalen Sinne wegen der Mehrfach-Rolle von Sprache im Unterricht (Kempert, Schalk & Saalbach, 2018) kommt der Beachtung von Sprache im Unterricht wie auch im Rahmen von Bildungsprozessen generell (Sallat, Weinert, van Minnen & Seidel, 2022) herausragende Bedeutung zu.

In diesem Beitrag wird nach einer kurzen geschichtlichen Rekonstruktion der Entwicklung des sprachheilpädagogischen Unterrichts bis hin zum inklusiven Unterricht eine Synopse aus den einschlägigen Buchpublikationen zum Unterricht erstellt, um daraus Trends zu Perspektiven und Gegenständen abzuleiten. In einem weiteren Schritt soll versucht werden, den drei Paradigmen, mit denen Terhart (2018) die aktuelle Entwicklung in der allgemeinen Didaktik fasst, Beiträge aus der pädagogischen Subdisziplin des Förderschwerpunktes Sprache und Kommunikation zuzuordnen, um ein Bild davon zu gewinnen, inwieweit dieses Fachgebiet anschlussfähig ist und welche Hinweise aus der allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung erschlossen werden können.

2. Sprachheilpädagogischer und sprachsensibler Unterricht

2.1 Die Entwicklung des sprachheilpädagogischen Unterrichts

Mit den Gründungen von Sprachheil-Klassen 1910 in Halle an der Saale, 1912 in Hamburg und nachfolgenden Schul-Gründungen sollten die Beschränkungen früherer Sprachheilkurse aufgehoben werden. Dagegen sollte durch das Angebot eines Sprachheilunterrichts pädagogischer Einfluss nicht nur eine Reduktion der Symptomatik, sondern eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit erreichen. Wie Baumgartner (2004) in seinem Beitrag über die frühe, pädagogische Ausrichtung der Sprachheilpädagogik rekonstruiert, war bereits in Arbeiten der 1920er Jahren (etwa von Rothe und Hansen) die Erkenntnis verbreitet, dass Sprech- und Sprachstörungen im Kindesalter – damals v.a. Stottern, Gaumenspaltensprache, Artikulationsstörungen, kindlicher Agrammatismus – in die Gesamtentwicklung eingreifen können und demzufolge auch die Erziehungsfrage aufgerufen sei und durch einen Unterricht, der mit der Therapie verbunden sei und ausreichend Übungsfeld biete, eine Minderung oder Beseitigung der Sprachstörung erreicht werden kann.

In der Phase der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren, die einen starken Ausbau des Sonderschulwesens – einschließlich eines Gründungsbooms von Sprachheilschulen - in der damaligen Bundesrepublik mit sich brachte, wurden diese Ansätze aufgegriffen und lebhaft diskutiert. Im Konzept des therapieimmanenten Unterrichts von Werner (1975) wurde die Wesensgleichheit von Unterricht und Therapie (Orthmann, 1977) hervorgehoben. In seinem sprachtherapeutischen Unterricht betonte Braun (1983) dagegen eine dienend-unterstützende Funktion der therapeutisch-rehabilitativen Aufgabe mit Blick auf die zu erreichenden curricularen Erziehungs- und Bildungsziele, wobei die kommunikationstheoretische Begründung seiner didaktischen Konzeption für Unterricht und Therapie gleichbedeutend war (Braun, 2004). Eine allein durch Unterricht einsetzende therapeutische Wirkung vermuten Dannenbauer und Dirnberger (1981) eher nicht und erkunden Möglichkeiten der Therapieorientierung von Unterricht, wobei rückblickend knapp 20 Jahre später Dannenbauer (1998) diese Verbindung von Unterricht und Therapie als das „doppelte Joch“ bezeichnet und die jeweiligen Eigenlogiken herausarbeitet. So ist die Festlegung des Lernziels im Unterricht durch die curricular normierte, gesellschaftliche Erwartung bestimmt, während Therapieziele aus der Interpretation individueller, diagnostischer Daten vor dem Hintergrund des sprachheilpädagogischen Fachwissens abgeleitet werden müssen.

Damit umfassen die Beiträge Dannenbauers eine Zeitspanne verstärkter Hinwendung zu Ansätzen der Individualtherapie in den 1980er und 1990er Jahren, die mit Erfolg linguistische und psycholinguistische Theorien und Erkenntnisse für die Sprachtherapie nutzbar machten und in der Schule häufig als additive, sprachliche Individualtherapie umgesetzt wurden (nachzuvollziehen etwa in der ersten Auflage von

Baumgartner & Füssenich, 1992: Sprachtherapie mit Kindern – aktuell fortgeführt von Mayer & Ulrich, 2023).

Erst um die Jahrtausendwende herum verstärkten sich – nicht zuletzt unter dem Eindruck schulorganisatorischer Veränderungen (Schließungen von Sprachheilschulen oder deren Aufgehen in förderschwerpunktübergreifende Förderzentren, stärkere Orientierung auf integrative Beschulung) die Bemühungen, den Unterricht als Setting auch für sprachtherapeutisches Handeln in den Blick zu nehmen (etwa Troßbach-Neuner, 1997). Beispielhaft arbeitete Berg (2008) das Konzept der Kontextoptimierung (Motsch & Berg, 2004) mit einer Fülle an Beispielen für den therapieintegrierten Unterricht aus. Und 2009 erschienen in erster Auflage (aktuell: 5. Aufl., 2022) die nahezu als Klassiker angesehenen „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ von Reber und Schönauer-Schneider, der „den pädagogischen und heilpädagogischen Bezug betont und Förderung und Therapie gleichermaßen einbezieht.“ (ebd., S. 11) und mit dem Münchener Modell ein Unterrichtsplanungsmodell vorstellt, das in sprachheilpädagogischer Auslegung das ca. 40 Jahre früher lerntheoretisch begründete sog. Berliner Modell (Heimann, Otto & Schulz, 1965) aufgreift.

Dieser Rückgriff von Reber und Schönauer-Schneider auf ein nahezu historisches Modell (auch in der aktuellen Ausgabe) ist disziplingeschichtlich von daher interessant, weil er die damalige Kritik Heimanns an einer praxisfernen, allein bildungstheoretisch ausgerichteten, zugunsten einer für die Unterrichtspraxis relevanten, also folgenreichen Didaktik insofern wiederholt, als die Autorinnen in der Einführung betonen, dem disziplinären Verharren der Sprachheilpädagogik auf begrifflichen Diskussionen und konzepthaften Modellierungen eine enge Verzahnung mit der Praxis entgegensetzen zu wollen. Wenn sie auf diese Weise ein Modell der sprachheilpädagogisch akzentuierten Unterrichtspraxis entwerfen, entkräften sie das Diktum zwar nicht, „dass es im Vergleich zu anderen Arten von Behinderungen keine eigenständige Didaktik und Methodik bei Sprachbehinderungen gibt“ (Schöler & Welling, 2007, Einleitung XXV), streben jedoch nach pädagogischer Handlungsfähigkeit mit Blick auf das Subjekt mit seinen v.a. sprachlichen Voraussetzungen in der Auseinandersetzung mit den auch sprachbezogenen Unterrichtsdimensionen von Ziel, Inhalt, Methode, Medium, Organisation und Interaktion und deren Folgen für die sprachlichen Fähigkeiten des Subjekts.

Die Fülle an Veröffentlichungen, die mittlerweile zu methodischen Konzeptionen und deren Umsetzung in unterrichtlichen Situationen vorliegt, beispielsweise im Praxisteil der Fachzeitschrift „Praxis Sprache“, ist Nachweis der Produktivität dieses Ansatzes. Dass dabei in eklektischer Weise Gebrauch gemacht wird von bezugswissenschaftlichen Orientierungen (v.a. zu Forschungen des Spracherwerbs, der (Psycho-)Linguistik,

der Kognitionspsychologie und Neurowissenschaften), von Elementen didaktischer Grundorientierungen – wie sie durchaus auch in der Sprachheilpädagogik diskutiert wurden (etwa handlungstheoretische Didaktik (Homburg, 1978), kooperative Didaktik (Welling, 2004), kommunikationstheoretische Didaktik (Braun, 2004), konstruktivistisch-relationale Didaktik (Lüdtke, 2004)), ist der Komplexität sowie der Mehrperspektivität des Gegenstandes und der Autor:innen zuzurechnen. In der Folge werden (eher theoriearm, aber wirksam gliedernd) „Bausteine“, „Säulen“, „Prinzipien“, „Leitmerkmale“ oder „Qualitätsmerkmale“ des pädagogischen Handelns eingeführt.

2.2 Buchpublikationen zum inklusiven Unterricht sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler

Interessanterweise stimulierte die im Nachgang zur deutschen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention intensiv geführte Diskussion um den inklusiven Unterricht – auch unter Einbeziehung von SuS mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen - Autor:innen der Sprachheilpädagogik/ des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Sprache und Kommunikation. So sind mehrere Publikationen entstanden, die sich dezidiert dem Unterricht sprachbeeinträchtigter SuS in der regulären Primar- oder Sekundarstufe zuwenden (z.B. Mahlau, 2018; Lüdtke & Stitzinger, 2017; Reber & Schönauer-Schneider, 2017; 2020) und/oder auf die Förderung der heterogenen sprachlichen Fähigkeiten in der schulischen Verkehrssprache im Kontext auch des Fachunterrichts beziehen (Glück & Spreer, 2022; Mußmann, 2012; 2020; Spreer & Theisel, 2023).

In einer Synopse der Buch-Publikationen zum Unterricht (Tabelle 1 als Übersicht – mit Details unter dieser URL: sprache-im-anfangsunterricht.de) wird sichtbar, dass bei der dezidierten Praxisausrichtung der Veröffentlichungen die (didaktisch-) theoretische Grundlegung etwas in den Hintergrund gerät. Auch die wissenschaftlichen Evidenzen für die ausgesprochenen Empfehlungen treten zurück vor einer eher normativ geprägten Darstellung guten, sprachheilpädagogischen Unterrichts. Dabei arbeiten die genannten Publikationen mit vielen Beispielen, Vignetten, Reflexionsfragen sowie lernunterstützenden, aufgelockerten Layouts.

Inhaltlich bestehen zum Teil hohe Übereinstimmungen. So wird vielfach auf die diagnostische Fundierung verwiesen, die als pädagogische Diagnostik die Einschätzung des Lernstandes und die Identifikation von Förderbereichen beinhaltet und in sonderpädagogischer Ausrichtung die Grundlage für die Erstellung spezifischer Förderpläne darstellt (ausführlich bei Mahlau, 2018).

Meistens wird in den Buchpublikationen explizit auf die hohe Bedeutsamkeit von Sprache für den Bildungsprozess verwiesen und damit werden die besonderen sprachlichen Herausforderungen kontrastiert, die in den akademischen

Sprachregistern der Bildungssprache und der Fachsprachen (häufig am Beispiel der Sprache der Mathematik), in den Textsorten und Sprachhandlungen bis hin zu den sprachstrukturellen Besonderheiten in Laut- und Schriftsprache in der rezeptiven, reproduktiven, expressiven oder reflexiven Modalität für die SuS mit heterogenen Lernausgangslagen bestehen.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wird übereinstimmend die Schaffung eines sprach- und kommunikationsfördernden Milieus angeraten, das auf der Ebene der interpersonalen Kommunikation Wertschätzung, Offenheit, Fehlertoleranz zur Motivation der SuS und auf der Ebene der Lernumgebung reichhaltige, vertiefte Erfahrungen mit Funktionen des Sprachlichen, mit sprachlichen Formen und Strukturen in für die SuS bedeutsamen Situationen bereithält. Peer Interaktionen in kooperativen Formaten, Möglichkeiten partizipativer Einflussnahme und Möglichkeiten der Partizipation des persönlichen Umfeldes generieren für SuS authentische, beziehungsreiche und damit motivierende Sprachverwendungssituationen. Die damit angesprochenen, didaktischen Formen des offenen und geschlossenen Unterrichts einschließlich ihrer damit verbundenen Sozialformen werden differenziert vorgestellt.

Daneben besteht hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung und den Merkmalen der von den Lehrpersonen selbst erzeugten oder ausgewählten Sprachlichkeit. Dies bezieht sich einerseits auf die in fast allen Publikationen als „Lehrersprache“ bezeichneten Merkmale der professionellen Kommunikation von Lehrpersonen. Und andererseits auf die den SuS angebotenen Medien mit ihren Texten, für die Vorschläge angeboten werden, wie in differenzierten Materialien das sprachliche Komplexitätsniveau der Texte und verständnissichernde Elemente (sog. advanced organizer, Visualisierungen, Markierungen, textuelle Hinweise) den sprachlichen Fähigkeiten der SuS angemessen gestaltet werden können.

Tabelle 1: Synopse von Inhaltsverzeichnissen auf unterrichtsdidaktische Hinweise – Kapitelzuordnung, Reihung, Stichwortbildung tw. zugunsten der Übersicht abweichend vom Original. Tabelle mit Detail-Untersetzungen unter der URL sprache-im-anfangsunterricht.de

Reber & Schönauer-Schneider (2022): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts	Reber & Schönauer-Schneider (2022): Sprachförderung im inklusiven Unterricht	Mußmann (2020): Inklusive Sprachförderung in der Grundschule	Lüdtke & Stitzinger (2017): Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten	Mahlau (2018): Kinder mit Sprachauf-fälligkeiten Förderung in inklusiven Schulklassen	Glück & Spreer (2022): Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule	Spreer & Theisel (2023): Sprachförderung im Unterricht der Sekundarstufe 1
		Unterrichtsintegrierte Sprachförderung	Sprachdidaktisches Dreieck		Sprachsensibler und sprachfördernder Unterricht als universell-präventives Rahmenkonzept	
Sprachheilpädagogische Unterrichts-planung: Das Münchener Modell		Planungsmodell	Unterrichtsplanung		Sprachliche Förderziele im Lehrplan	Bildungspläne
			Sprachliche Barrieren	Welche sprachlichen Probleme erschweren das Lernen?	Sprachbarrieren im Unterricht	Sprachliche Herausforderungen im Unterricht - Bildungssprache; Sprach- Lern-Barrieren
				Diagnostisches Vorgehen	Lernausgangslage ermitteln	
	Unterricht mit Organisationsformen		Formen des team-teachings		Organisatorische Möglichkeiten für die Förderung	
Unterrichtsprinzipien	Unterrichtsprinzipien	Kriterien für die Unterrichtsreflexion			Unterricht sprachsensibel und sprachfördernd gestalten	Prinzipien der Förderung
	Rahmenbedingungen optimieren		Gestaltung sprach- und kommunikationsfördernder Lernumgebungen (und Medien)		Eine sprachförderliche Hörumgebung schaffen	
Medien	Adaption von Texten	Medien	Gestaltung sprach- und kommunikationsfördernder Medien	Anpassung sprachlicher Strukturen an die Lernvoraussetzungen	Texte und Medien anpassen	

Interaktion	Sozialformen	Sprach- und kommunikationsfördernde Unterrichtsformen	Unterstützung eines kommunikationsfördernden Milieus und Kooperation	Sprach- und kommunikationsförderliche Umgebung		
Methoden	Unterrichts-Kleintechniken			Handlungsmöglichkeiten zur Sprachförderung	[Verschiedene Methoden]	
Lehrersprache mit allg. Merkmalen; Sprechumsatz; Modellierungs-, Impuls- und Fragetechniken; sowie als Bausteine der „sprachtherapeutischen Intervention im Unterricht“ bei Aussprache und Grammatik	Lehrersprache	Lehrersprache	Sprache der Lehrkraft	Handlungsmöglichkeiten zum Einsatz der Lehrersprache	Als Lehrkraft professionell kommunizieren	Lehrersprache; Gesprächsführung; handlungsbegleitendes Sprechen
Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis	Zentrale Bausteine zur Optimierung des Gemeinsamen Unterrichts	Sprachspezifische Strategien	Spezifische Sprachförderung	Handlungsmöglichkeiten zur spezifischen Sprach- und Kommunikationsförderung eigenständigen Spracherwerbs und kommunikativer Strategien	Selektive und indizierte Förderung – die fokussierte Sprachförderung Sprachbegleitende Hilfen einsetzen	einzelne Kapitel zu Sprachverstehen, Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Pragmatik-Kommunikation, Redefluss, Lesen, Schreiben, Förderung im Fachunterricht
Bausteine zur sprachtherapeutischen Intervention im Unterricht				Handlungsmöglichkeiten für die spezielle Sprachförderung		
					Sprachsensibler und sprachfördernder Fachunterricht	Sprachförderung im Fachunterricht
			Förderung sprachlich-emotionaler Selbstkompetenz		Fokus: Sprachlich-kommunikatives Selbstkonzept	

Eine Nebenbemerkung zur Terminologie sei mir hier gestattet. In wohl keinem anderen Gebiet der Beschreibung professionellen Handelns von Lehrkräften kommt der Terminus in der traditionellen generisch maskulinen Form überdauernder vor als bei der „Lehrersprache“ (vgl. die doch recht aktuelle Buchpublikation von Jungmann, Miosga und Neumann (2021)). Darüber hinaus fokussiert der Begriff deutlich zu eng auf „Sprache“, die doch im Handeln von Lehrpersonen eng verknüpft ist mit Aspekten des Raums (Proxemik), der nicht-verbalen Interaktion oder Kommunikation, der Stimme und ggf. der medialen Form (bspw. des Feedback-Stempels). Dass in diesem Komplex die sprachpragmatischen und -strukturellen Aspekte gerade auch bei der Gestaltung von Lernimpulsen (Impuls-, Frage- und Modellierungsmethoden) eine besondere Rolle spielen, muss nicht untergehen, wenn wir einen Begriff suchen, um die **professionelle Kommunikation von Lehrpersonen (PKL)** sowohl im Gegenstandsbereich als auch in der Referenz auf die handelnden Personen angemessen zu fassen (vgl. Funktionen der PKL Glück & Spreer, 2022, S. 49).

Damit sind die in der Analyse der aktuellen Literatur zur Sprachförderung im Unterricht am stärksten übereinstimmenden Aspekte genannt: dabei erinnern die „Herausforderungen der Bildungssprache“ und die sprachliche „Differenzierung von Texten“ nicht von ungefähr an Konzepte, die nicht in der Sonderpädagogik entstanden sind.

2.3 Sprachsensibler Unterricht

Im an der Universität Hamburg 2004 initiierten Bund-Länder-Projekt FörMiG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) beschäftigten sich Wissenschaftler:innen mit den Schwierigkeiten von aus migrantischen Familien stammenden SuS mit dem in der Schule verwendeten Sprachregister der Bildungssprache, die sich durch bestimmte, vor allem an konzeptueller Schriftlichkeit orientierte Merkmale auszeichnet (Gogolin, Dirim, Klinger & Lange, 2011). Dabei sei die Kritik an dem Begriff nicht unerwähnt: die Merkmalsbeschreibungen und Abgrenzungen zu Alltags- und Fachsprachen seien unscharf, es würde ein klassistisches Argument eingeführt, das diejenigen, die Bildungssprache beherrschten von denen unterscheidet, die hier defizitär seien, außerdem trüge der Begriff dazu bei den monolingualen Habitus der Schule zu befestigen mit der bekannten Wirkung der Bildungsbenachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund (Chilla, 2017). Dennoch wurden in der Auseinandersetzung mit den durch das Konzept der Bildungssprache beschriebenen Anforderungen Konzepte entwickelt, die einerseits die bildungssprachlichen Fähigkeiten von SuS in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und andererseits diese Fähigkeiten gezielt zu fördern. Dieser mit variierenden Akzenten beschriebene, sprachbewusste (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), sprachensible (Leisen, 2013) oder sprachförderliche (Brandt & Gogolin, 2016) Unterricht erscheint auch als fachintegrierte Sprachbildung (Gabler et al., 2020) und wird als „durchgängige Sprachbildung“ in den Fachdidaktiken (etwa Quehl & Trapp, 2015) zum durchgängigen Prinzip und zur Querschnittsaufgabe aller

Fächer – so auch die KMK-Empfehlung zur Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen (KMK, 2019). Die Sprachbildung trägt unmittelbar zum fachbezogenen Kompetenzerwerb bei (u.a. in dem sie fachspezifische Bezeichnungen, Argumentations- und Denkmuster zur Verfügung stellt) (Kempert et al., 2018). Insofern sind die Merkmale dieses Unterrichts auf alle SuS ausgerichtet und kein erweiterter Deutsch- oder DaZ-Unterricht. Dennoch profitieren SuS mit (noch) weniger gut entwickelten Fähigkeiten in der Unterrichtssprache von einem sprachbewussten, sprachförderlichen Unterricht besonders. Daher wurde den Konzepten sprachsensiblen (Fach-)unterrichts gerade unter dem Aspekt der inklusiven Unterrichtung von SuS mit sprachlichem Förderbedarf besondere Aufmerksamkeit zu teil (Spreer, 2014). Insofern schließt sich der Kreis zu den oben erwähnten Arbeiten aus dem Förderschwerpunkt Sprache.

3. Drei Paradigmen der allgemeinen Didaktik

Gerade diese Einordnung des als sprachheilpädagogisch bezeichneten Unterrichts in den Unterricht der allgemeinen Regel-Schulen legt nahe, dass nach der Rekonstruktion der disziplingeschichtlichen Entwicklung des sprachheilpädagogischen Unterrichts nun in einem zweiten Schritt skizzenhaft Einblick in aktuelle Diskussionen der allgemeinen Didaktik bzw. Unterrichtsforschung genommen wird.

In der allgemeinen Didaktik oder Unterrichtsforschung gelingt es kaum, eine einheitliche Vorstellung von Unterricht zu entwickeln (vgl. Lüders, 2012). Durch die verwobene Komplexität von sozialen Strukturen, individuellen und geteilten Prozessen bei den verschiedenen Akteuren und unter Maßgabe der Zielorientierung des Unterrichts kann es keine einfache, sondern nur mehrfache und auch keine abschließenden Antworten geben auf die Frage, was eigentlich Unterricht ist. Im Versuch, die unterschiedlichen Perspektiven zu bündeln, hebt der Erziehungswissenschaftler Terhart drei große Paradigmen bei der Betrachtung von Unterricht hervor (2018):

Das **Bildungsparadigma**, das die aus der Interaktion der Person mit seinem Erfahrungsraum resultierende, lebenslange Bildung der Persönlichkeit als aufeinander aufbauenden Prozess in ganzheitlicher Verwobenheit affektiver, kognitiver, motorischer, motivationaler, spiritueller etc. Dimensionen betrachtet. Bildung im Sinne von gebildet ist dabei stets auch an kulturelle Normen und Werte gebunden. Die Aufgabe der Lehrkraft im Unterricht ist es, den SuS Erfahrungen zu ermöglichen, die bildende Wirkung haben.

Im **Produktions-/bzw. Effektivierungs-Paradigma** wird der „Unterricht als Prozess zur Erreichung von Lern- und Bildungszielen“ (Terhart, 2018, S. 84) mit Blick auf die Wirkungszusammenhänge von Lehren und Lernen untersucht. Das vielzitierte Angebot-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2011) macht zwar deutlich, dass

Lernerfolg keine automatische Konsequenz guten Angebotes ist, dennoch erfährt in diesem Paradigma die Bildungsforschung mit ihrer Suche nach Evidenzen für eine effektive Erreichung des Bildungsziels und damit die Forschung zu Faktoren guten Unterrichts im Gefolge des sog. PISA-Schocks nach 2000 entscheidenden Auftrieb (vgl. Metaanalysen von Hattie, 2008). Teils auf der Basis dieser Evidenzen, teils auf der Basis konzeptueller, didaktischer Überlegungen (und Überzeugungen) werden normative Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht abgeleitet.

Das dritte von Terhart Benannte ist das **Interaktionsparadigma**. Hier wird Unterricht in erster Linie als soziale Situation und prozessualen Rahmen aufgefasst, in dem vielfältige intentionale und nicht-intentionale Interaktions- und Sozialisationsprozesse ablaufen. „Analyse, Deutung und Einordnung von Unterricht in einem kulturanalytischen Denkraum...“ (Terhart, 2018, S. 85) stehen im Mittelpunkt. Eine strikt zielbezogenes Optimierungsstreben wird meist mit dem Hinweis auf die generell unsichere Wirkung von Unterricht abgelehnt. Vielmehr tragen zur Verbesserung von Unterricht personale Kompetenzen von Lehrkräften bei, die etwa in einer Stärkung ihrer reflexiven Kompetenzen (bspw. durch Fallarbeit) sowie durch kollegial-kooperatives Lernen erreicht wird.

4. Unterrichtsbezogene Arbeiten im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache im Kontext der drei Paradigmen

Diese Unterscheidung nachzeichnend wird nun im nächsten Schritt versucht, die von verschiedenen Autor:innen der Sprachheilpädagogik/ Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Sprache erstellten Arbeiten zuzuordnen.

4.1 Interaktionsparadigma

Kommunikative Prozesse sind dem Unterricht als soziale Praxis inhärent. Die Mehrfachfunktion von Sprache im Unterricht macht das deutlich: Sprache ist das bevorzugte Werkzeug der Wissensvermittlung und Unterrichtsorganisation, Sprache ist Instrument in der Beziehungsgestaltung und Motivation, Sprache dient der Darstellung der Schulleistungen und wird für deren Bewertung eingesetzt UND andererseits ist Sprache ein eigener Lerngegenstand, der in häufig sprachlich bestimmten und kooperativ angelegten Situationen aufgefasst und entwickelt wird (Kempert et al., 2018). Wie in einem Emergenzmodell des Spracherwerbs (Hirsh-Pasek, Golinkoff & Hollich, 2000) stützen sich sprachliche Fähigkeiten und fachspezifische Kompetenzen gegenseitig: sprachliche Fähigkeiten werden für den Erwerb der fachspezifischen Kompetenzen benötigt und gleichzeitig werden in der Auseinandersetzung mit den fachspezifischen Gegenständen und Handlungen sprachliche Fähigkeiten weiterentwickelt.

Damit sind die Funktionen des Sprachlichen, dessen Modalitäten und die Akteure dieses Sprachgebrauchs wesentliche Determinanten der unterrichtlichen Kommunikation. Wobei der hier präferierte Fokus auf die Kommunikation andere Aspekte der Interaktion – wie beispielsweise des rollenspezifischen Verhaltens von Lehrkräften und SuS oder auch der materialen Interaktion (beispielsweise beim künstlerischen Gestalten) - außer Acht lässt.

Terhart (2018) ordnet dem Interaktionsparadigma auch die ethnografisch orientierte Unterrichtsforschung zu, in der im ersten Schritt nicht wertend hinsichtlich normativer Vorgaben oder Effektivitätsmerkmalen der Unterricht, wie er als gelebte Praxis stattfindet, beschrieben und dann analysiert wird. Dabei wird in der Forschung häufig auf die Kommunikation und das Gesprochene im Unterricht Bezug genommen. Damit bieten sich pragma-linguistisch fundierte Methoden der Analyse an, wie die Gesprächsanalyse im Sinne der Konversationsanalyse und der Funktionalen Pragmatik (Ehlich & Rehbein, 1977) sowie stärker kulturwissenschaftlich orientierte Methoden, wie die kritische Diskursanalyse nach Foucault (Jäger, 2015).

Insgesamt erkennt Terhart (2018) hier noch ein Forschungsdesiderat, auch wenn bereits in den 1970er und -80er Jahren Arbeiten, etwa von Ehlich und Rehbein (Becker-Mrotzek & Vogt, 2001; 1977, 1986) zum sprachlichen Verhalten im Unterricht vorlagen, die Anfang der 2000er Jahre von Becker-Mrotzek und Vogt (2001) fortgeführt wurden. In neuerer Zeit gibt es vermehrt analytische Arbeiten zur Kommunikation im Unterricht zuletzt häufig unterstützt von der Programmatik der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

Die methodische Basis stellen meist Videographien von Unterricht dar (vgl. methodische Beiträge in Rauin, Herrle & Engartner, 2016). Die Kodierung am bewegten Bild folgt dann dem theoretischen Hintergrund der Fragestellung und kann z.B. interaktionsanalytisch angelegt werden (Denn, 2021). Zusätzlich kann das Gesprochene über Transkription etwa der Gesprächsanalyse zugeführt werden (z.B. Hackbarth, 2017). Hier können auch die aktuellen Möglichkeiten automatisierten Spracherkennung und -analyse genutzt werden (Weiss, Lange-Schubert, Geist & Meurers, 2022). Gerade in den MINT-Fächern liegen zahlreiche Arbeiten vor (Gabler et al., 2020; Gadow, 2016). In der Fremdsprach- und Deutsch-als-Zweitsprach-Didaktik wurde dies aufgegriffen und in Fragen der Professionalisierung von Lehrkräften thematisiert (Peuschel & Stahl, 2021; Stahl, 2024). Die professionelle Wahrnehmung und Reflexion eigenen oder fremden, videographierten Unterrichts stehen dabei im Mittelpunkt wie auch in den sog. lesson studies (Soukup-Altrichter, Steinmair & Weber, 2020).

Mit Blick auf Unterricht mit der Zielgruppe sprachbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zeigt sich das angesprochene Forschungsdesiderat eher noch deutlicher. Zur Unterrichtskommunikation liegen nur wenige Forschungsarbeiten vor. Ebenfalls in den frühen 1980er Jahren legt Carstens (1981) seine Dissertation zur verbalen Interaktion im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte vor. Derartige gesprächs- oder

interaktionsanalytische Arbeiten zur unterrichtlichen Kommunikation sind erst wieder in neuer Zeit zu verzeichnen. 2008 legen Ruppert und Schönauer-Schneider eine vergleichende Untersuchung (Pilotstudie mit je einer Unterrichtsstunde zur Buchstaben-einführung „F/f“) mit lexikalischen Kriterien und Merkmalen der sprachförderlichen Lehrkraftsprache in Sonder- und Grundschule vor. Unter dem Aspekt des inklusiven Unterrichts widmen sie sich auch meist einer breiteren, heterogenen Zielgruppe von SuS mit verschiedenen Beeinträchtigungen (Wick, 2021), besonderen Kommunikationsbedingungen (persönliche und klassenbezogene Mehrsprachigkeit: Hackbarth, 2017), häufig mit dem Ziel der sprachförderlichen Ausrichtung des Unterrichts (so etwa bei Beckmann, 2022; Büker, 2024 auf diesem Bundeskongress). Mit Blick auf die Rolle gleich bzw. ähnlich alter Interaktionspartner beim Sprache(n)lernen zeigen Gesprächs- und Interaktionsanalysen den Einfluss älterer Geschwister (Mattes, 2023) oder von Peers in der Lerngruppe (Licandro, 2022).

Auch im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache und Kommunikation kommt im Rahmen der Professionalisierung der Ausbildung von Reflexivität, und hier insbesondere gegenüber dem sprachförderlichen Handeln im Unterricht, eine besondere Rolle zu - auch wenn aus der Disziplin selbst heraus nur wenige Beispiele für den Einsatz video- und transkriptgestützter Unterrichtsausschnitte oder von Vignetten bestehen wie z.B. die Arbeiten an der TU Dortmund (Böse & Elstrod-Wefing, 2023).

Und hier besteht eine Brücke zum zweiten Terhart'schen Paradigma: Mit der Frage, wie in der Interaktion von Lehrkräften und SuS, auch untereinander, Bildungs- und Lernerfolg sichergestellt oder auch gesteigert werden kann, insbesondere bei vorliegenden ungünstigen Bedingungen, verlässt das Interaktionsparadigma den ethnomethodologischen Ansatz und wird zum Instrument für das Produktions-/Effektivierungsparadigma (Terhart, 2018).

Effektivierungsparadigma

Angebot-Nutzungs-Modelle

Im Gefolge des sog. PISA-Schocks, also der Einsicht, dass im internationalen Vergleich die schulischen Leistungen von SuS der 9. Klasse in Deutschland Anfang der 2000er Jahre in den drei Leistungsbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter dem OECD-Mittelwert und damit auf dem Rangplatz 20 bzw. 21 der teilnehmenden Länder lagen, sah in der Konsequenz die KMK (Plenarsitzung vom 5./6.12.2001) in der Stärkung der empirischen Bildungsforschung ein Mittel, um bestehende Problemlagen (u.a. soziale Disparitäten, Probleme im Übergang von der Kita in die Grundschule, nicht ausreichende Sprachkompetenzen in der Instruktionssprache) einerseits zu erkennen und andererseits evidenzbasierte Maßnahmen zu entwickeln und deren Wirkung zu evaluieren.

Für die Erfassung der Wirkmechanismen unterrichtlicher Angebote wurde das Angebot-Nutzungs-Modell des Unterrichts als ko-konstruktivistische und systemische Vorstellung von Unterricht formuliert (grundlegend bei Fend (1982), aufgegriffen nach Helmke (2003), fortentwickelt in mehreren veränderten Auflagen und von verschiedenen Autor:innen, so dass eher von einer Modellfamilie zu sprechen ist (Vieluf, Praetorius, Rakoczy, Kleinknecht & Pietsch, 2020), die in der Unterrichtsforschung produktiv geworden ist und auch für Forschungsarbeiten im Förderschwerpunkt Sprache leitende Modellvorstellung geworden ist (Theisel, 2014).

Allen Modellen ist gemeinsam, dass die Wirksamkeit von Unterrichtsangeboten sich nicht gerichtet aus der Qualität der Lernangebote ableiten lässt, sondern dass die Wirkung von Unterricht erst durch die Aktivitäten der SuS (also der Nutzung) in wechselwirkender Ko-Produktion entsteht, da ja auch die Art der Nutzung das Angebot mit beeinflusst. Dabei sind in der Person liegende Faktoren auf Seiten der Lehrenden und Lernenden als auch systemische Faktoren (der Klasse, der jeweiligen Schule, des Schulsystems) als Bildungskontext einzubeziehen.

Mit dem Modell sollen die zentralen Faktorenbündel und deren Wechselwirkungen bei der Erzeugung von Wirkungen des Unterrichts erfasst werden. So unterliegt beispielsweise die Vermittlung zwischen Angebot und Nutzung kognitiven, aber auch emotionalen und sozialen Prozessen. Etwa indem die Wahrnehmung und Interpretation des unterrichtlichen Angebotes durch die SuS deren Lernaktivitäten unterstützen oder auch hemmen können (Helmke, 2022). Sehr breit gefasst werden die individuellen Voraussetzungen, die als Potenzial ebenfalls eine zentrale Vermittlung zwischen Lernangebot und Nutzung herstellen. In dieses individuelle Potenzial fällt nach Helmke auch die uns hier besonders interessierende Sprachkompetenz.

Die Hattie-Meta-Analyse

Damit arbeitet das Angebot-Nutzungs-Modell dem Effektivierungsparadigma zu, indem es auf der Basis von Ergebnissen der Unterrichtsforschung zu einer Verbesserung des Unterrichts beitragen möchte. Eine der wohl bekanntesten Initiativen zur Evidenzbasierung in der Unterrichtsforschung stellen die Metaanalysen von Hattie (2008) dar, die im Deutschen als „Lernen sichtbar machen“ (MacHattie, Beywl & Zierer, 2013) bekannt wurden und aktuell mit „Visible Learning 2.0“ (Hattie, 2024) eine Fortsetzung bekommen haben. Die von Hattie selbst unter www.visible-learning.org angebotenen Rankings einzelner Faktoren sollten jedoch nicht den Blick verstellen auf die komplexen Wirkungszusammenhänge von verschiedenen Faktoren auf die Wirksamkeit von Unterricht.

Die dort vorgestellten 252 untersuchten Wirkungsfaktoren sind sehr unterschiedlicher Natur. Sie reichen von sehr grundlegenden Einstellungen des Lehrerkollegiums hinsichtlich der eigenen Wirksamkeit (Rangplatz 1! mit einer Effektstärke von Cohen's $d = 1.57$; d.h. bei hoher Erwartung der eigenen bzw. an die eigene Wirksamkeit auf den Unterrichtserfolg übersteigt dieser den üblichen Unterrichtserfolg um 1,5 Standardabweichungen – also sehr erheblich) bis zur Anwendung bestimmter (fach-)didaktischer Ansätze (beispielsweise in der Schriftsprachdidaktik: die Anwendung der phonics instruction also der konsequenten Phonem-Graphem-Zuordnung Rang 31 mit einer Effektstärke von $d = 0.70$). Auch wenn dieser in der Rangfolge erster Hinweis auf sprachbezogene Faktoren vor dem Hintergrund der in der englischsprachigen Welt lange dominierenden Ganzwort-Methode und den spezifischen Eigenschaften des jeweiligen Schriftsystems zu interpretieren ist, so folgen doch bereits auf den Rängen 39 und 40 weitere Hinweise auf bedeutsamen Einfluss sprachlichen Lernens: Die Metaanalysen Hatties ordnen der Methode des concept mappings ($d = 0.64$) und der regelmäßigen, geplanten Wortschatzarbeit – vocabulary programs - ($d = 0.62$) ebenfalls eine mittlere Effektstärke zu. Die häufig sprachlich umgesetzten Strategien der Metakognition (Rang 46; $d = 0.6$), zu denen letztlich die Verständnis- und Elaborationsstrategie der eigenen Versprachlichung gehört (self-verbalization and self-questioning; Rang 63; $d = 0.55$), die planmäßige Arbeit am Sprach- und Textverstehen (comprehension programs; Rang 90; $d = 0.47$) sowie die Förderung von kommunikativen Fähigkeiten und Strategien (teaching communicative skills and strategies; Rang 109; $d = 0.43$) zeigen letztlich auf, wie intensiv unterrichtliches Handeln – im Angebot und in der Nutzung sensu Helmke – von kommunikativ-sprachlichen Aspekten abhängig ist.

Gleichzeitig unterstreichen diese Analysen die Bedeutung einer Evidenzsicherung für Methoden und Konzepte. Hier wurden auch im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache mit Fokus Unterricht Interventionsstudien geleistet, die sich beispielsweise mit der Förderung von Worterwerbsstrategien (Motsch, Gaigulo & Ulrich, 2022) oder auch mit ganzen Förderregimes (Mahlau, 2018) beschäftigen.

Normative Ideen vom Guten Unterricht

Mit Konzentration auf die Gestaltung des unterrichtlichen Angebotes – und dadurch mit einer gewissen Ignoranz dem Zusammenhang von Lehren UND Lernen gegenüber - wird auch in der allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken nicht nur von Meyer (2018) in der 13. Auflage seines Klassikers der Frage nachgegangen „Was ist guter Unterricht?“. Typischerweise wird dann eine mehr oder minder variierte Liste an Merkmalen vorgetragen, die meist eine Mischung aus evidenzbasierten Wirkfaktoren, Folgerungen aus bildungstheoretischen oder didaktischen Konzeptionen und erfahrungsbasierten Ratschlägen darstellen (so z.B. zusammengestellt aus der

Übersicht in Helmke & Schrader, 2006, S. 8, dort unter Bezug auf Helmke 2006, Meyer 2004, ISB Bayern 2005):

1. Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit,
2. Effiziente Klassenführung, hoher Anteil echter Lernzeit,
3. Lernförderliches Unterrichtsklima,
4. Zielorientierung, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
5. Schülerorientierung, Individuelle Unterstützung/ Fördermaßnahmen
6. Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, Differenzierung
7. Sinnstiftendes Kommunizieren
8. Angemessene Variation der Unterrichtsformen, Methoden und Sozialformen
9. Aktives, selbstständiges Lernen
10. Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
11. Vielfältige Motivierung
12. Vorbereitete Umgebung
13. Transparente Leistungserwartungen

Diese fachübergreifenden Merkmale der Unterrichtsqualität sind damit als grundlegend für jeden Unterricht anzusehen. Daher verwundert es nicht, dass in Befragungen auch von sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache einige der genannten Merkmale als besonders bedeutsam eingeschätzt werden, wie Schülerorientierung, Klassenführung, Strukturierung und Differenzierung (Umgang mit Heterogenität) (Theisel, 2015).

Neben diese fachübergreifenden Merkmale treten jeweils auf das Unterrichtsfach bezogene, spezifische Merkmale hinzu. Beispielhaft zählen Helmke und Schrader (2006, S. 10) für den Englischunterricht unter Rückgriff auf Ergebnisse der DESI-Studie auf: Verwendung der englischen Sprache im Unterrichtsgespräch,

- hohe Sprechanteile für Schülerinnen und Schüler,
- viele Gelegenheiten zur Selbstkorrektur von Fehlern durch Schülerinnen und Schüler,
- ausreichende Wartezeit nach Fragen,
- wenige »Ein-Wort-Sätze« und Lehrer-Schüler-Dialoge über mehrere Stationen.

Gerade die Merkmale, die das kommunikative Klima im Unterricht und das dialogische Verhalten der Lehrkraft betreffen, haben Entsprechungen in den Einschätzungen der Sonderpädagog:innen im Förderschwerpunkt Sprache, die ebenfalls die wertschätzende Kommunikation in einem kommunikativ ermutigenden Milieu betonen (Theisel, 2015). Die vertieften, längeren Dialoge (auch bekannt als sustained shared thinking - Siraj-Blatchford, 2009) sind wie auch weitere Merkmale Eigenschaften der professionellen Kommunikation von Lehrkräften.

Zusätzlich zu den bereits genannten fachübergreifenden und fachspezifischen Merkmalen wurden von Theisel (2015, 173f.) weitere, für die Förderung von SuS mit Förderschwerpunkt Sprache spezifische Merkmale herausgearbeitet: die diagnostische Fundierung als Grundlage für die Differenzierung und Förderung, die Sicherung des Sprachverstehens und die semantisch-kognitive Sicherung als Antwort auf die Barriere der eingeschränkten, sprachlichen Fähigkeiten sowie die als „sprachheilpädagogisches Handeln im Unterricht“ bezeichnete spezifische Förderung durch:

- Einsatz sprachbegleitender Hilfen (wie z.B. Anlautbilder, Handzeichensysteme) und
- Integration sprachtherapeutischer Phasen im Unterrichtsprozess.

So hilfreich solche Merkmalslisten sein können – etwa in der Reflexion von (eigenem) Unterricht – so heterogen in Bezug auf die jeweils von den Merkmalen erfasste Konkretheit bzw. Abstraktheit sind diese. So repräsentiert etwa das Merkmal der diagnostischen Fundierung einerseits eine pädagogische Grundhaltung, die über das Erkennen von (inneren und äußeren) Bedingungen eine verstehende Rekonstruktion der gegenwärtigen Situation anstrebt, und andererseits stehen hinter diagnostischer Fundierung konkrete methodische Schritte, um hypothesengeleitet zu einer konkreten Problemstellung passende Förderziele und -maßnahmen festlegen zu können. In gewisser Weise lässt sich auch hier die in der allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung diskutierte Unterscheidung in die Oberflächen- und Tiefenstruktur anwenden.

Tiefenstruktur – Oberflächenstruktur von Unterricht

Auch wenn die Verwendung dieses Begriffspaares in verschiedener Hinsicht kritisch diskutiert wird (Decristan, Hess, Holzberger & Praetorius, 2020), soll hier am Beispiel der Perspektive der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung die Unterscheidung erläutert werden. Kunter und Trautwein (2013) differenzieren die „Sichtstrukturen“ (Oberflächenstrukturen) von den „Tiefenstrukturen“. Zu den wichtigen Sichtstrukturen zählen sie leicht beobachtbare Aspekte des Unterrichts wie die Organisationsformen und die gewählten, methodischen Großformen einschließlich ihrer Sozialformen.

Die Tiefenstrukturen betreffen eher die zugrundeliegenden Qualitäten der Lehr-Lern-Prozesse. Hierzu zählen sie als die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität: (1) die kognitive Aktivierung - also die Anregung zum vertieften Nachdenken, (2) die individuelle, konstruktive Unterstützung – mit u.a. konstruktivem Feedback und wertschätzender Kommunikation sowie (3) die Klassenführung - mit u.a. effizienter Nutzung der Lernzeit, Vermeidung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen. Damit erfassen diese Tiefenstrukturen vor allem prozessuale Aspekte der Lehr-Lern-Situation.

Dabei können Entscheidungen für bestimmte Sichtstrukturen Aspekte der Tiefenstruktur begünstigen – müssen es aber nicht. So kann etwa die Entscheidung für die Zuordnung eines Schülers zu einer Fördergruppe und damit zu einem Kleingruppen-setting die Möglichkeit für ein wertschätzendes, differenziertes und konstruktives Feedback durch die Lehrkraft verbessern, aber nicht erzwingen. Für die Beurteilung der Effektivität des Unterrichts scheinen daher auch folgerichtig die Tiefenstrukturen eine höhere Relevanz aufzuweisen als die Sichtstrukturen (Decristan et al., 2020; Kunter & Trautwein, 2013).

Da die hier beschriebenen Basisdimensionen eher die Mikroprozesse der Lehr-Lern-Situation beschreiben, sind sie interaktionaler Natur. Beeinträchtigungen des Sprechens, der Sprache, der Schriftsprache oder der Kommunikation bilden damit einen Filter, der die Wirksamkeit der Tiefenstrukturen im Hinblick auf den Unterrichtserfolg ungünstig beeinflusst. Häufig wird die kognitive Aktivierung – also das vertiefte und längere Nachdenken über einen Sachverhalt – durch die Lehrkraft sprachlich stimuliert, etwa durch Impuls- und Fragetechniken, wie sie im Rahmen der professionellen Kommunikation von Lehrpersonen diskutiert werden (vgl. oben und vertieft bei Jungmann et al., 2021).

Die Lehrkraft steht nun in der Herausforderung, zwar kognitiv anspruchsvolle Aktivierungen auslösen zu wollen, dies aber mit sprachlichen Mitteln reduzierter Komplexität tun zu müssen, um das Sprachverständnisniveau der Schülerin/des Schülers zu treffen. Und dieses verwendete Sprachverständnisniveau selbst, ist im günstigen Falle wiederum so ausgerichtet, dass es sprachliches Lernen anregt. So tritt wegen der grundsätzlichen Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen und insbesondere für den Unterricht mit SuS mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen neben die kognitive auch die Aktivierung sprachlichen Lernens als eine weitere Basisdimension.

Auch in dem bei Hattie (2008) constructive feedback genannten Bündel aus wertschätzender Einstellung der Lehrkraft der Bildungsfähigkeit der SuS gegenüber, diagnostischen Kompetenzen der Lehrkraft, die Lernausgangslage und Lernschritte der SuS zu erkennen und daraufhin im ko-konstruktivistischen Sinne eine Rückmeldung zu geben, die die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten der SuS so erweitert, dass sie die unterrichtlichen Anforderungen erfolgreich bewältigen können. In sprachlicher Hinsicht gelingt dies durch die vorausgehenden und nachfolgenden Modellierungsmethoden (Dannenbauer, 1999 – vielfach aufgegriffen, z.B. in Reber & Schönauer-Schneider, 2022)

So zeigen sich große Überschneidungen aber auch eine besondere Akzentuierung sprachlichen Lernens in der förderschwerpunktspezifischen Literatur zu den Basisdimensionen der Tiefenstruktur von Unterricht.

4.3 Bildungsparadigma

Wie oben bereits im Überblick über die drei Paradigmen beschrieben, wird im Bildungsparadigma der Blick deutlich geweitet auf die personale Entwicklung über die Lebensspanne. So stellen sich auch für die pädagogische Teildisziplin der Sonderpädagogik Sprache und Kommunikation die Fragen nach den Zielen, Wegen, Bedingungen und Gehalten von Bildung. Diese Fragen gründen in der stürmischen biologischen Entwicklung in den ersten beiden Lebensjahrzehnten und der intensiven Aneignungsprozesse des in materiale, ideelle und soziale Aspekte der Kultur inkorporierten, kumulierten Wissens durch die Kinder und Jugendlichen. Sie werden reflektiert von den Rahmenbedingungen und -vorstellungen der menschlichen Gesellschaften sowie – und das wird uns immer stärker bewusst – von den Rahmenbedingungen der natürlichen Ressourcen. Einen besonderen Akzent erhalten diese Fragen durch die Anerkennung der Sprachlichkeit als anthropologische Kategorie. Denn durch die Sprachlichkeit, als Komplex der erworbenen, geistigen Strukturen und Prozesse zum Verständnis und zur Erzeugung von Sprache jedweder Modalität und Einzelsprache sowie der körperlichen Prozesse und Strukturen ihrer Aufnahme und ihrer Hervorbringung ist dem Menschen ein außerordentliches Potenzial zur Kooperation, zum Erschließen und Vermitteln von Wissen und know-how und zur Beziehungsregulation mitgegeben. Einschränkungen dieser Sprachlichkeit bedeuten damit zumindest Gefährdungen dieser personalen, sozialen, materiellen und kulturellen Vollzüge. In besonderer Weise gilt dies unter dem Aspekt des sich entwickelnden, in die Kultur einer Gesellschaft hineinwachsenden Kindes - auch wenn diese reziproken Bildungsprozesse der aktiven Aneignung und gleichzeitigen Mit-Prägung des Umfeldes ein Leben lang anhalten.

Wie schon erwähnt, treten explizite bildungstheoretische Überlegungen und Fundierungen in der sprachheilpädagogischen Literatur gegenüber (psycho-)linguistisch oder lerntheoretisch begründeten Ansätzen eher zurück. Diese Ansätze fokussieren nachweisbar erfolgreich meist ausschnitthaft bestimmte, sprachliche Funktionen (beispielsweise beim Erwerb phonologischer (Fox-Boyer, 2022) und grammatikalischer (Kauschke & Siegmüller, 2017; Motsch, 2017) Strukturen und Wortschatzerwerbsstrategien (Motsch, Marks & Ulrich, 2022)). Eine Einbettung in übergeordnete, bildungstheoretische Überlegungen oder in das Zusammenspiel der verschiedenen Entwicklungsdimensionen erfolgt hier nicht. Dies wird eher im Zusammenhang mit didaktischen Theoriebildungen diskutiert.

Die kooperative Sprachdidaktik (Welling, 2004) greift diese anthropologische Dimension von Sprachlichkeit als sprachliches Handeln in den Lebenssituationen und damit in der subjektiven Bedeutsamkeit von Sprache einer Person auf. Grundlegendes didaktisches Wirkprinzip ist die Kooperation als zentrale Beziehungsform in Lehr-Lern-Prozessen, die sich in spezieller Weise (sprachdidaktische Reflexion sprachvermittelter fachdidaktischer Gegenstände) und spezifischer Weise (Reflexion der individuellen und subjektiven sprachbezogenen Problemlage der Schülerin/des Schülers) zuwendet.

In Abgrenzung zu den nativistischen und rein kognitivistischen Spracherwerbstheorien betont Lüdtke (2004) mit ihrer relationalen Didaktik die vor allem emotional begründeten Beziehungsrelationen als Motor und Ausdruck von Entwicklung und akzentuiert in einer Variation des klassischen, didaktischen Dreiecks (Lehrperson, Schülerin/Schüler, Lerngegenstand) die sprachlichen und kommunikativen Bezüge der Konstituenten. Dabei wird einer Orientierung auf die Abweichung, die in (dichotomen) Kategorisierung (z.B. Sprachstörung) mündet, eine Orientierung an der Differenz entgegengesetzt, die ihre Konkretisierung in einer vielfaltsbezogenen Didaktik erfährt (vgl. auch Stitzinger (2019) in einer Anwendung für die Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte). Durch die im Modell erfasste Orientierung auf Beziehungen zwischen den beteiligten Personen entsteht eine konzeptionelle Nähe zum Interaktionsparadigma und die Betonung der emotionalen Dimension erfährt gegenwärtig in Verbindung mit auffälliger sozial-emotionaler Entwicklung eine breite Resonanz (Mayer, 2021; Spreer & Glück, 2017; Zwirnmann, Lüke & Stein, 2018).

Damit entsteht ein theoretischer Rahmen, in dem sprachliche Variation didaktisch zugänglich wird, unabhängig davon, ob diese durch sprachliche (Entwicklungs-)Beeinträchtigungen, Mehrsprachigkeit oder (sprach-)kulturelle Hintergründe bedingt ist. Damit erscheint ein derart sprachdidaktischer Unterricht für inklusiv orientierten Unterricht, der in vielfältig zusammengesetzten Klassen auf sprachlich heterogene Lernausgangslagen reagiert, besonders geeignet. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die speziellen Bedingungen bei sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache und Kommunikation aus dem Fokus der Lehrkräfte geraten und spezielle Kompetenzen nicht mehr zur Verfügung stehen.

5. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Mit den vorangegangenen Kapiteln wurde der Versuch unternommen, ausgehend von der im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation erstellten Fachliteratur insbesondere zum inklusiven Unterricht die Gegenstände und Betrachtungsperspektiven herauszuarbeiten, an drei Paradigmen aktuelle Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik überblicksweise nachzuvollziehen, um letztlich den Versuch zu

unternehmen, Arbeiten aus der pädagogischen Subdisziplin der Sonderpädagogik Sprache und Kommunikation hier zuzuordnen. Dass dies in allen drei Paradigmen gelingt, ist Ausweis dafür, dass die subdisziplinäre Entwicklung eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit an die Diskurse der allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung besitzt. Das Ausmaß ist jedoch in den drei Paradigmen durchaus unterschiedlich zu beurteilen.

Im Bildungsparadigma stellen nur wenige aktuelle Arbeiten bildungstheoretische Grundlagen für die Reflexion unterrichtlichen Handelns bereit. Die relationale Didaktik eröffnet sprachdidaktische Zugänge in einem Unterricht der sprachlichen und kulturellen Vielfalt – und damit für einen inklusiven Unterricht (Lüdtkke & Stitzinger, 2017). Die kooperative Sprachdidaktik (Welling, 2007) bildet einen Rahmen, der ausbaufähig ist für den aktuellen Leitbegriff der Partizipation (Nieß, 2016).

Auch wenn durchaus einige Arbeiten zum Unterricht mit sprachbeeinträchtigten SuS auch dem Interaktionsparadigma zugeordnet werden konnten, so zeigen sich hohe Potenziale sowohl hinsichtlich der Beschreibung der kommunikativen und sprachlichen Prozesse im Unterricht (bspw. Hackbarth, 2017) als auch hinsichtlich der Nutzung von Video- und Transkriptmaterial für Professionalisierungsprozesse (bspw. Walzl, 2020). Die von Becker-Mrotzek und Vogt (2009) beschriebenen methodologischen Ansätze und die Orientierung auf linguistische Aspekte in verschiedenen didaktischen Phasen und Funktionen des Unterrichts kann hier hilfreich sein, wenn die Akzentuierung auf die speziellen Bedingungen von Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen hinzutritt.

Dem Effektivierungs-Paradigma lassen sich viele Arbeiten aus dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation zuordnen. Dabei werden Modelle der Unterrichtsforschung wie das Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2022) zum Teil oder (noch) nicht genutzt wie die Unterteilung in Sicht-/Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013). Aus Forschungsarbeiten zur Evidenzprüfung von therapeutisch intendierten (Motsch, Gaigulo & Ulrich, 2022) oder eher curricular orientierten (Mahlau, 2015) Konzepten und aus Berichten und Einschätzungen sonderpädagogischer Lehrkräfte (Theisel, 2015) stammen Hinweise zur Gestaltung eines guten Unterrichts für SuS mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen, die die allgemein diskutierten Prinzipien guten Unterrichts (Meyer, 2018) einerseits akzentuieren und andererseits ergänzen. Insbesondere hier schließt sich der Kreis auch dieses Beitrags, denn in den konzeptuell eher normativ gehaltenen Buchpublikationen zum (inklusive) Unterricht sind diese Aspekte aufgenommen.

Für die zukünftige, didaktische Ausrichtung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache wird auf zwei Trends reagieren müssen: Unterricht wird künftig stärker in der

Interaktion einer Lerngruppe (SuS) und einer Lehrgruppe (multiprofessionelles Team) (Blasse, 2024) sowie unter Einbeziehung digitaler Förderagenten (z.B. ICALL – intelligent computer assisted language learning) (Weiss, Woerfel & Meurers, 2023) ausgefomt werden.

Dabei wird es entscheidend sein, inwieweit es gelingt, durch einen barrierearmen, gleichzeitig sprachsensiblen wie -förderlichen Unterricht der sprachlichen Vielfalt im Unterricht gerecht zu werden UND ZUSÄTZLICH auch die besonderen Lernbedingungen und Lernchancen für SuS mit Beeinträchtigungen in Sprechen, Sprache und Kommunikation bereitstellen zu können, um auch dieser Schüler:innengruppe eine chancengleiche Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen.

Literatur

- Baumgartner, S. (2004). Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In S. Baumgartner, F. M. Dannenbauer, G. Homburg & V. Maihack (Hrsg.), Standort: Sprachheilpädagogik (S. 15–65). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.). (1992). Sprachtherapie mit Kindern - Grundlagen und Verfahren (1. Aufl.). München: E. Reinhardt.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 38). Tübingen: Niemeyer.
- Beckmann, V. (2022). Bildungssprachliche Praktiken in Unterrichtsgesprächen. Analysen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie zu sprachbildendem Lehrerhandeln im Regelunterricht sprachlich heterogener Schulklassen. Dissertationsschrift. Universität Hamburg, Hamburg. Verfügbar unter: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/9693>
- Berg, M. (2008). Kontextoptimierung im Unterricht (1.). München: E. Reinhardt.
- Blasse, N. (2024). Die heterogene Lehrgruppe. Unterricht im Anspruch von Inklusion (Klinkhardt forschung. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Böse, J. & Elstrod-Wefing, N. (2023). Videobasierte Professionalisierung angehender Lehrkräfte zur Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder im Übergang Kita – Grundschule. Evaluation und Weiterentwicklung eines Seminarkonzepts. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer & A.-L. Scherger (Hrsg.), Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund (S. 474–490). Open Access Publikation, Eldorado TU Dortmund.
- Brandt, H. & Gogolin, I. [I.]. (2016). Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele (Förmig Material, Bd. 8). Münster, New York: Waxmann.

- Braun, O. (1983). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit*, 25, 135–142.
- Braun, O. (2004). Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5 Bildung, Erziehung und Unterricht (S. 25–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Büker, M. (2024). Sprachpädagogisch spezifische Interaktion im Unterricht des SPS Sprache. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zum sprachlichen Handeln. Poster beim 35. Bundeskongress der dgs in Heidelberg am. 27. September 2024.
- Carstens, H. (1981). Untersuchungen zur verbalen Interaktion im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. Ein Beitrag der phänomenologischen Unterrichtsforschung zur Didaktik der Schule für Sprachbehinderte (*Studien zur Erziehungswissenschaft*, Bd. 15). Frankfurt a. M.: P.D. Lang.
- Chilla, S. (2017). Sprachliche Bildung und Schulerfolg. Zur Individualisierung der „Schlüsselkompetenz Sprache“ im deutschen Schulsystem. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Dannenbauer, F. M. (1998). Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 43(2), 90–94.
- Dannenbauer, F. M. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (4. Aufl.). München: E. Reinhardt.
- Dannenbauer, F. M. & Dirnberger, W. (1981). Aspekte eines therapieorientierten Unterrichts in der Schule für Sprachbehinderte - Kriterien und Realisationsmöglichkeiten für die Grundstufe. *Die Sprachheilarbeit*, 26(6), 313–325.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale – eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (*Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, Bd. 66, 1. Auflage, S. 102–116). Weinheim: Beltz Juventa.
- Denn, A.-K. (2021). Interaktionen von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. Geschlechtsspezifische Unterschiede und Zusammenhänge mit der Selbstkonzeptentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, C. (2014). Sprache. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 475–484). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.

- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In H. C. Goeppert (Hrsg.), Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation (S. 36–114). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Fend, H. (1982). Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz.
- Fox-Boyer, A. (2022). P.O.P.T. psycholinguistisch orientierte Phonologie-Therapie. Therapiehandbuch (4. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Gabler, K., Mannel, S., Hardy, I., Henschel, S., Heppt, B., Hettmannsperger-Lippolt, R. et al. (2020). Fachintegrierte Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage des Scaffolding-Ansatzes. In C. Titz, C. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse (S. 59–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gadow, A. (2016). Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 1). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2022). Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule (Handreichung). Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/41053>
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T. & Lange, I. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig Edition). Münster: Waxmann.
- Hackbarth, A. (2017). Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hattie, J. (2008). Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2024). Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning: The Sequel“ besorgt von Stephan Wernke und Klaus Zierer (K. Zierer, S. Wernke, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 630–641). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (1. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin* 5-10, 74(9), 5–12.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Hollich, G. (2000). An Emergentist Coalition Model for Word Learning. Mapping Words to Objects Is a Product of the Interaction of Multiple Cues. In R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Hrsg.), *Becoming a Word Learner* (S. 136–164). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195130324.003.006>
- Homburg, G. (1978). *Die Pädagogik der Sprachbehinderten*. Rheinstetten: Schindele.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (Edition DISS, Bd. 3, 7. Auflage). Münster: Unrast.
- Jungmann, T., Miosga, C. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497614783>
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (Hrsg.). (2017). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN). Syntax und Morphologie* (2. Auflage). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2018). Übersichtsartikel: Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 176–195. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d>
- KMK. (2019). *Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss vom 5.12.2019.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts (Standardwissen Lehramt, 3895 : Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik)*. Paderborn: Schöningh.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Licandro, U. (2022). Förderung durch Peers. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 12, S. 186–198)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Lüders, M. (2012). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 109–129.
- Lüdtke, U. (2004). Emotionen im Unterricht - Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5 Bildung, Erziehung und Unterricht (S. 106–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- MacHattie, J. N., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mahlau, K. (2015). Evaluationsstudie zur Effektivität von Sprachförderung und Unterricht im Rügener Inklusionsmodell bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 145–154). Kohlhammer Verlag.
- Mahlau, K. (2018). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mattes, V. (2023). Ältere Geschwister als Sprachförder:innen? Die Auswirkungen von Geschwisterkonstellationen auf den Erstspracherwerb im Vorschul- und Schulalter. In S. Schmölzer-Eibinger & B. Bushati (Hrsg.), *Miteinander reden - Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb* (1. Auflage, S. 153–176). Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH et Co. KG.
- Mayer, A. (2021). Förderbedarf Sprache an Sonderpädagogischen Förderzentren. *VHN*, 90, 206–221.
- Mayer, A. & Ulrich, T. (Hrsg.). (2023). *Sprachtherapie mit Kindern* (utb-studi-e-book, Bd. 8714, 2., aktualisierte Auflage). München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.36198/9783838588223>
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch* (Praxisbuch Praxisbuch, 13. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Motsch, H. -J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Motsch, H. -J. & Berg, M. (2004). *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München, Basel: Reinhardt.
- Motsch, H. -J., Gaigulo, D.-K. & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mußmann, J. (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.

- Mußmann, J. (2020). Inklusive Sprachförderung in der Grundschule. Mit Zusatzinformationen und Checklisten als Online-Material (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Nieß, M. (2016). Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Orthmann, W. (1977). Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. *Die Sprachheilarbeit*, 22(1), 37–49.
- Peuschel, K. & Stahl, C. (2021). Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtskommunikation. Analysen mit dem ViKo_sprache. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 115–132. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8420>
- Quehl, T. & Trapp, U. (2015). Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster, New York.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.). (2016). Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele (Grundlagentexte Methoden). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Mit 32 Tabellen (1. Aufl.). München, Basel: E. Reinhardt.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte (Inklusiver Unterricht kompakt, 1. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2020). Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte (Inklusiver Unterricht kompakt, 2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (5. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ruppert, I. & Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit*, 53(6), 324–333.
- Sallat, S., Weinert, S., van Minnen, S. & Seidel, A. (2022). Bildungsrelevanz und gesellschaftliche Teilhabe. In Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP) (Hrsg.), Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre S3-Leitlinie. (S. 29–33). AWMF-Registernummer: 049-015.
- Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.). (2007). Sonderpädagogik der Sprache (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>

- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, C. (Hrsg.). (2020). Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium (1. Auflage 2020). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Spreer, M. (2014). „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ (S. 83–90). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Spreer, M. & Glück, C. W. (2017). Sprachliches Verhalten. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht - Förderung - Intervention (S. 255–269). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Spreer, M. & Theisel, A. (2023). Sprachförderung im Unterricht der Sekundarstufe 1. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stahl, C. (2024). Sprachlernwirksamen Unterricht professionell wahrnehmen. Eine Mixed-Methods Studie zu videobasierten Analysen von DaZ-Lehramtsstudierenden. Waxmann.
- Stitzinger, U. (2019). Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung (Förmig Material, Bd. 9). Münster, New York: Waxmann.
- Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & Z. Li (Hrsg.), Beiträge zum deutsch-chinesischen Didaktik-Dialog (S. 83–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theisel, A. (2014). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder. Dissertationsschrift. Leipzig. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-141998>
- Theisel, A. (2015). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache (S. 167–178). Kohlhammer Verlag.
- Troßbach-Neuner, E. (1997). Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht. Pädagogische Verpflichtung und Chance. Die Sprachheilarbeit, 42, 277–288.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 66, 1. Auflage, S. 63–80). Weinheim: Beltz Juventa.

- Walzl, A.-S. (2020). Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen im Unterricht. Eine Analyse expertisebedingter Unterschiede. Master-Arbeit. TU Dortmund, Dortmund.
- Weiss, Z., Woerfel, T. & Meurers, D. (2023). Intelligente digitale Werkzeuge in der sprachlichen Bildung. Chancen und Herausforderungen. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung*, vol. 10 (S. 185–197). Waxmann Verlag.
- Welling, A. (2004). Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5 Bildung, Erziehung und Unterricht (S. 127–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welling, A. (2007). Unterricht und Therapie – die didaktische Frage im Förderschwerpunkt Sprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 955–981). Göttingen: Hogrefe.
- Werner, L. (1975). Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. *Die Sprachheilarbeit*, 20(3), 77–83.
- Wick, J. (2021). Prototypische Fördersituationen von Fachpersonen für Sonderpädagogik in der Inklusiven Förderung. Dissertationsschrift. Universität Oldenburg, Oldenburg. Verfügbar unter: <https://oops.uni-oldenburg.de/5168/1/wicpro21.pdf>
- Zwirnmann, S., Lüke, C. & Stein, R. (2018). Fachbeitrag: Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, (0). <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

Themenbereich: Kindergarten

Frühe mathematische Kompetenzen als Brücke vom Kindergarten in die Schule. Eine Anstiftung zum „Brückenbau“ in der Arbeit mit sprachentwicklungsgestörten Kindern

1. Hintergrund

Das Risiko für Lernrückstände im Bereich der Mathematik ist bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen deutlich erhöht. Bereits zum Zeitpunkt der Einschulung ist ein schwächeres Abschneiden sprachentwicklungsgestörter Kinder in der Überprüfung mathematischer Fertigkeiten im Vergleich mit sprachunauffälligen Kindern nachweisbar und bleibt in den ersten beiden Schuljahren bestehen (Berg & Janke, 2016).

Das mathematische Lernen beginnt bereits im frühen Kindesalter, also weit vor der Einschulung, und erfolgt zunächst in informellen, alltäglichen Kontexten. In einem aktuellen Entwicklungsmodell, dem Modell der „Zahlen-Größen-Verknüpfung“ (ZGV-Modell), unterscheidet Krajewski (2013) drei Ebenen, die sich nacheinander entwickeln: Auf der Ebene 1 können Kinder bereits die Zahlwortreihe aufsagen (vor- und rückwärts) sowie den Vorgänger und Nachfolger bestimmen. Auch das Lesen von Zahlen kann schon gelingen. Die Zahlwörter werden jedoch noch nicht mit Mengen und Größen in Verbindung gebracht. Die Ebene 2 ist gekennzeichnet durch den Erwerb eines zunächst unpräzisen Konzepts der Anzahl und darauf aufbauend einem präzisen Anzahl-Konzept. Zahlen werden zunächst unpräzise mit Vorstellungen von „viel“ und „wenig“ in Verbindung gebracht und später präzisiert. Erst auf der Ebene 3 entwickelt sich mit der Fähigkeit der Zahlzerlegung auch das Verständnis, dass Differenzen zweier Zahlen durch eine dritte beschrieben werden können (Krajewski, 2013; Krajewski & Ennemoser, 2013; Schneider et al., 2021).

Diesen vorschulischen Mengen-Zahlen-Kompetenzen kommt eine hohe Bedeutung zu, da sie einen starken Vorsagewert für die schulischen Mathematikleistungen haben. Selbst in höheren Klassenstufen sind bei Schülern und Schülerinnen mit mathematischen Lernschwierigkeiten noch Schwächen auf der ersten und zweiten Ebene nachweisbar.

Vor diesem Hintergrund wird die Frage nach dem diesbezüglichen vorschulischen Entwicklungsstand bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen relevant, um ggf. durch gezielte, spezifische Fördermaßnahmen im Frühbereich die schulischen Startchancen zu verbessern.

2. Fragestellung

Im Folgenden wird eine Teilstudie eines größeren Projekts vorgestellt, das in den Jahren 2021–2023 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurde und neben den frühen mathematischen Fertigkeiten auch schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten und sprachliche Kompetenzen von Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen im letzten Kindergartenjahr erfasste. Hieraus werden ausgewählte Befunde vorgestellt, die sich auf den mathematischen Entwicklungsstand beziehen, und unter folgenden Fragen analysiert:

1. Unterscheiden sich mono- und bilinguale Kinder im letzten Kindergartenjahr in den mathematischen (Vorläufer-)Fertigkeiten?
2. Unterscheiden sich Kinder mit diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung im letzten Kindergartenjahr in den mathematischen (Vorläufer-)Fertigkeiten von Kindern ohne diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung?
3. Lassen sich Auffälligkeiten der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen den unterschiedlichen Ebenen der Zahlen-Größen-Verknüpfungen zuordnen?

3. Methodik

3.1 Untersuchungsinstrument

Als Untersuchungsinstrument wurde der Würzburger Vorschultest (WVT) zur „Erfassung schriftsprachlicher und mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten und sprachlicher Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr“ (Endlich et al., 2017) eingesetzt. Die genannten Entwicklungsbereiche Sprache, Schriftsprache und Mathematik werden in einzeln auswertbaren Skalen überprüft. Die ungewöhnliche Bezeichnung („Vorläufer-)Fertigkeiten“ verweist in Bezug auf den mathematischen Bereich darauf, dass sowohl bereits vorhandene mathematische Fertigkeiten einbezogen werden als auch Vorläuferfertigkeiten, die für den darauf aufbauenden Erwerb späterer mathematischer Kompetenzen relevant sind. Die zugehörige Skala umfasst insgesamt 72 Einzelaufgaben, die sechs unterschiedlichen Bereichen zugeordnet sind: mathematische Basisfertigkeiten (Zählen vorwärts und rückwärts sowie Bestimmung von Vorgänger und Nachfolger), Mengenwissen, Seriation, Zahlenkenntnis, Benennen von Würfelbildern und Rechenoperationen.

3.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst $n = 216$ Kinder im letzten Kindergartenjahr und setzt sich zusammen aus 75 Kindern, die im Erhebungszeitraum einen Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder besuchten (SKG), und 141 Kindern ohne diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung aus Regel-Kindertagesstätten (Regel-Kita). In der

Gesamtstichprobe liegt der Anteil der Jungen bei 55,6 %, der Anteil der Mädchen bei 44,4 %. Das Durchschnittsalter der Kinder beträgt im SKG 72,53 Monate (SD: 6,22) und in der Regel-Kita bei 71,33 Monaten (SD: 5,17); der Altersunterschied ist nicht signifikant.

In beiden Teilgruppen (SKG und Regel-Kita) ist der Anteil bilingualer Kinder relativ hoch: In der Gesamtstichprobe beträgt er 46,8 %, im SKG 49,3 % und in der Regel-Kita 45,4 %. Daher wird im Folgenden auch ein Vergleich der Ergebnisse der mono- und bilingualen Proband:innen in die Auswertung einbezogen. Die Erstsprachen der bilingualen Kinder verteilen sich auf insgesamt 22 unterschiedliche Sprachen. Bei 57,8 % dieser Kinder handelt es sich um einen bilingualen Spracherwerb von Geburt an; bei 39,1 % wurde der Beginn des Zweitspracherwerbs mit Beginn des Kindergartenbesuchs im Alter von 3 Jahren angegeben, und nur bei 3,1 % begann der Erwerb der deutschen Sprache nach dem 4. Geburtstag.

4. Ergebnisse

4.1 Gruppenvergleich

4.1.1 Vergleich mono- und bilingualer Kinder

Im SKG unterscheiden sich die Ergebnisse der mono- und bilingualen Proband:innen weder im Gesamtskalenwert Mathematik noch in dessen einzelnen Subskalen signifikant voneinander. Anders verhält es sich in der Regel-Kita (Tab. 1): Die monolinguale Teilgruppe erzielte in der Gesamtskala Mathematik ($p = .011$) sowie in den Subskalen „Numerische Basisfertigkeiten“ ($p = .002$) und „Rechenoperationen“ ($p = .012$) signifikant höhere T-Werte als die bilingualer Teilgruppe.

Tab. 1: Ergebnisse mono- und bilingualer Proband:innen aus der Regel-Kita (T-Werte)

	monolingual	bilingual
Gesamt-Skalenwert	50,5	43,54
Numerische Basisfertigkeiten	50,92	46,47
Mengenwissen	46,33	45,33
Seriation	50,43	48,95
Würfelbilder	49,47	47,23
Zahlenkenntnis	48,51	48
Rechenoperationen	51,39	43,54

4.1.2 Vergleich der Kinder im Schulkindergarten und in der Regel-Kita

Sowohl in der Regel-Kita als auch im SKG liegen die Mittelwerte des Gesamt-Skalenwerts Mathematik sowie aller mathematischen Subskalen im Durchschnittsbereich, in der Teilgruppe „SKG“ allerdings in den Skalen zur Seriation und zu den Rechenoperationen sowie in der Gesamtskala an der Grenze zum unterdurchschnittlichen

Bereich. Lediglich im Bereich des Mengenwissens und der Zahlenkenntnis liegen die Werte der beiden Gruppen nah beieinander. In allen anderen Werten unterscheiden sich die Werte zugunsten der Kinder aus der Regel-Kita hochsignifikant voneinander. Die Effektstärken liegen im mittleren bis hohen Bereich (Abb. 1).

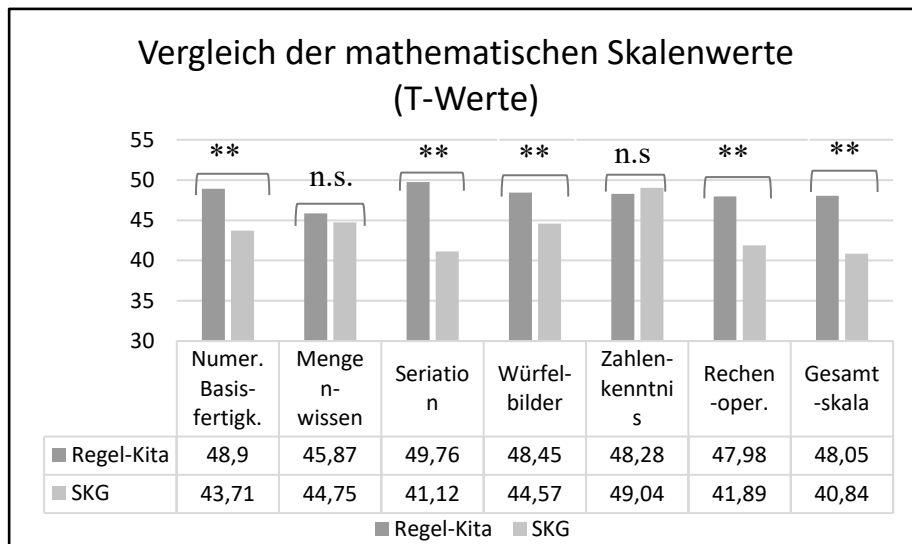


Abb. 1: Vergleich der mathematischen Skalenwerte nach Einrichtungen (Regel-Kita und SKG)

In einem weiteren Analyseschritt wurde der prozentuale Anteil der Kinder aus dem SKG und der Regel-Kita, die unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt haben, berechnet (Abb. 2). Besonders auffällig ist hier der deutlich höhere Anteil der unterdurchschnittlichen Ergebnisse der SKG-Kinder im Bereich der Würfelbilder, der im Vergleich mit den Kindern aus der Regel-Kita nahezu doppelt so hoch ist, sowie der mehr als doppelt so hohe Anteil im Bereich der Rechenoperationen und der sogar um mehr als das Dreifache höhere Anteil in der Seriation.

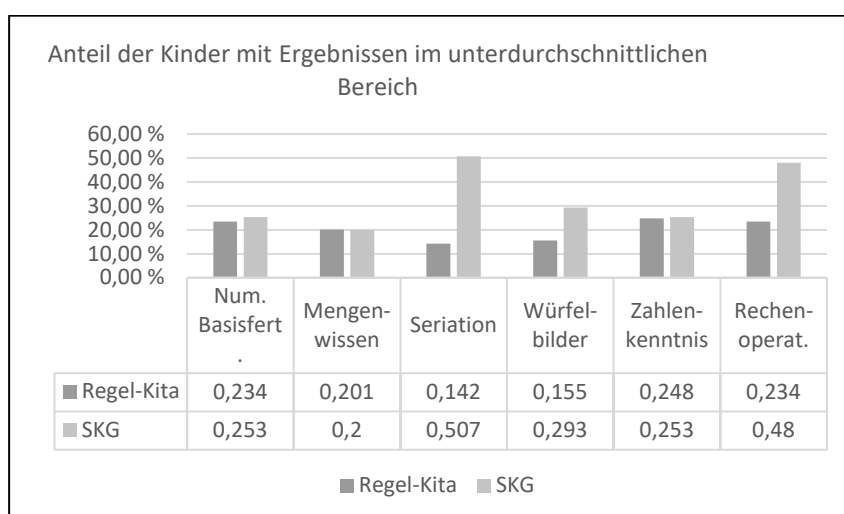


Abb. 2: Vergleich des Anteils unterdurchschnittlicher T-Werte in der Regel-Kita und dem SKG

4.2 Korrelationen

In der Gesamtstichprobe bestehen hochsignifikante starke Zusammenhänge zwischen den drei Gesamtskalen „Schriftsprachliche (Vorläufer-)Fertigkeiten“, „Sprache“ und „Mathematische (Vorläufer-)Fertigkeiten“ (Tab. 2).

Tab. 2: Korrelationen der Gesamtskalen

	Schriftspr. (Vorläufer-) Fertigkeiten	Sprache	Mathemat. (Vorläufer-) Fertigkeiten
Schriftspr. (Vorläufer-) Fertigkeiten	1	.692**	.769**
Sprache	.692**	1	.595**
Mathemat. (Vorläufer-) Fertigkeiten	.769**	.595**	1

Die in zahlreichen Untersuchungen belegten Korrelationen mathematischer Kompetenzen mit dem phonologischen Arbeitsgedächtnis werden mit den Daten der vorgestellten Studie erneut belegt ($r = .644$; $p < .01$). Auch die Werte der Benennungsgeschwindigkeit aus der Sprachskala weisen eine hochsignifikante starke Korrelation mit der mathematischen Gesamtskala ($r = .501$; $p < .01$) und insbesondere mit dem Subtest „Würfelbilder“ ($r = .564$; $p < .01$) auf.

5. Interpretation und Beantwortung der Fragestellungen

Sowohl zwischen mono- und bilingualen Kindern als auch zwischen Kindern, die einen Schulkindergarten mit Förderschwerpunkt Sprache besuchen und Kindern aus Regleinrichtungen bestehen Unterschiede in den mathematischen (Vorläufer-)Fertigkeiten. Monolinguale Kinder aus Regel-Kitas sind sowohl den bilingualen Kindern aus Regel-Kitas als auch den Kindern aus SKG überlegen.

Insbesondere für die Proband:innen aus den Schulkindergärten weisen die Ergebnisse auf mathematische Entwicklungs- und Leistungsrückstände hin, die als Risikofaktor für die schulische Mathematikleistung anzusehen sind. Ihre besten Ergebnisse erreichen die Kinder des SKG in den numerischen Basiskompetenzen, dem Mengenwissen und der Zahlenkenntnis, die allesamt der Ebene 1 des Zahlen-Größen-Verknüpfungsmodells zuzuordnen sind. Hier wäre allerdings auch der Aufgabenbereich „Würfelbilder“ einzuordnen, der jedoch niedrigere Werte aufweist. Es ist naheliegend, dass sich in dieser Aufgabe die Tatsache niederschlägt, dass für die Punktevergabe im Subtest „Würfelbilder“ die für die Benennung erforderliche Zeit entscheidend ist. Gerade die Benennungsgeschwindigkeit stellt jedoch für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen

eine Hürde dar; somit ist die festgestellte Korrelation der Benennungsgeschwindigkeit (Skala „Sprache“) mit dem schnellen Benennen der Würfelbilder nicht überraschend.

Die größten Schwierigkeiten waren in den Skalen „Seriation“ und „Rechenoperationen“ zu verzeichnen. Um diese Aufgaben erfolgreich zu lösen, sind präzise Größenrepräsentationen von Zahlen (Ebene 2 des Zahlen-Größen-Verknüpfungsmodells) und die Verknüpfung von Zahlwörtern mit Größenrelationen (Ebene 3) erforderlich. Über diese verfügt die Gruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in deutlich geringerem Maße als Gleichaltrige mit unauffälliger Sprachentwicklung.

6. Folgerungen für die Praxis

Die festgestellten Rückstände in der Entwicklung früher mathematischer Kompetenzen sprachentwicklungsgestörter Kinder verweist auf die Notwendigkeit, entsprechende Bildungsangebote verstärkt bereits in den Elementarbereich zu integrieren. Dabei sollte ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der Zahlen-Größen-Verknüpfung gelegt werden. Ein bloßes Aufsagen der Zahlwortreihe und selbst die Fähigkeit, erste Zahlen zu lesen, darf nicht als ein schon gut entwickeltes Zahlenverständnis überinterpretiert werden.

Belege für die Wirksamkeit früher förderlicher Unterstützungsmaßnahmen finden sich vor allem für Bildungs- und Förderangebote, die spezifisch diese Verknüpfung von Zahlen und Größen fokussieren. Weniger gut belegt sind hingegen Effekte breit angelegter, unspezifischer Fördermaßnahmen, die allgemeiner auf angenommene Basiskompetenzen (z. B. im Bereich der Wahrnehmung) zielen.

Sinnvolle spezifische Bildungsangebote können im Kindergarten beispielsweise durch das Förderprogramm „Mengen, zählen, Zahlen“ (Krajewski et al., 2007) eingebracht werden. Aber auch alltagsintegrierte Fördermaßnahmen, wie Koch und Kolleg:innen (2020) sie vorschlagen, bieten zahlreiche Möglichkeiten, Kinder in der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeit zur Verknüpfung von Größen und Zahlen zu unterstützen.

Literatur

Berg, M., & Janke, B. (2016). Mathematische Entwicklung sprachgestörter Kinder in Klasse 1 und 2: Anforderungen an Schüler und Lehrer im inklusiven Unterricht. In Institut für Mathematik und Informatik der PH Heidelberg (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016 Band 1*. (S. 137-140). Heidelberg: Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien (wtm).

- Endlich, D., Berger, N., Küspert, P., Lenhard, W., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2017). *Würzburger Vorschultest: Erfassung schriftlicher und mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten und sprachlicher Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K. (2013). Förderung des Verständnisses von Zahlen. In G. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 199-208). Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K., & Ennemoser, M. (2013). Entwicklung und Diagnostik der Zahl-Größen-Verknüpfung zwischen 3 und 8 Jahren. In M. Hasselhorn, A. Heinze, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Diagnostik mathematischer Kompetenzen. Tests und Trends* (S. 41-66). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Küspert, P., & Krajewski, K. (2021). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Weiterführende Literatur

- Koch, K., Schulz, A., & Jungmann, T. (2020). *Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Reinhardt Verlag.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2007). *Mengen, zählen, Zahlen: Programm zur vorschulischen Förderung der Mengenbewusstheit von Zahlen und Zahlbeziehungen (MZZ)*. Berlin: Cornelsen.

Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen (ElternEuLe) – Konzeption einer elternbasierten Förderung

1. Hintergrund

Literalität im engeren Sinne umfasst die zentralen Kulturfertigkeiten Lesen und Schreiben. Diese sind wichtige Faktoren für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe. Der Begriff Early Literacy bezieht sich im weiteren Sinne auf alle schriftsprachrelevanten Vorerfahrungen als lernwirksame Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb. In etablierten Prozessmodellen sind Schriftbewusstheit, Schriftwissen, phonologische Bewusstheit, Wortbewusstheit, Buchstabenkenntnis und Erzählfähigkeit wesentliche Komponenten (Stuhr et al., 2023), die jeweils eigenen Entwicklungslinien folgen, sich aber auch wechselseitig beeinflussen (Rohde, 2015).

Dabei kommt der Familie eine wichtige Bedeutung zu. Der Begriff Home Literacy Environment (HLE) umfasst verschiedene schriftsprachbezogene Aktivitäten in der Familie, die zu lernwirksamen Vorerfahrungen in der Erzähl-, Buch- und Schriftkultur führen (Niklas et al., 2016). Wenngleich bisher keine einheitliche Definition des HLE existiert, wird die Verfügbarkeit von Büchern im Haushalt, konkrete Aktivitäten mit schriftsprachbezogenen Medien sowie literacybezogene Eltern-Kind-Interaktionen als besonders bedeutsam benannt. Insbesondere das klassische und dialogische Lesen haben positive Auswirkungen auf die sprachlichen und frühen literalen Kompetenzen (Mol et al., 2008). Dabei spielt nicht nur die Qualität des Vorlesens, sondern auch der Vorlesebeginn eine wichtige Rolle (Niklas et al., 2016). Die Qualität der HLE wird durch den sozioökonomischen Status (SÖS; Einkommen, Bildung, Beruf und Herkunft der Eltern) beeinflusst (Niklas et al., 2013), die tatsächlichen Praktiken in der Familie aber nicht dadurch determiniert (Niklas, 2017; Grolig, 2020). Die konkreten literacybezogenen Aktivitäten und Interaktionen in der häuslichen Lernumgebung sind bessere Prädiktoren des späteren Schriftspracherwerbs als der SÖS (Grolig, 2020; Niklas et al., 2020).

Unter dem Namen Family Literacy wurden in den vergangenen Jahrzehnten im englischsprachigen Raum verschiedene Ansätze entwickelt, die die HLE in der Förderung von Early Literacy-Kompetenzen fokussieren und deren Effektivität bestätigt werden konnte (Fikrat-Wevers et al., 2021). Family Literacy Ansätze richten sich besonders an Familien, die eine wenig förderliche häusliche Lernumgebung bieten können. Auch im

deutschsprachigen Raum rückte die Thematik in den vergangenen Jahren vermehrt in den Fokus. Es liegen bereits einige Ansätze und Ideen vor, die Überprüfung der Effektivität fehlt jedoch noch weitestgehend.

2. Ziel und Fragestellungen

Mit der „ElternEuLe“ wurde ein niedrigschwelliges, elternbasiertes Förderkonzept auf der Grundlage der Zusammenhänge zwischen Early Literacy-Kompetenzen und HLE konzipiert und auf seine Machbarkeit hin überprüft.

Fragestellungen:

- Wie hängen HLE und die Early Literacy-Kompetenzen zusammen?
- Lassen sich Unterschiede in den Early Literacy-Kompetenzen durch häusliche literale Praktiken erklären?
- Welche Herausforderungen und welches Potenzial sehen Expertinnen für die Umsetzbarkeit der „ElternEuLe“?

3. Methodik

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden quantitative und qualitative querschnittliche Untersuchungen durchgeführt. Die Stichprobe umfasst 276 Kinder (56.2 % männlich und 43.8 % weiblich) zwischen 4 und 8 Jahren (31.5 % 4 Jahre, 46.4 % 5 Jahre, 13.4 % 6 Jahre, 8.7 % ≥ 7 Jahre) aus dem Verbundprojekt EuLe-F der Universitäten Oldenburg und Rostock. Entsprechend wurden die Kinder in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern akquiriert. Mehrsprachige Kinder sind in der Stichprobe unterrepräsentiert (8.7 %), der Bildungsgrad der Bezugspersonen ist überdurchschnittlich: Mehr als 61 % der Eltern geben als höchsten Schulabschluss das Fachabitur oder einen noch höheren Abschluss an. Im Rahmen der Machbarkeitsstudie wurden 11 Expertinnen aus Niedersachsen, Hamburg und Rheinland-Pfalz interviewt, die im Bereich der Sprach- und Literacyförderung oder in der Entwicklung und Umsetzung von Family Literacy Programmen tätig sind.

3.2 Untersuchungsinstrumente und Durchführung

Die Early Literacy-Kompetenzen der Kinder wurden mit dem Prototyp der EuLeApp© (Meindl et al., in Vorb.) erfasst. Die HLE und soziodemographische Daten wurden über einen Elternfragebogen in Anlehnung an Niklas, Annac und Wirth (2020) erhoben. Die Testungen fanden direkt in den Einrichtungen statt. Das Konzept der „ElternEuLe“ wurde mithilfe aktueller Literatur erstellt. Die Machbarkeit wurde durch leitfadengestützte Expertinneninterviews untersucht, die digital oder persönlich stattfanden.

3.3 Datenanalyse

Die quantitativen Daten der Kinder wurden mit der Software IBM SPSS Statistics Version 29 analysiert. Es wurden bivariate Korrelationen (Pearson/Spearman Rho), multiple Regressionen und t-Tests berechnet. Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckarzt (2018) mithilfe der Software MAXQDA 24 ausgewertet.

4. Ergebnisse

4.1 Early Literacy-Kompetenzen und HLE

Die Early Literacy-Kompetenzen hängen in geringer bis mittlerer Höhe mit dem Vorleseverhalten, weiteren Literacy-Aktivitäten sowie der Nutzung von Materialien und Medien im häuslichen Lernumfeld zusammen, wie Tab. 1 zusammenfassend zeigt.

Tab. 1: Korrelationen zwischen Early Literacy-Kompetenzen und Items des HLE-Fragebogens

	Vorleseverhalten		weitere Literacy-Aktivitäten		Material/Medien	
	Ich oder ein anderer Erwachsener erklären dem Kind von links nach rechts zu lesen	Ich stelle dem Kind Fragen zur Geschichte	Ich oder ein anderer Erwachsener unterstützen das Kind dabei Name(n) zu schreiben	Ich oder ein anderer Erwachsener unterstützen das Kind dabei die Buchstaben des Alphabets zu schreiben	Außerhalb des Kindergartens benutzt das Kind Bücher um die Buchstaben zu lernen	Außerhalb des Kindergartens benutzt das Kind Papier zum Schreiben und Zeichnen
Schriftbewusstheit	.270**	.104	.279**	.263**	.223**	.073
Schriftwissen	.246**	.112	.206**	.145*	.152*	.140*
Wortbewusstheit	.224**	.148*	.287**	.177**	.235**	.135*
Phonologische Bewusstheit	.138*	.150*	.216**	.157*	.154*	.123*
Buchstabenkenntnis	.217**	.124*	.388**	.372**	.365**	.144*
Erzählen	.161*	.152*	.182**	.102	.044	.064

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Kinder aus Familien mit höherem Haushaltsnettoeinkommen zeigen signifikant bessere Fähigkeiten in der Schriftbewusstheit ($p < .05$), im Schriftwissen ($p < .001$), in der Wortbewusstheit ($p < .01$) und in der phonologischen Bewusstheit ($p < .001$). Sieben Items des HLE-Fragebogens, die sich auf das Schreiben von Buchstaben/Namen, gemeinsames Malen, Beobachtung von Erwachsenen beim Lesen, Laptop-Nutzung, selbstständiges Bücherschauen und Förderung der Wort- oder Satzbewusstheit beziehen, können 38.5 % der Varianz in der Buchstabenkenntnis erklären. Zudem zeigen Kinder, denen früh vorgelesen wurde, signifikant bessere Fähigkeiten im Erzählen ($p < .01$), im Schriftwissen ($p < .05$) und der Wortbewusstheit ($p < .05$). Eltern, die schon sehr früh vorlesen, bieten auch in anderer Hinsicht eine HLE mit hoher Qualität, z. B.

Fragen zur Geschichte stellen ($p < .05$) oder das Kind unterstützen, Namen zu schreiben ($p < .05$). Eltern, die früher mit dem Vorlesen begonnen haben, lesen auch aktuell häufiger vor ($p < .01$) und bewerten das Lesen als wichtiger ($p < .05$). Kinder, denen früh vorgelesen wurde, zeigen später mehr Interesse am Vorlesen ($p < .01$).

4.2 Konzept und Machbarkeit der „ElternEuLe“

4.2.1 Veranstaltungskonzept

Insgesamt umfasst das Konzept der „ElternEuLe“ acht Veranstaltungen, in denen je eine der sechs Early Literacy-Komponenten im Fokus steht. Die Treffen starten mit der Elternzeit (45–60 Min.) in der Kita vor Betreuungsschluss. Anschließend kommen die Kinder zur Familienzeit hinzu (20–30 Min.). Ein Manual gibt detaillierte Informationen zur konkreten Durchführung, zum Material, zur benötigten Zeit und zu den Zielen der Veranstaltung. Für jede Veranstaltung liegen Vorlagen für Förderspiele und -impulse vor. Eine Übersicht des Veranstaltungskonzepts gibt Abb. 1.

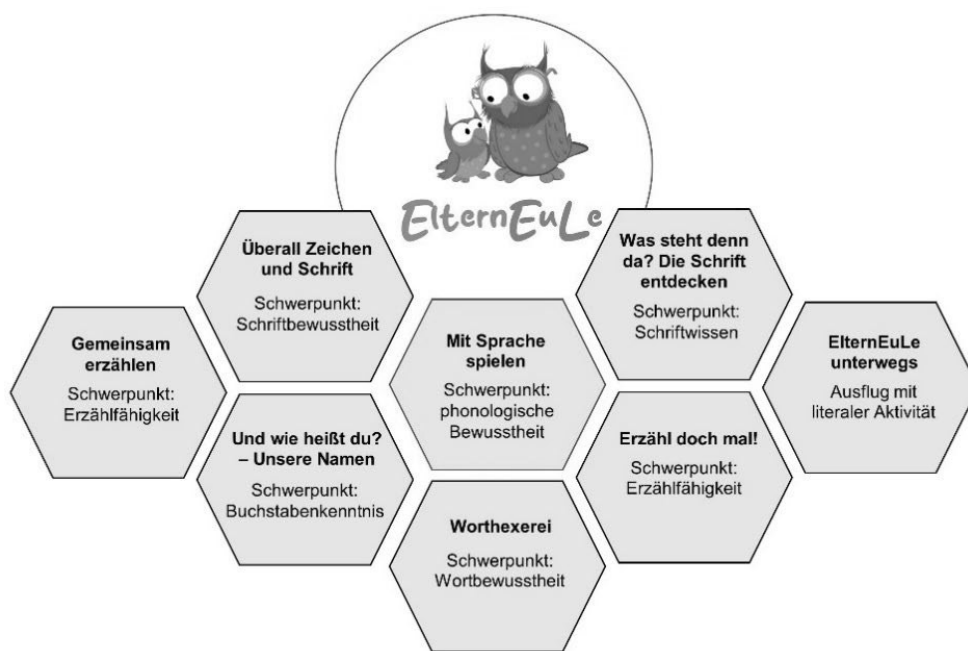


Abb. 1: Veranstaltungskonzept der „ElternEuLe“

Die „ElternEuLe“ wurde vorrangig für Eltern 4- bis 6-jähriger Kinder konzipiert, die einen niedrigen SÖS, einen Migrationshintergrund, einen geringen Bildungsgrad und/oder geringe schriftsprachliche Kompetenzen haben.

Ziele der „ElternEuLe“:

1. Auf Kindebene werden frühe Erzähl- und Lesekompetenzen gefördert. Im Vordergrund stehen positive Erfahrungen mit der Buch- und Schriftkultur im häuslichen Umfeld.
2. Auf Elternebene findet eine Sensibilisierung für den Themenbereich Early Literacy statt. Eltern werden in ihrer Rolle als Unterstützende gestärkt und lernen Möglichkeiten zur alltagsintegrierten Literacy-Förderung kennen.
3. Auf Kitaebene schafft die „ElternEuLe“ einen Rahmen für informellen Austausch zwischen Eltern und der Institution Kita. Ein gelingender Austausch ist ein wichtiger Ansatz für eine gelingende Förderung.

4.2.2 Umsetzbarkeit der „ElternEuLe“ aus Expertinnensicht

Erste Ergebnisse zur Umsetzbarkeit der „ElternEuLe“ zeigen, dass Expertinnen sowohl Herausforderungen als auch Potenziale sehen. Herausforderungen für die praktische Umsetzungen sind vor allem in der Akquise der Zielgruppe zu vermuten. Hier gilt es, Eltern der Zielgruppe zu motivieren, persönliche Kontakte aufzubauen und Rahmenbedingungen attraktiv zu gestalten. Begrenzte personelle, finanzielle, zeitliche und räumliche Ressourcen können die Umsetzung der „ElternEuLe“ darüber hinaus erschweren. Zusätzlich könnten Sprachbarrieren eine Herausforderung für eine gelingende Umsetzung darstellen. Einzelne Förderspiele werden zudem als nicht niedrigschwellig genug für die Zielgruppe eingeschätzt.

Neben Herausforderungen sehen Expertinnen aber vor allem Potenzial in dem Konzept, um Eltern und Familien mehr in den Fokus zu nehmen. Die „ElternEuLe“ kann eine gute Möglichkeit sein, den Kontakt zwischen Elternhaus und Kita aufzubauen. Es wird als wichtig erachtet, Eltern für die Thematik zu sensibilisieren, Impulse zu geben und damit die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen. Das Manual mit detaillierten Anleitungen und bereitgestellten Fördermaterialien wird von allen Expertinnen als erfolversprechend für eine gelingende praktische Umsetzung eingeschätzt, da es eine einfache Umsetzung ohne intensive Vorbereitung ermögliche.

5. Diskussion

Verschiedene nationale und internationale Studien haben bereits die Bedeutung der HLE für sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen belegt (z. B. Lever & Sénéchal, 2011; Niklas et al., 2016), die in dieser Studie repliziert werden konnten. Wenngleich sich Unterschiede in einzelnen Kompetenzbereichen in Abhängigkeit vom Nettoeinkommen zeigen, hat die aktive HLE einen stärkeren Einfluss auf die Early Literacy Fähigkeiten der Kinder als der SÖS (Grolig, 2020). Allerdings ist kritisch anzumerken, dass es im Rahmen des EuLe-F Projektes gerade nicht gelungen ist, die

Familien zu erreichen, die Zielgruppe des Konzepts „ElternEuLe“ sind. Daher muss es hinsichtlich seiner Niedrigschwelligkeit noch überarbeitet werden, bietet aber nach Einschätzung der Expertinnen großes Potenzial für eine effektive elternbasierte Förderung und gelingenden Austausch zwischen Elternhaus und Kita.

6. Limitationen

Die stark positiv verzerrte selektive Stichprobe stellt eine Limitation dar, da sie weder die kulturelle, noch die sozioökonomische Diversität der Familien in unserer Gesellschaft abbildet. Der überdurchschnittlich hohe Bildungsgrad der Eltern beeinflusst vermutlich viele Faktoren wie z. B. den Vorlesebeginn, digitale Mediennutzung sowie literale Förderung. Ebenso sind soziale Erwünschtheitseffekte in den Elternauskünften über die Qualität der häuslichen Literacyerfahrungen wahrscheinlich.

7. Implikationen und Ausblick

Um Kindern lernrelevante Vorerfahrungen mit der Buch-, Erzähl- und Schriftkultur zu ermöglichen, sollten neben der Bildungsinstitution Kita auch die Familie stärker in den Blick genommen werden. Das Konzept der „ElternEuLe“ sollte vor dem praktischen Einsatz aber nach den Empfehlungen der befragten Expertinnen überarbeitet und angepasst werden. In einer längsschnittlichen Interventionsstudie soll anschließend das Konzept auf Effektivität und Praxistauglichkeit überprüft werden.

8. Fazit für die Praxis

Das häusliche literale Lernumfeld ist ein wichtiger Prädiktor der Early Literacy-Kompetenzen. Insofern haben Family Literacy-Ansätze zusätzlich zur Förderung in der Kindertageseinrichtung das Potenzial, den Bildungserfolg und die Teilhabe am schriftsprachlich geprägten Alltag langfristig zu verbessern.

Mit der „ElternEuLe“ liegt ein Konzept vor, dass das Potenzial hat, sechs Early Literacy-Bereiche niedrigschwellig zu fördern. Eltern werden damit für die Bedeutung von Sprache und Schrift sensibilisiert und erfahren Freude an spielerischen und alltagsnahen Aktivitäten rund um die Buch-, Schrift- und Erzählkultur. Herausforderungen für die Begleitforschung liegen darin, die spezielle Zielgruppe zu erreichen. Begrenzte personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen könnten auch zu Umsetzungsschwierigkeiten in der Praxis führen.

Literatur

- Fikrat-Wevers, S., Van Steensel, R., & Arends, A. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613.
- Grolig, L. (2020). Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Front. Psychol.*, 11(1818), 122-141.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- 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(1), 7-26.
- Niklas, F. (2017). *Frühe Förderung innerhalb der Familie*. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Niklas, F., Annac, E., & Wirth, A. (2020). App-based learning for kindergarten children at home (Learning4Kids): Study protocol for cohort 1 and the kindergarten assessments. *BMC Pediatrics*, 20, 554.
- 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.
- Niklas, F., Möller, 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, 94-111.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Front. Psychol.*, 11(1628), 1-10.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5, 1-11.
- Stuhr, C., Testa, T., Meindl, M., & Jungmann, T. (2023). Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen durch prozessorientierte Diagnose und adaptive, alltagsintegrierte Förderung der Early Literacy-Kompetenzen mit der EuLeApp©. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, Sonderheft: Spracherwerbsgestörte Kinder lernen lesen und schreiben, 2(2023), 58-67.

Potenzziale digitaler Bilderbuchformate zur Sprachbildung und -förderung in Kindertageseinrichtungen

1. Warum Sprachunterstützung mit digitalen Medien?

Für den Bildungserfolg von Kindern sind sprachliche Kompetenzen entscheidend. Je früher eine Förderung und Unterstützung beginnt, desto nachhaltiger verbessert sie Bildungschancen (Die Zeit et al., 2021; Bus et al., 1995; Skopek & Passaretta, 2021). Daher kommt der KiTa als erster Bildungsinstanz eine zentrale Rolle dabei zu. Gleichzeitig ist belegt, dass Fachkräfte praxis- und alltagnah fortgebildet werden müssen, damit sie die notwendigen Handlungskompetenzen erwerben, um wirksame Sprachunterstützung geben zu können (Kammermeyer et al., 2019).

Weiter wirft die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft die Frage auf, ob digitale Medien zur Sprachunterstützung in der KiTa beitragen können. Im Bildungsauftrag der KiTas ist verankert (Kultusministerkonferenz [KMK], 2004; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019/2020), dass Kinder befähigt werden sollen, digitale Medien kreativ, kritisch-reflektiert und sicher zu nutzen (Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz [IFP], 2021). Zentral ist dabei, dass Kinder sich als Akteurinnen und Akteure erleben, die digitale Medien als Werkzeuge zu ihren eigenen Zwecken einsetzen – im Kontrast zur überwiegend passiven, konsumorientierten Mediennutzung zu Hause (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2023).

Es braucht somit einerseits geeignete digitale Medien, die Kindern Raum geben, sich sprachlich aktiv und kreativ einzubringen. Auf der anderen Seite sind gut ausgebildete Fachkräfte vonnöten, die wirksame Methoden der Sprachunterstützung gezielt einzusetzen vermögen. Wie das Zusammenspiel von geeignetem, digitalem Medium und wirksamer Sprachunterstützung in unterschiedlichen Sprachbereichen gelingen kann, verdeutlichen im Folgenden zwei Beispiele. Zunächst geht es um die Frage, wie digitale Bilderbuchbetrachtungen methodisch aktivierend und lernunterstützend gestaltet und wie dazu geeignete digitale Bilderbücher ausgewählt werden können (s. Kap. 2). Anschließend wird das Potenzial von Gestaltungs-Apps zur Umsetzung eigener Erzählungen aufgezeigt, die mithilfe einer Scaffoldingmethode gemeinsam mit den Kindern entwickelt werden (s. Kap. 3).

2. Dialogisches Lesen digitaler Bilderbücher zur Erweiterung von Wortschatz, Bildungssprache & Erzählfähigkeiten

2.1 Bilderbuchbetrachtungen und Dialogisches Lesen

Zu den bedeutsamsten sprachbildenden Methoden zählt das Vorlesen von Bilderbüchern (Albers, 2015; Anderson et al., 1988; Ehmic & Reuter, 2013; Snow et al., 1998; Shanahan & Lonigan, 2010). Bilderbuchbetrachtungen schaffen Sprachanlässe, tragen durch Gespräche zur Erweiterung des kindlichen Wortschatzes bei, schulen das aktive Zuhören, erweitern die Grammatikkompetenzen und vermitteln Kindern Strukturmerkmale erzählender Texte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2022; Hofbauer et al., 2016; Wells, 1985). Zudem stärken sie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Empathie (Nickel, 2014).

Bilderbuchbetrachtungen nach der Methode des Dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998) haben sich als besonders sprachunterstützend erwiesen. Beim Dialogischen Lesen setzt die Fachkraft gezielt verschiedene Unterstützungsstrategien ein, die die Sprachproduktion und das Geschichtenverstehen von Kindern unterstützen und ihre Erzählungen anregen (Wendland, 2022). Dazu gehört die SPEER-Strategie, welche den typischen Ablauf vom Impuls bis zur vertiefenden Wiederholung darstellt (ins Deutsche übertragen von Cordes et al., 2022, Original: PEER-Strategie): Die Fachkraft gibt einen sprachanregenden Impuls (SP), auf den das Kind sprachlich reagiert. Diese Kindäußerung schätzt die Fachkraft ein (E), um sie anschließend angemessen sprachlich oder inhaltlich zu erweitern (E) und das Kind im letzten Schritt zur Rekapitulation des Gesagten (R) einzuladen. Diese SPEER-Schleife wird wieder und wieder durchlaufen. Dabei werden alle sprachlichen Äußerungen des Kindes anerkannt (A) und lobend (L) wertgeschätzt, um die Motivation (M) des Kindes zu erhalten. Diese ALM-Strategie vermittelt Freude und Interesse an den kindlichen Worten und Gedanken. Bei den sprachlichen Impulsen der SPEER-Strategie werden Lückensätze, geschlossene und offene Fragen unterschieden (s. Abb. 1).

Wichtig ist, dass sich alle Impulse sowohl für kontextnahe Inhalte, also das, was man in der Geschichte gerade sieht oder hört, als auch zur Dekontextualisierung eignen. Bei der Dekontextualisierung geht es u. a. darum, Bezüge zur kindlichen Lebenswelt aufzubauen, das Gelesene mit Vorwissen zu verknüpfen oder zu verallgemeinern.

Lückensatz

Lückensätze sind Äußerungen, bei denen ein Wort, oft das letzte, weggelassen wird. Kinder müssen somit nur ein Wort ergänzen. Daher eignen sich Lückensätze schon im frühen Spracherwerb, bei Mehrsprachigkeit oder Sprachförderbedarf. Aber auch ältere Kinder haben Spaß bei bekannten Geschichten zentrale Wörter zu ergänzen. Man wird beim Vorlesen etwas langsamer, geht mit der Wortmelodie leicht nach oben und macht eine Pause, um die Kinder eine Lücke füllen zu lassen. Für Lücken bieten sich besonders Formulierungen an, die in einer Geschichte wiederholt auftauchen. Unterstützend kann man auf ein passendes Bild zeigen. Oder man fasst das Gelesene zusammen und lässt Kinder Elemente ergänzen.

Geschlossene Frage

Geschlossene Fragen erfordern kurze Antworten, oft nur einzelne Wörter. Sie werden bei jüngeren Kindern und Kindern mit Sprachförderbedarf häufiger verwendet, um die Kinder nicht zu überfordern. Sie bieten sich ebenfalls an, um sich rückzuversichern, dass Kinder bestimmte Wörter verstehen oder Aspekte der Geschichte erfasst haben. Auch um ein Thema wie Bezüge zur kindlichen Lebenswelt einzuleiten, eignen sie sich.

Offene Frage

Offene Fragen regen eher zu längeren Antworten an. Sie werden immer wichtiger je älter und sprachkompetenter die Kinder sind. Offene Fragen unterstützen die Sprachproduktion der Kinder und können genutzt werden, um Kinder zum Erinnern von Gelesenem oder Erlebtem anzuregen. Sie eignen sich auch zum Herstellen oder Vertiefen von Verknüpfungen zur kindlichen Lebenswelt.

Abb. 1: Impulse der SPEER-Strategie (Cordes et al., 2020)

2.2 Digitale Bilderbücher

Bei der Umsetzung der Dialogischen Methode mit digitalen Bilderbüchern ist die Auswahl des digitalen Bilderbuchs besonders wichtig, da die Qualität der technischen Umsetzung stark variiert und die Methode des Dialogischen Lesens konterkarieren kann. Unter einem digitalen Bilderbuch versteht man eine App, ein E-Book (enhanced E-Book/E-Book interaktiv) oder ein Bilderbuch aus einer digitalen Bibliothek wie Polylino. Das digitale Bilderbuch wird auf einem Tablet oder anderen digitalen Gerät genutzt. In der Regel sind eine Vorlesefunktion, eine ggf. optionale Textanzeige sowie statische und/oder bewegte Illustrationen vorhanden. Hinzukommen können eine Mitlesefunktion (parallele Einfärbung des automatisch vorgelesenen Texts), Hintergrundgeräusche oder -musik, Hotspots (durch Berührung zu aktivierende, animierte Elemente), Spiele oder eine Aufnahmefunktion (Cordes et al., 2021).

Mithilfe digitaler Bilderbücher können zahlreiche Sprachbereiche unterstützt werden. Dazu gehören der rezeptive und expressive Wortschatz, die Erzählfähigkeiten oder das Geschichtenverstehen (Egert et al., 2022; Reich et al., 2016; Wirth et al., 2023). Die positiven Effekte ergaben sich für digitale Bilderbücher, die sorgfältig von den Forschenden ausgewählt wurden, sodass die technische Umsetzung lernunterstützend gestaltet war (Smeets & Bus, 2015, S. 917). Dies ist zentral, da ein Großteil der verfügbaren Apps und E-Books zwar vielleicht aktivierend intendiert ist, jedoch hohes Ablenkungspotenzial mitbringt, z. B. durch übermäßig viele Hotspots, Spiele oder nicht ausschaltbare Hintergrundmusik. Da es eine solche technische Umsetzung Kindern erschwert, konzentriert bei der Handlung der Geschichte zu bleiben, gibt es Kriterien, an denen sich die lernunterstützende Gestaltung digitaler Bilderbücher ablesen lässt (Cordes et al., 2020, basierend auf Mayer & Moreno, 2003). Lernunterstützend ist, wenn die nachfolgenden Fragen überwiegend und für die meisten digitalen Buchseiten mit „ja“ beantwortet werden (s. Abb. 2):

Wird *Wichtiges und Relevantes hervorgehoben*, z. B. durch Animation oder Bewegung?
 Wird *Unwichtiges nicht hervorgehoben* oder optimalerweise sogar weggelassen?
 Passen *Bild und Ton* zusammen?
 Sind *interaktive Funktionen* (Wahlmöglichkeiten) begrenzt und haben ein zeitlich und inhaltlich sinnvolles Nutzungsfenster?

Abb. 2: Sprachunterstützende technische Funktionen (Cordes et al., 2020)

Zusätzlich kann es hilfreich sein, die Benutzung von Hotspots vorab mit den Kindern abzusprechen, um geräuschvolle Animationen während des Vorlesens zu vermeiden. Weiter ist es bei unbekannten Geschichten, jüngeren Kindern oder Kindern mit sprachlichem Unterstützungsbedarf günstig, Hintergrundgeräusche und -musik zunächst auszuschalten, um ihnen die Konzentration auf die Handlung zu erleichtern (Leitfaden für die Praxis: Cordes et al., 2022).

2.3 Dialogisches Lesen digitaler Bilderbücher

Im Rahmen des Lesedrachensprojekts wurde erstmals der Einsatz der Methode des Dialogischen Lesens mit einem digitalen Bilderbuch untersucht. Mithilfe eines experimentellen Interventions-Kontrollgruppendesign mit Prä-Post-Testung wurde die Wirksamkeit Dialogischen Lesens auf verschiedene Sprachfähigkeiten (rezeptiver u. expressiver Wortschatz, Sprachproduktion, Geschichtenverständnis, narrative Fähigkeiten und Bildungssprache) von vier- bis fünfjährigen Kindern mit selbstständigen Betrachtungen des gleichen digitalen Bilderbuchs verglichen. Es ergaben sich signifikante positive Effekte auf den rezeptiven und expressiven Wortschatz sowie die Bildungssprache und Erzählfähigkeiten für die digitalen Bilderbuchbetrachtungen nach der Methode des Dialogischen Lesens. Für die selbstständigen Buchbetrachtungen

fanden sich hingegen nur deskriptive Verbesserungen im rezeptiven Wortschatz (Cordes et al., 2023).

Der Leitfaden „Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern“ (Cordes et al., 2022; Abb. 3) bereitet die Methode praxisnah am Beispiel des digitalen Bilderbuchs „Oskar und der sehr hungrige Drache“ für Fachkräfte auf. Er enthält für drei aufeinander aufbauende Bilderbuchbetrachtungen Impulse für jede digitale Buchseite. Die Impulse umfassen Lückensätze, geschlossene und offene Fragen. Während in der ersten Einheit sehr kontextnah an der Geschichte gearbeitet wird, werden in den beiden darauffolgenden Aktivitäten, die Emotionen der Figuren und der Wortschatz vertieft sowie verstärkt auch dekontextualisierende Impulse gegeben. Darüber hinaus erhalten Fachkräfte Anregungen zur Gestaltung des Settings für digitale Bilderbuchbetrachtungen, die Auswahl geeigneter digitaler Bilderbücher sowie deren Handhabung im KiTa-Kontext (Was schalte ich ein? Was schalte ich aus?).



Abb. 3: Cover des Leitfadens mit QR-Code zum Download (Cordes et al., 2022)

3. Entwicklung eigener Geschichten mit Scaffolding und digitale Umsetzung mit Gestaltungs-Apps zur Stärkung von Erzählfähigkeiten

Unter einer Erzählung versteht man die „[s]prachliche Darstellung einer Abfolge von zeitlich und kausal miteinander verbundenen realen oder fiktiven Ereignissen, die um ein Thema herum organisiert und durch kognitive und affektive Zustände der beteiligten Akteure motiviert sind“ (Licandro & Jungmann, 2022, S. 135). Dabei unterscheidet man die Mikro- und Makrostruktur. Die Mikrostruktur bezieht sich auf die sprachliche Umsetzung und Gestaltung der Geschichte, während die Makrostruktur die Kulisse (Einführung, Akteure und Setting), das verursachende Geschehen (Ziel oder Problem), den Lösungsversuch (Handlung, steigende Spannungskurve), die Konsequenz (Ergebnis & Höhepunkt) und den Schluss (Gedanken, Gefühle, Lernergebnis, Reflexion) umfasst (Licandro & Jungmann, 2022).

Im Laufe des Krippen- und Kindergartenalters entwickeln sich die Erzählfähigkeiten von Kindern stark. Krippenkinder erzählen zunächst Selbsterlebtes oder kurze Geschichten noch eher isoliert und lückenhaft. Die Erzählungen von Kindergartenkindern werden zunehmend kohärenter und chronologischer. Motive und Emotionen

der Figuren finden immer mehr Berücksichtigung und kausale Zusammenhänge innerhalb der Erzählung werden deutlicher. Weiter wird die Zuhörendenperspektive zunehmend beim Erzählen beachtet.

Auf Grund der Komplexität der Erzählentwicklung profitieren viele Kinder sehr von Scaffolding (scaffold, dt. Gerüst) – Lernunterstützung – in diesem Bereich. Im Sinne von Vygotsky ist Scaffolding dann besonders wirkungsvoll, wenn es sich auf die nächstgelegene, fast erreichbare Entwicklungsstufe, die „Zone der proximalen Entwicklung“, bezieht (Vygotsky, 1978). Erzählungen lassen sich bereits im vorschulischen Bereich durch einen „Erzählberg“ scaffolden. Dabei wird die Makrostruktur der Erzählung mit Kindergartenkindern anhand eines Erzählbergs entwickelt (s. Abb. 4).

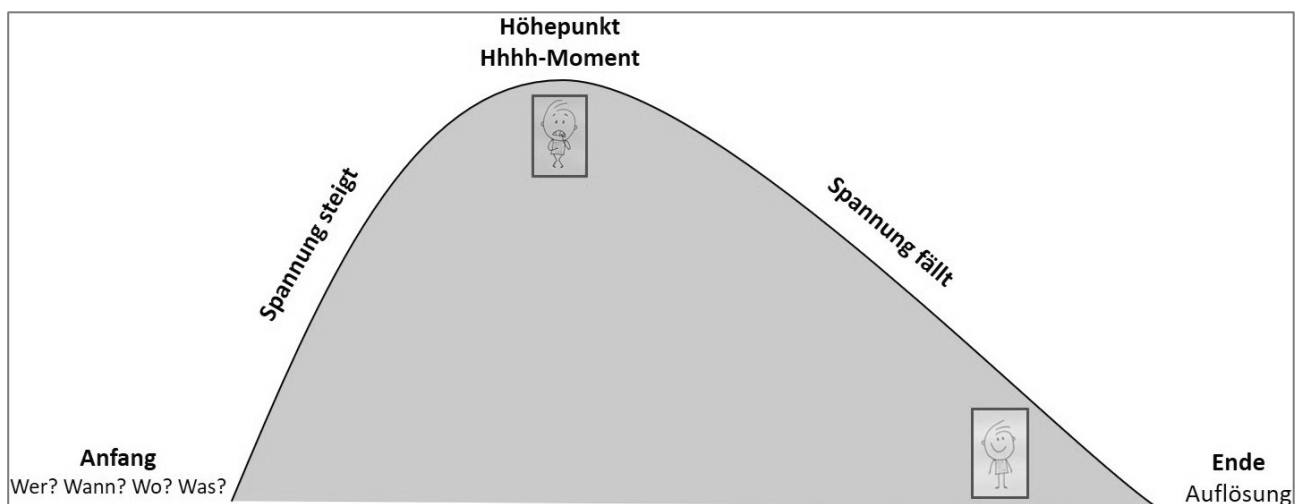


Abb. 4: Der Erzählberg

Dieser dient als Scaffold, weil er den Kindern Halt und Struktur gibt. Um den Erzählberg zu nutzen, wird zunächst eine Handlungskurve auf ein Blatt oder Plakat gezeichnet. Alternativ kann mit einem Faden gearbeitet werden. Dieser erlaubt die steigende und fallende Spannung noch während der Entwicklung der Geschichte anzupassen. Nun einigen sich die Kinder auf die grobe Handlung. Die Fachkraft unterstützt die Kinder bei ihren Überlegungen, wie die Geschichte beginnen und enden soll und was dazwischen der spannendste Moment sein soll. Dabei fragt sie auch nach den Emotionen (Wie geht es den Figuren gerade?) und thematisiert zeitliche und kausale Verknüpfungen, um herauszuarbeiten, wie Ereignisse durch Gefühle und Gedanken der Figuren motiviert sind (Licandro & Jungmann, 2022). Als weitere strukturgebende Elemente können Geschichtenanfänge, Bildkarten oder Erzählwürfel dienen. Bei der gemeinsamen Erarbeitung des Erzählbergs empfiehlt es sich, zentrale Szenen (wie Anfang, Höhepunkt und Ende) als kleine Skizze auf dem Plakat festzuhalten, denn so kann das Plakat als Bezugspunkt (Scaffold) dienen, wenn die Erzählung anschließend digital umgesetzt wird. Dieser Referenzpunkt erleichtert auch den Wiedereinstieg in

die Geschichte bei der nächsten Gelegenheit, denn in der Regel sind mehrere Einheiten nötig, bis die gesamte Geschichte digital festgehalten ist.

Zur digitalen Umsetzung eignen sich Gestaltungs-Apps wie die App „Book Creator“. Sie ist für iOS-Geräte verfügbar. Eine Android-Alternative kann die App „Book Traps“ sein. Der Book Creator ermöglicht die Erstellung eigener E-Books, die anschließend als Video abspielbar oder als PDF ausdrückbar sind. Der große Vorteil für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter ist, dass neben Bildern (Fotos/abfotografierte selbst-gemalte Bilder) und geschriebenem Text eine Aufnahmefunktion vorhanden ist. Über diese können Kinder die Geschichte unkompliziert selbst Stück für Stück erzählen, bevor sie lesen und schreiben können. Die App ist sehr selbsterklärend, sodass sich auch Kinder schnell darin zurechtfinden und sie selbstständig bedienen können. D. h. Kinder werden zu Akteurinnen und Akteuren, die die leeren Buchseiten mit ihren Ideen kreativ füllen können, das Medium selbst wird zum Werkzeug – wie es im Kompetenzrahmen für digitale Bildung vorgesehen ist (Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz, 2021). Die Aufnahmefunktion für die eigene Stimme hat für Kinder ein hohes Aufforderungspotenzial, wie sich in der Praxis immer wieder zeigt. Sind Kinder nicht zufrieden mit ihrer Aufnahme, so lässt sie sich einfach löschen und durch einen neuen Versuch ersetzen. Auf dem KITA HUB BAYERN findet sich in der Medienecke eine praxisnahe Anleitung zur Nutzung des Book Creators (Abb. 5). Verknüpft man diese App nun mit dem Erzählberg, so werden mit den Kindern wichtige Strukturmerkmale von Geschichten erarbeitet und vertieft. Gleichzeitig wird der vergängliche Erzählprozess durch die Audioaufnahme festgehalten, was wiederum in vielfältiger Weise für den Lernprozess genutzt werden kann. Weitere Gestaltungs-Apps, die ebenfalls Bildelemente oder Fotos mit Audioaufnahmen der Kinder verbinden und sich daher gut für Erzählungen eignen, sind die Apps „Puppet Pals“ oder „Stop Motion Studio Pro“. Zur Erstellung eigener Hörgeschichten (ohne Bilder), die sich ebenfalls gut mit der Stütze des Erzählbergs entwickeln lassen, bietet sich die App „Audio Adventure“ an.

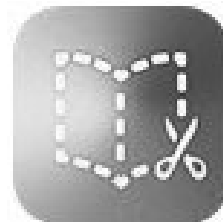


Abb. 4: QR-Code zur Anleitung für die Bucherstellung mit Book Creator

4. Fazit für die Praxis

Für den Einsatz von digitalen Medien zur Unterstützung kindlicher Sprachfähigkeiten ist es zentral, lernunterstützend konzipierte und qualitativ hochwertige digitale Bilderbücher oder übersichtliche und leicht handhabbare Gestaltungs-Apps auszuwählen. Es ist darauf zu achten, ob die technische Umsetzung Kinder vom eigentlichen

Inhalt der Geschichte ablenkt oder ihre Aufmerksamkeit darauf fokussiert. Durch geeignetes Scaffolding – sei es durch Methoden wie Dialogisches Lesen oder didaktische Mittel wie den Erzählberg – können Wortschatz, Bildungssprache und Erzählfähigkeiten von Kindern erweitert werden.

Literatur

- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern (Frühpädagogik)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A. & Becker, W. C. (1988). Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. *Education and Treatment of Children*, 11, 389-396.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen* (1. Aufl., Bd. 2014). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2020). Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 243-258.
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2021). Blätterst du noch oder wischst du schon? *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (3), 34-37.
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Harting, F. (2022). *Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Eltern. Wie wirksame Sprachunterstützung mit digitalen Bilderbüchern gelingen kann.*, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/publikationen/?file=files/media/ifp/public/downloads/de/veroeffentlichungen/publikationen/2022/leitfaden_lesedrachten_juni2022.pdf&cid=1952
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2023). Fostering Child Language with Short-Term Digital Storybook Interventions. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 55(4), 155-168.
- Die Zeit, Stiftung Lesen & Deutsche Bahn Stiftung. (Hrsg.). (2021). *Vorlesestudie 2021. Kitas als Schlüsselakteure in der Leseförderung*. Verfügbar unter: https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/20211021_VLS_final.pdf

- Egert, F., Cordes, A.-K. & Hartig, F. (2022). Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review*, 37(6), 100472.
- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Hofbauer, C., Jurleta, R., Steinmetzer, C. & Wieseemann, I. (2016). Erlebte Bücher: Ein Projekt zur Fortbildung von Fachkräften in der Frühpädagogik zur Buchauswahl und Sprachförderung mit Bilderbüchern. *Ieseforum.ch*, 3, 1-11.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, a., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2019). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: Auer Verlag.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
- Licandro, U. & Jungmann, T. (2022). "Erzähl doch mal ..." - Förderung der Erzählfähigkeiten im inklusiven pädagogischen Alltag. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*. 11(2), 135-140.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2023). miniKIM-Studie 2023. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2023/miniKIM2023_web.pdf
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 663-675). Leverkusen: Budrich.
- Reich, S., Yau, J. & Warschauer, M. (2016). Tablet-Based eBooks for Young Children: What Does the Research Say? *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 37(7), 585-591.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86-112.
- Smeets, D. J. H. & Bus, A. G. (2015). The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 899-920.

- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>
- Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP). (2021). *Kompetenzrahmen zur digitalen Bildung an bayerischen Kitas*. Verfügbar unter: <https://materialkiste.kita.bayern/edu-sharing/components/render/6f324e80-5a81-424b-8d17-443fe39a77d4>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wendland, M. (2022). *Dialogisches Lesen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Wirth, A., Lohr, A., Sailer, M. & Niklas, F. (2023). Digitales Niemandsland? Eine Bestandsaufnahme der digitalen Bildung an deutschen Kindertageseinrichtungen. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft* (Edition ZfE, Bd. 15, 1. Aufl., S. 27-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.

Weiterführende Literatur

- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2020). Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 243–258.
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2022). *Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Eltern. Wie wirksame Sprachunterstützung gelingen kann*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Egert, F., Cordes, A.-K. & Hartig, F. (2021). *Abschlussbericht. Metaanalyse zu Nutzung und Wirkung von digitalen Medien in Kindertageseinrichtungen*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: <https://www.kita-digital-bayern.de/files/media/public/downloads/einblicke-und-ergebnisse/KitaDigital-Metaanalyse-Abschlussbericht.pdf>
- Egert, F., Cordes, A.-K. & Hartig, F. (2022). Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review*, 37(6), 100472.

Brücken zur Mehrsprachigkeit: Sprachliche Bildung und Förderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Kita gestalten

1. Einleitung

Dass gut entwickelte sprachliche und kommunikative Fähigkeiten Zugänge zu und Teilhabe an Bildungsprozessen bieten und diese wiederum die aktive Beeinflussung weiterer, individueller Entwicklungsverläufe und die Partizipation an (gesamt-)gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen, sind altbekannte Informationen. Hierbei wird allerdings manchmal übersehen, dass nicht allgemein von sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen geredet oder geschrieben wird, sondern oftmals die Fähigkeiten in der Umgebungs- bzw. Instruktionssprache gemeint sind (Gogolin, 2008). Sollen Brücken zur Mehrsprachigkeit geschlagen werden, sollte mitbedacht werden, dass Brücken keine Einbahnstraße sind, und auch die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in ihren jeweiligen Erstsprachen Einfluss haben und begleitet werden sollten.

In Kitas in Deutschland steigt der Anteil von Kindern, die mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen, weiter an. Der aktuelle Bildungsbericht weist für 2023 25 % aller im Alter von 3 Jahren bis Schuleintritt sowie 17 % im Alter von 0-3 Jahren aus (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Auch wenn es hier zwischen den Bundesländern größere Unterschiede gibt (Bock-Famulla et al., 2024), ist ein deutlicher Trend erkennbar. Gleichzeitig zeigen sich immer noch große Ungleichheiten, was die Möglichkeit der Bildungsteilhabe für mehrsprachig aufwachsende Kinder (und auch Familien/Erwachsene) betrifft (u. a. Huebener et al., 2023 sowie Stanat et al. (Hrsg.), 2021, 2022).

Allein der Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen macht deutlich, dass es erklärtes Ziel der Pädagogik sein sollte, allen Kindern gute Zugänge zu Bildung zu ermöglichen, um aktuelle und kommende Herausforderungen zu bewältigen sowie die Teilhabe an gesamtgesellschaftlichen Vorgängen zu gewährleisten. Die Formen und Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung können hier einen Beitrag dazu leisten, sprachliche Kompetenzen in Familien- und der (neuen) Umgebungssprache zu erweitern, um damit gleichsam die Chancen auf Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Diese Erweiterung der Kompetenzen in Erst- und zu lernender Sprache entspricht auch den Zielen der europäischen Sprachenpolitik, dass alle jungen Euro-

päerinnen und Europäer ihre Muttersprache und zwei Fremdsprachen gut beherrschen sollten (Europäische Kommission, 2017).

Der erfolgreiche Einsatz alltagsintegrierter Methoden setzt eine wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber allen Kindern und ihren Sprachen bei Pädagoginnen und Pädagogen sowie gute Beobachtungs- und Dokumentationskompetenzen voraus. Verschiedentlich werden bei Beobachtungen und Dokumentationen altersorientierte bzw. -normierte Instrumente genutzt, die Kindern, die nicht von Anfang an mit der deutschen Sprache aufwachsen, nicht gerecht werden können. Erschwerend kommt hinzu, dass unzureichende Dokumentationsinstrumente und Testverfahren dafür sorgen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder bei der Identifizierung medizinisch-therapeutischer Unterstützungsbedarfe benachteiligt werden (Scharff Rethfeld, 2019; Zaretsky et al., 2021).

Ähnlich wie die Erfassung sprachlicher Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder ganzheitlichere Sichtweisen braucht, sind für die Erweiterung kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten die Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung zu bevorzugen. Diese sind nicht auf einzelne Aspekte von Sprache fokussiert, sondern nutzen die Chance, Sprache durch Sprache und Interaktion zu bilden.

2. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung – eine Brücke zur Mehrsprachigkeit

Sprache und die pädagogische Aufgabe, die Sprachentwicklung sowie die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen aller Kinder zu begleiten, zu erweitern und zu fördern, bringt verschiedene Herausforderungen mit sich. So ist Sprache im pädagogischen Alltag nicht nur Medium der (Wissens-)Vermittlung, sondern gleichzeitig das Ziel der Bemühungen (Glück et al., 2023). Sprache soll sich also aus Sprache generieren. Zudem erfüllt Sprache verschiedene Funktionen, die unterschiedliche Register und pragmatische Kompetenzen erfordern. Um allen Kindern einen bestmöglichen Start in ihre Sprachräume zu ermöglichen und vorhandene Kompetenzen zu erweitern, bieten die verschiedenen Modellierungstechniken und Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung einen vielversprechenden Weg (Jurleta & Girlich, 2015).

Interaktion und Kommunikation in der Kita beginnen mit Bindungsaufbau, Vertrauen und Zuneigung. So kann das Lernen einer neuen Sprache dann gut erfolgen, wenn die Kinder sich von den pädagogischen Fachkräften angenommen und in der neuen Umgebung sicher und aufgehoben fühlen. Im Rahmen der alltagsintegrierten sprachli-

chen Bildung und Förderung haben pädagogische Fachkräfte als sprachliche Vorbilder maßgeblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung. Das ganzheitliche Konzept nutzt das sprachbildende Potenzial des Alltags und hat sich bei der Unterstützung des Spracherwerbs etablieren können (u. a. Sallat et al., 2017 sowie Egert & Hopf, 2016).

Verschiedene Methoden der alltagsintegrierten Sprachförderung bilden eine gute Grundlage für die Unterstützung des Spracherwerbs bei Kindern jeden Alters und Sprachstandes. Hierbei steht das Aufbauen bzw. Aufrechterhalten der Sprechfreude im Vordergrund. Dies lässt Kinder einerseits Selbstwirksamkeit erleben und steigert andererseits die Lust, sprachliche Fähigkeiten weiterzuentwickeln (Jungmann & Albers, 2013).

2.1 Sprachliche Bildung und Förderung in der Kita gestalten

Grundlegender Baustein des Sprach(en)erwerbs ist das Einhören in die Umgebungssprache(n). Hier bieten sich rhythmusorientierte Reim- und Singspiele an, die es durch die mögliche Verbindung von Bewegung, deutlicher Betonung und oftmaliger Wiederholung den Kindern erlauben, zu beobachten und zuzuhören. Das Ausführen bzw. Mitmachen der Bewegung (beispielsweise beim Kinderlied „Mit Fingerchen“) ermöglicht die Teilhabe weit vor dem eigentlichen Mitsprechen bzw. Mitsingen.

Als aktive Form der sprachlichen Bildung kann die Variante des handlungsbegleitenden Sprechens genutzt werden. Das Verbalisieren gerade stattfindender Handlungen bzw. die Benennung von Gegenständen begleitet u. a. die Entwicklung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Wird diese Variante vorrangig für die Jüngsten eingesetzt, entfaltet sie ihr Potenzial ebenso bei Kindern, die erst in die neue Umgebungssprache starten.

Die weithin bekannte Form des korrektiven Feedbacks, bei dem nicht der Hinweis auf einen Fehler im Mittelpunkt steht, sondern die korrekte Form oder das richtige Wort in der Antwort aufgenommen werden, ist eine weitere hilfreiche Strategie. Diese Variante der sprachlichen Bildung kann auf allen sprachlichen Ebenen ansetzen und je nach Sprachstand des Kindes angewendet werden. Der Vorteil des korrektiven Feedbacks liegt darin, dass die Freude am gegenseitigen Austausch erhalten bleibt.

Um Sprache im Gespräch zu bilden und zu fördern, bieten sich Fragen an. Hierbei kann vereinfacht zwischen geschlossenen und offenen Fragen unterschieden werden, die verschiedene Kompetenzniveaus hinsichtlich der Sprachverarbeitung und -produktion erfordern. So bieten einfache geschlossene Fragen, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können, die Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit dem Kind. Diese eignen sich bevorzugt für Kinder, deren sprachliche Entwicklung (in der

Umgebungssprache) noch nicht so weit fortgeschritten ist oder die ein eher zurückhaltendes Verhalten zeigen. Alternativfragen erfordern eine etwas komplexere Antwortstruktur und unterstützen Kinder, Wörter in ihrer Aussprache, Bedeutung und verschiedenen grammatischen Formen wahrzunehmen, bevor sie sie selbst aussprechen müssen (Beispiel: „Möchtest Du das Wasser oder den Tee?“). Offene Fragen, die zum gemeinsamen Nachdenken animieren, erfordern umfangreichere Antworten und ermöglichen es, Kinder in die nächste Zone der Entwicklung zu führen. Zudem bieten sie gute Beobachtungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte, denn hier können kindliches Weltverstehen sowie die Kompetenzen, in den verschiedenen Bereichen von Sprachverständnis und -produktion, wahrgenommen werden (Girlich et al., 2023).

Weiterhin bieten das Philosophieren mit Kindern, das dialogische Lesen, der Einsatz von Geschichtensäckchen oder -würfeln und Erzähltheater gute Möglichkeiten, die sprachlichen Kompetenzen aller Kinder zu stärken, da hier durch die Eigenaktivität das Interesse an Sprache geweckt bzw. aufrechterhalten werden kann.

Alle Formen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung können nicht nur dazu genutzt werden, kindliche Sprachfähigkeiten zu erweitern, sondern ermöglichen immer wieder den jeweiligen Sprachstand des einzelnen Kindes wahrzunehmen und für die weitere pädagogische Arbeit zu nutzen.

Wichtiger Bestandteil sprachlicher Entwicklung, Bildung und Förderung sind auch die Erstsprachen der Kinder. Die Weiterentwicklung der nichtdeutschen Familiensprache ist nicht nur für den Erwerb einer neuen Sprache wichtig, sondern spielt ebenfalls für die emotionale Entwicklung, Identitätsbildung und familiäre Bindung eine große Rolle (Röhner, 2005).

Neben einer wertschätzenden Haltung gegenüber allen Kindern und Sprachen ist die aktive Einbindung der jeweiligen Sprachen ein guter Motor, die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen zu stärken. Hierzu gehört, die Namen der Kinder richtig auszusprechen und bspw. einzelne Wörter wie *Hallo, bitte, danke, ja, nein* oder kleinere Redewendungen in den Erstsprachen der Bezugskinder zu kennen. Ebenso sollten Kinder mit gleichen Erstsprachen auch in diesen untereinander kommunizieren dürfen, denn Kinder gehen nicht in frühpädagogische Einrichtungen, um am Ende mit perfekten Kenntnissen in der Umgebungssprache herauszukommen, sondern zum gemeinsamen Spiel und Austausch mit Freundinnen und Freunden. Die gemeinsame Sprache kann hier einen sicheren Rückzugsort bedeuten, der wichtig ist, um in manchmal herausfordernden Situationen in der neuen Sprache Ruhe zu finden.

Zur Dokumentation der 35-50 Wortgrenze (Szagun, 2019) für jüngere Kinder können gemeinsam mit den Familien „Wortschatzwolken“ erstellt werden. Auf diesen „Wolken“ können die Familien Wörter aus dem aktiven kindlichen Wortschatz in der Erstsprache notieren und pädagogische Fachkräfte können die Wörter ergänzen, die das Kind schon auf Deutsch sagen kann. Für ältere Kinder bieten sich Wortschatzkisten an, in denen Wörter mit gleichen Anlauten in den verschiedenen Sprachen gesammelt werden können.

Zusätzlich ist es ein Zeichen von Wertschätzung, wenn Kinder (und Familien) ihre Sprachen in den Einrichtungen repräsentiert sehen. Hierzu können mehrsprachige Aushänge für die Familien gehören, Schriftzeichen oder Symbole für Kinder sowie ein Materialbestand, der auch Kinder mit anderen Erstsprachen dazu einlädt, damit umzugehen, oder Bilder- und Hörbücher in verschiedenen Sprachen. Diese können entweder von Familienmitgliedern vorgelesen werden, die die jeweilige Sprache sprechen und lesen können, oder von Ehrenamtlichen. Zu diesen Vorlesesituationen können und sollten ebenso die einsprachig deutsch aufwachsenden Peers eingeladen werden wie auch Kinder mit anderen Erstsprachen. Der gegenseitige Austausch über das Gehörte (Klang etwas ähnlich wie in einer weiteren Sprache? Um was ging es denn in der Geschichte? ...) ermöglicht ein gemeinsames Nachdenken über Sprache und Sprachen.

Der Einsatz von Weltkarten und Abbildungen „typischer“ Merkmale eines Herkunftslandes sollte bewusst und reflektiert geschehen. Dadurch kann zwar eine Anerkennung des jeweiligen Landes erfolgen, verschiedentlich sind diese Materialien aber auf Klischees und den touristischen Blick reduziert.

2.2 Vorsicht vor „falschen Freunden“

Oftmals werden in der pädagogischen Praxis Bilderbücher eingesetzt. Diese bieten mit ihren verschiedenen Themenschwerpunkten, die sich an den Interessen der Kinder orientieren können, und den inhaltlichen Passungen zum Kitajahr gute und motivierende Möglichkeiten, die sprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Das gemeinsame Betrachten und Besprechen der Bilder und Handlungen, dialogisches und klassisches Vorlesen bieten zahllose Möglichkeiten zu den sprachlich-kommunikativen Aspekten und vielen anderen Bildungs- und Entwicklungsbereichen (Hartung & Ennemoser, 2018).

Spätestens seit 2015 sind vermehrt Bilderbücher zu finden, die Mehrsprachigkeit, Migration, variantenreiche Facetten von Vielfalt abbilden bzw. den schriftlichen Teil in zwei und mehr Sprachen oder als Audiospuren anbieten. Dies ist grundsätzlich sehr zu befürworten. Schon Pu der Bär interessierte sich am meisten für Geschichten über

sich selbst (Milne, 2009) und auch Kinder wollen sich bzw. Kinder mit ähnlichen Merkmalen oder ihre Lebenswelten repräsentiert sehen. Genau in der Form der Repräsentation liegen jedoch Fallstricke, die leider oftmals übersehen werden können. Mit dem Wunsch von Pädagoginnen und Pädagogen, Formen von Vielfalt auch in den einrichtungseigenen Bücherbeständen abgebildet zu sehen und damit die sprachlichen Fähigkeiten in der neuen Umgebungssprache zu erweitern, wurden und werden Materialien angeschafft, die in ihrer eigentlichen Stoßrichtung andere Zielgruppen erreichen wollen.

Mit dem Wissen, dass Pädagoginnen und Pädagogen in Krippen, Kindergärten und Horten sowie Kindertagespflegepersonen in der Regel keine Literaturwissenschaftler:innen sind und für die tiefergreifende Text- und Bildanalyse nicht immer ausreichend Zeit vorhanden ist, soll dennoch an wenigen Beispielen ausgeführt werden, welche Kategorien von Bilderbüchern, die Vielfalt behandeln, auf dem Markt zu finden sind. Vorangestellt sei dennoch, dass alle dieser Bücher ihre Berechtigung haben und für die jeweilige Zielgruppe wichtig sind.

Ein Großteil der Bücher, die sich mit Vielfalt auseinandersetzen, besteht aus solchen, die dafür eingesetzt werden können, homogen empfundene Mehrheitsgruppen für den Wert von Vielfalt zu sensibilisieren. Diese eignen sich gut dafür, Vorurteile abzubauen bzw. zu thematisieren. Für gewöhnlich gibt es in diesen Büchern einzelne Menschen oder anthropomorphisierte Tiere, die in ihrem Verhalten, Aussehen, Ausdrücken oder Empfinden anders sind als die anderen. Durch ein Geschehnis im Verlauf des Buches wird der „Mehrheit“ bewusst, dass das Miteinander ohne das „Andere“ langweilig und/oder unvollständig ist, so dass es wieder in die Gruppe zurückgeholt wird bzw. die Andersartigkeit als erstrebenswert angesehen wird. Das Arbeiten mit diesen Büchern setzt ein hohes Maß an Sensibilität voraus. Kinder, die nicht einer wie auch immer gearteten Mehrheit angehören, werden von diesen Büchern in der Regel nicht angesprochen und auch nicht gestärkt. Zudem sollte bei dieser Form von Büchern besonders darauf geachtet werden, dass die als anders Wahrgenommenen nicht über eine besondere Fähigkeit verfügen, die gegebenenfalls die Andersartigkeit (über-)kompensiert; beispielsweise seien hier Kinder im Rollstuhl genannt, die durch ihre mathematischen Superfähigkeiten der Gruppe in einer kniffligen Situation helfen.

Eine andere Art von Bilderbüchern ist jene, in denen Einzelne aus der als Mehrheit empfundenen Gruppe jemandem aus einer als anders gelesenen Gruppe helfen bzw. helfen müssen. So sehr diese Bücher auch der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen dienlich sind, darf nicht übersehen werden, dass hier verschiedentlich den „Anderen“ viele Handlungs- und Entscheidungskompetenzen nicht zugeschrieben werden und auffallend oft ein eurozentristisches bzw. westliches

Normalitätsverständnis vermittelt wird. Die Zielgruppe ist wie auch in der vorhergehenden Kategorisierung die Mehrheitsgesellschaft. Motivierend für Kinder, die aus marginalisierten Gruppen kommen, ist hier oftmals nur die Abbildung ähnlich aussehender oder sprechender Akteur:innen.

Mittlerweile tauchen mehr Bücher auf dem deutschen Markt auf, in denen die als fremd(er) Empfundene eigenständig handelnde Subjekte sind und zu Heldinnen und Helden ihrer Geschichten werden können, ohne dass der Aspekt der Vielfalt gesondert an- oder ausgesprochen wird oder Formen von Unterstützung nötig werden. Diese Bücher können einerseits die Stärkung der Selbstwirksamkeit unterstützen und bieten andererseits Motivation, sich mit Sprache, Bild und Schrift auseinanderzusetzen. Gleiches gilt für die Bücher, in denen die textliche Thematisierung oder Hervorhebung von Vielfalt stark zurückgenommen ist oder unausgesprochen bleibt, aber in der Bilderbildung deutlich wird.

Eine weitere Kategorie von Bilderbüchern, die eingesetzt werden kann, um die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit anderen Erstsprachen zu begleiten und zu unterstützen, sind Bücher, die den Text in den Sprachen der Kinder anbieten. Hierfür benötigt es das Wissen um die in der Einrichtung gesprochenen Sprachen sowie Sprecherinnen und Sprecher, die das Vorlesen übernehmen können, oder die Möglichkeit, den Text via CD, Kassette oder Audiodatei abspielen zu können, ohne das Umblättern dabei zu vergessen.

So vielfältig und hilfreich (Bilder-)Bücher für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung aller Kindern sein können, sind sie dennoch ein Medium, dessen Einsatz kritischer Reflexion hinsichtlich verschiedener Faktoren (Art der Abbildungen, Zielgruppe(n), ...) bedarf.

3. Wissen um die Sprachwelten von Kindern

Sprache, Sprachen und Sprechen entwickeln sich in kommunikativen und sprechenden Umwelten. Wollen wir Kinder in ihren Erstsprachen stärken und einen gelingenden Start in die neue Umgebungssprache ermöglichen, ist Wissen um die sprachlichen Einflüsse, denen Kinder ausgesetzt sind, unabdingbar.

Mehrsprachigkeit ist für viele Kinder und Familien der Normalfall. Gleichzeitig fällt in der pädagogischen Praxis auf, dass es wenige Dokumentationsmöglichkeiten für die Sprachenwelt der Kinder und die vielfältigen sprachlichen Einwirkungen auf sie gibt.

Alle Kinder haben das Recht, an den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung teilzuhaben. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies u. a., dass neben der Anerkennung und Wertschätzung der gesprochenen Sprache(n) Wissen über Besonderheiten der Sprachaneignungsprozesse sowie Kenntnisse über geeignete Methoden der sprachlichen Bildung und Sprachförderung benötigt werden (Girlich & Jurleta, 2017).

Unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit werden oft verschiedene Faktoren und Phänomene zur Vereinfachung zusammengefasst. Zugleich lässt sich feststellen, dass es DIE Mehrsprachigkeit gar nicht gibt, sondern die Individualität der Sprecherinnen und Sprecher sowie ihre Entwicklungskontexte eine bedeutend größere Rolle spielen. Darüber hinaus ist der Faktor Mehrsprachigkeit kein alleiniges Merkmal, sondern nur EIN Gesichtspunkt der Gesamtpersönlichkeit.

Um mehrsprachig aufwachsende Kinder bestmöglich begleiten und unterstützen zu können, ist die Beachtung der Kontextfaktoren entscheidend. Dazu zählt u. a., ob das Kind von Geburt an (simultaner Erwerb) Kontakt zu einer weiteren Umgebungssprache oder erst ab einem späteren Zeitpunkt (sukzessiver Erwerb) hat (Schneller et al., 2022).

Während die Aneignung einer neuen Sprache bei allen Kindern in den ersten Lebensjahren nach ähnlichen Mustern verläuft, wird sie von Sozialisation, kognitiver und sozial-emotionaler Entwicklung, der Persönlichkeitsstruktur und den gesellschaftlichen Bedingungen maßgeblich beeinflusst.

Bei Kindern, die etwas später in Kontakt mit neuen Umgebungssprachen kommen, lassen sich zudem verschiedene Phänomene beobachten, die entweder auf die Erstsprache(n) zurückzuführen sind oder die (sprachlichen) Anpassungsfähigkeiten zeigen. So kann beispielsweise die Verwendung von Artikeln (der, die, das) für Sprecher:innen von Sprachen, in denen diese anders realisiert werden, eine Herausforderung darstellen. Als positives Kennzeichen sprachlicher Kompetenz sind u. a. das sogenannte Code-Mixing (Wechsel der Sprache innerhalb einer sprachlichen Äußerung) und Code-Switching (Wechsel der Sprachen im Gespräch mit unterschiedlichen Gesprächspartnerinnen und -partnern) zu werten (u. a. Panagiotopoulou, 2016).

Wie eingangs erwähnt, sind die sprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachig aufwachsender Kinder eng mit den Spracheinflüssen ihrer Umwelt verbunden. Um diese Einflüsse transparenter zu machen, wurde im Landeskompetenzzentrum zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS) das Material SprachenWelt (LakoS, 2021) entwickelt. Es basiert auf den Mehrsprachenkontexten von Ritterfeld und Lüke (2013) und soll die pädagogische Arbeit dadurch

erleichtern, dass Einflüsse bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern schnell sichtbar und bewusst gemacht werden. Das praxisnahe Material wurde in verschiedenen Einrichtungen in Berlin, Bayern und Sachsen erprobt und kann seit 2021 über das LakoS bezogen werden.

Die LakoS SprachenWelt ermöglicht in der jetzigen Form als Portfolio einen schnellen und übersichtlichen Einblick, welche Sprachen in der Familie und der Freizeit verstanden und gesprochen werden, welche weiteren Personen die sprachliche Entwicklung des Kindes beeinflussen und seit wann das Kind Kontakt mit der Umgebungssprache Deutsch hat. Damit die Methoden der sprachlichen Bildung für das Kind ansprechend gestaltet werden können, ermöglicht das Portfolio einen Einblick darin, welche Medien das Kind bislang in welcher Sprache/in welchen Sprachen bevorzugt nutzt. Da viele der erfragten Inhalte nur von den Familien bereitgestellt werden können, lädt das Material dazu ein, gemeinsam in den Austausch zu kommen.

4. Familien in die sprachliche Bildung der Kinder einbinden

Familien sind grundsätzlich der erste, zentrale Bildungsort aller Kinder (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2016). Daher müssen sie unbedingt in die sprachliche Bildung und Entwicklung ihrer Kinder eingebunden werden. Damit diese Einbeziehung auch mit Familien, die andere Erstsprachen mitbringen, gelingen kann, wurden im LakoS verschiedene Informationsmaterialien entwickelt. Das Elterninfoblatt – Mehrsprachigkeit in der Familie steht zum kostenfreien Download bereit und informiert Familien in mittlerweile 46 Sprachen über typische Entwicklungsschritte und Phänomene des mehrsprachigen Aufwachsens. Dieses Material kann durch Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen, Frühförderstellen sowie Pädiater:innen an die Familien übergeben werden.

Für Informationen zur typischen Sprachentwicklung und für die aktive Beteiligung der Familien stehen die Elternbriefe zur Sprachentwicklung und Sprache Ihres Kindes bereit.

Das leicht zugängliche und verständliche Material steht in insgesamt 11 Sprachen zur Verfügung, bietet einen guten Gesprächsanlass mit allen Familien und kann somit eine für alle gewinnbringende Zusammenarbeit anregen und erleichtern. Das Material besteht aus Informationsbriefen zum Sprachstand für zwei- bis sechsjährige Kinder. Für jedes Alter gibt es einen doppelseitigen, gefalteten, farbigen Brief, in dem kurz zusammengefasst wird, welche wichtigen Schritte auf dem Weg zur Sprache in diesem Alter üblich sind und wie die Sprachentwicklung zu Hause durch Spiele, Reime und Gespräche unterstützt werden kann. Zusätzlich kann zu den Beobachtungen der

pädagogischen Fachkräfte oder Kindertagespflegepersonen ein aktuelles Bild des Kindes eingefügt werden. Die Geburtstage (bis 4 Wochen* danach) der Kinder und auch Entwicklungsgespräche bieten geeignete Anlässe, Familien über die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu informieren. Die Elternbriefe haben immer den gleichen Aufbau und sind dem Alter entsprechend angepasst.

Beispiel Elternbrief für 2-Jährige, Deutsch:

- *Das bin ich* – hier kann ein Foto des Kindes eingefügt werden oder das Kind ein Bild von sich malen (lassen).
- *Ich bin schon 2 Jahre alt* – hier könnten Beobachtungen durch Fachkräfte eingetragen und verschiedene Fragen zu aktuellen Neigungen, Beschäftigungen usw. beantwortet werden.
- *Das können 2-jährige Kinder schon alles* – hier finden pädagogische Fachkräfte und die Familien Informationen zur typischen Sprachentwicklung von 2-Jährigen.
- *So kannst du meine Sprachentwicklung unterstützen* – Alltagstaugliche Tipps für Familien – hier finden sich Tipps für die pädagogische Praxis und für zuhause.
- Beispiel: *Sing und reime mit mir!* – in jedem Brief finden sich altersgerechte Spiele, Reime oder Lieder.

Die Elternbriefe in nicht-deutscher Sprache wurden unter Mitarbeit von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern der jeweiligen Sprachen sowie Übersetzern aus pädagogischen Kontexten erstellt. Diese Briefe bieten ebenso Tipps für Familien sowie altersgerechte Spiele, Reime und Lieder für die jeweilige Sprache angepasst. Die Hinweise zur Sprachentwicklung beziehen sich auf mehrsprachig aufwachsende Kinder und gehen davon aus, dass die Kinder die genannten Sprachentwicklungsschritte in mind. einer Sprache zeigen.

5. Zusammenfassung

Zu den wichtigsten Pfeilern tragfähiger Sprachbrücken gehört eine zugewandte und reflektierte Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen, die durch Wertschätzung und Anerkennung der verschiedenen Sprachen, die Kinder mit in die Einrichtungen bringen, geprägt ist. In gleichem Maße ist die Einbeziehung der Familien für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung nötig, da sich Sprache und Sprachen nicht nur in institutionellen Rahmungen entwickeln, sondern in sozialen Kontexten.

Im Rahmen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sollten Aktivitäten, Angebote und Materialien so gestaltet sein, dass sie die individuellen Sprachenwelten unterstützen und fördern. Dies kann durch bewusste sprachliche Interaktionen

zwischen Fachkraft und Kind, mehrsprachige Bücher, Lieder, Spiele und Materialien zur Zusammenarbeit mit den Familien erreicht werden, die den Kindern ermöglichen, ihre sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen zu erweitern und zu festigen.

Fortbildungen, Reflexionsgespräche und Beispiele guter Praxis sind für pädagogische Fachkräfte unerlässlich, um Sensibilität und Wissen im Umgang mit verschiedenen (Familien-)Kulturen und Sprachen zu entwickeln und um auf Ebene der Handlungskompetenzen anzusetzen. Nur so gelingt es, Brücken zur Mehrsprachigkeit zu bauen, die jedem Kind die Möglichkeit geben, das volle sprachliche Potenzial zu entfalten.

Die Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung sind bei einer typischen Gesamtentwicklung hilfreich. Doch was passiert, wenn diese Entwicklung von der Norm abweicht? Hier bedarf es eines gut vernetzten Systems aus pädagogischen, medizinischen und therapeutischen Fachkräften.

Pädagogische Fachkräfte sollten wissen, welche Netzwerk- und Ansprechpartner:innen im näheren Sozialraum zur Verfügung stehen, um gezielt Unterstützung bzw. Ansprechpartner:innen bieten zu können. Gleichzeitig ist es auf medizinischer und therapeutischer Ebene notwendig, über die Besonderheiten der jeweiligen Erstsprachen der Kinder informiert zu sein und geeignete Materialien und Unterstützungsformen in diesen Erstsprachen anbieten zu können. Zusammenarbeit und Vernetzung sind hierbei von entscheidender Bedeutung. Es reicht nicht aus, sich auf die sprachliche Bildung im Alltag zu verlassen; es müssen alle verfügbaren Systeme und Fachbereiche zusammenarbeiten und Brücken bauen.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Bock-Famulla, K, Berg, E.; Girndt, A., Akko, P. D., Krause, M. & Schütz, J. (2024). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2023. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2016). Familie und frühe Bildung. In BMFSFJ (Hrsg.) *Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik, Bd. 35*.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Interview. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153-163.

- Europäische Kommission. (2017). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017.*
- Girlich, S. & Jurleta, R. (2017). Sprachliche Bildung - Professionalisierung (sächsischer) pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich. *Praxis Sprache*. 62(2), 69-74.
- Girlich, S., Jurleta, R. & Spreer, M. (2023). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita (3. Auflage)*. DGS.
- Glück, C. W. G., Spreer, M., Petzold, H., Groba, A., Cramer, N., Hilz, C., Wirths, H., Kluge, K. & Kurzawe, U. (2023). *Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule (2. Auflage)* [Brochure].
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Hartung, N. & Ennemoser, M. (2018). Ein Förderkonzept im Elementarbereich: Dialogisches Lesen. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer. & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 115-127). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huebener, M., Schmitz, S., Spieß, K. & Binger, L. (2023). *Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive*. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jurleta, R. & Girlich, S. (2015). Sprachliche Bildung für alle – Umsetzungsmöglichkeiten alltagsintegrierter Sprachförderung. *KiTa aktuell NRW*, 24(4), 90-92.
- Landeskompetenzzentrum zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS) (Hrsg.). (2022). *SprachenWelt – Das Mehrsprachen-Portfolio zur Begleitung mehrsprachig aufwachsender Kinder (2. Aufl.)*.
- Milne, A. A. (2009). *Pu der Bär (Harry Rowohlt, Übers.)*. Hamburg: Dressler.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: WiFF.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. <https://dx.doi.org/10.17877/DE290R-5716>
- Röhner, C. (2005). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, München: Juventa.
- Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurleta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Eine Expertise der*

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V., WiFF.

- Scharff Rethfeld, W. (2019). Speech and Language Therapy Services for Multilingual Children with Migration Background: A Cross-Sectional Survey in Germany. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(2-3), 116-126. <https://doi.org/10.1159/000495565>
- Schneller, K., Lautenschläger, T., Sawatzky, A., Kiredorf, J. & Sachse, S. (2022) Sprachlich-familiäre Hintergründe mehrsprachig aufwachsender Kinder. In J. Kaiser-Kratzmann & S. Sachse (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 153-172). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26081>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2021). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe- im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind (7. Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zaretsky, E., van Minnen, S., Lange, B. P. & Hey, C. (2021). Sprachtherapeutische Versorgung 4-jähriger Kinder in Hessen: ein Überblick. *Monatsschrift Kinderheilkunde*. <https://doi.org/10.1007/s00112-021-01376-6>

Themenbereich: Schriftsprache/LRS

Förderung der Benennungsgeschwindigkeit durch ein adaptives softwaregestütztes Trainingsprogramm

1. Einleitung

Es besteht weitgehend Einigkeit, dass die Verarbeitung phonologischer Aspekte der Lautsprache ein grundlegendes Defizit dyslektischer Leser:innen darstellt (Rüsseler, 2006). Beeinträchtigungen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung werden als zentrale (meta-)sprachliche Ursache von Schriftspracherwerbsstörungen diskutiert. Während für die phonologische Bewusstheit, also „die bewusste Identifizierung, Segmentierung, Synthese und Manipulation sprachlicher Einheiten auf sublexikalischer Ebene“ (Mayer, 2021, S. 84) längerfristig betrachtet v. a. ein enger Zusammenhang mit der Rechtschreibleistung belegt werden kann (Berendes et al., 2010; Mayer, 2024), gilt die Benennungsgeschwindigkeit (rapid automatized naming, RAN), definiert als die Fähigkeit, „eine Abfolge gleichzeitig sichtbarer vertrauter Bilder oder Symbole (z. B. Buchstaben, Zahlen, Farben) möglichst schnell visuell zu verarbeiten und zu identifizieren, die entsprechenden phonologischen Repräsentationen im mentalen Lexikon zu aktivieren [...] und das entsprechende Wort (oder den entsprechenden Laut) zu artikulieren“ (Mayer, 2021, S. 99), unabhängig von der Transparenz der Orthographie, als stabilster Prädiktor für die Automatisierung der Worterkennung. Zwischen leseschwachen und durchschnittlich lesenden Kindern lassen sich bei Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit üblicherweise signifikante Unterschiede nachweisen (Araújo & Faísca, 2019; Mayer, 2018). Die besondere Bedeutung der Benennungsgeschwindigkeit im deutschsprachigen Raum resultiert aus der Tatsache, dass die Kernproblematik leseschwacher Kinder, die eine relativ transparente Orthographie wie die deutsche erlernen, im Bereich der Automatisierung der Worterkennung angesiedelt ist (Wimmer, 1993). Im Gegensatz zum unbestreitbaren Einfluss von RAN auf die Worterkennungsgeschwindigkeit, liefern Interventionsstudien bislang aber kaum überzeugende Evidenzen für eine Trainierbarkeit der Benennungsgeschwindigkeit oder gar einen Transfereffekt auf die Lesekompetenz.

So konnte Berglez (2003) zwar eine Verbesserung der Benennungsgeschwindigkeit von Vorschulkindern in der Folge eines Trainings der hochfrequenten Benennung visueller Symbole nachweisen. Dass sich die Werte einer nicht trainierten Kontrollgruppe aber in einem vergleichbaren Ausmaß verbesserten, kann der Autorin zu Folge dahingehend interpretiert werden, dass die Fortschritte nicht auf das Training, sondern auf reifungsbedingte Entwicklungsprozesse zurückgeführt werden können. Zu

einem vergleichbaren Fazit kommen de Jong und Vrielink (2004), denen es nicht gelang, die Schnellbenennung von Buchstaben in einer Gruppe niederländischer Erstklässler durch ein zehntägiges, tägliches Training deutlicher zu verbessern als die einer nicht geförderten Kontrollgruppe. Auch Conrad und Levy (2011) konnten durch die hochfrequente Benennung von Buchstaben bei Kindern mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit keine Leistungssteigerung in diesem Bereich, geschweige denn Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibleistungen nachweisen.

Erste Belege für die Trainierbarkeit von RAN mit positiven Auswirkungen auf die Leseflüssigkeit stammen von van der Stappen und van Reybroeck (2020) sowie Pecini und Kolleg:innen (2019). Van der Stappen und van Reybroeck (2020) führten in ihrer Studie mit Kindern der zweiten Jahrgangsstufe aus Belgien ein Training der Benennungsgeschwindigkeit für Objekte durch, während in der Kontrollgruppe die phonologische Bewusstheit gefördert wurde. Die Kinder der RAN-Trainingsgruppe verbesserten ihre Benennungsleistungen signifikant stärker als die Kontrollgruppe, wobei der Effekt auch sechs Monate nach Beendigung der Intervention nachweisbar war. Darüber hinaus konnte auch ein Transfer des RAN-Trainings auf die Lesegeschwindigkeit belegt werden.

In der Studie von Peccini und Kolleg:innen (2019) wurden Kinder mit beeinträchtigter Benennungsgeschwindigkeit und einer Lese-Rechtschreibproblematik zwischen der zweiten und fünften Klasse mit Hilfe eines softwaregestützten Programms im Bereich der Benennungsgeschwindigkeit für Objekte und Farben gefördert. Die Intervention wurde methodisch so umgesetzt, dass die Präsentationszeit der Stimuli sukzessive verkürzt wurde, sobald es den Kindern gelang, einen Durchgang erfolgreich zu bewältigen. Auf diese Weise sollten die Kinder bei einer sukzessiven schnelleren visuellen Verarbeitung und Aktivierung der entsprechenden phonologischen Repräsentationen unterstützt werden. Eine Vergleichsgruppe erhielt im selben Zeitraum eine den organisatorischen Rahmenbedingungen vergleichbare Leseförderung. Beide Gruppen konnten ihre Lesegeschwindigkeit auf Wort-, Satz- und Textebene gleichermaßen verbessern. Die Autor:innen interpretieren dieses Ergebnis als Beleg für die Effektivität eines RAN-Trainings, dessen Vorteil insbesondere in der einfacheren Umsetzung zu sehen ist.

2. Die Studie

Die Ziele der vorliegenden Studie bestanden darin, herauszufinden, ob erstens die Benennungsgeschwindigkeit durch ein eigens entwickeltes, adaptives, softwaregestütztes Training positiv beeinflusst werden kann und zweitens, inwiefern sich

verbesserte RAN-Leistungen positiv auf die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis auswirken.

2.1 Methodik

2.1.1 Stichprobe

Um die Wirksamkeit des Trainings zu überprüfen, wurde eine Studie im Prä-Post-Follow-up Design durchgeführt. Für die Teilnahme konnten 57 leseschwache Kinder mit unterdurchschnittlichen RAN-Werten und einem Durchschnittsalter von 9;3 Jahren (SD 1;5 Jahre) gewonnen werden, die die zweite oder dritte Klasse einer Grundschule oder eines Sonderpädagogischen Förderzentrums besuchten.

2.1.2 Eingesetzte Testverfahren

Um potenzielle Auswirkungen des Trainings auf die Benennungsgeschwindigkeit belegen zu können, wurden die RAN-Leistungen vor und nach der Intervention mit Hilfe des Tests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE; Mayer, 2020) überprüft. Dabei müssen die Kinder fünf unterschiedliche Zahlen, Buchstaben und Farben, die jeweils zehnmal wiederholt werden und gleichzeitig in einem seriellen Format präsentiert werden, so schnell wie möglich benennen. Ausschlaggebend für die Interpretation des Ergebnisses ist die Zeit, die das Kind für die einzelnen Subtests benötigt.

Die Lesegeschwindigkeit wurde mit den beiden „Ein-Minuten-Lese-flüssigkeitstests“ aus dem Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT II; Moll & Landerl, 2014) erfasst. Bei beiden Subtests stellt die Anzahl richtig gelesener (Pseudo-)Wörter pro Minute das Maß für die Lesegeschwindigkeit dar.

Zur Erfassung des Leseverständnisses kam das normierte Verfahren ELFE II (Lenhard et al., 2022) zum Einsatz, das das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene erfasst. Die Überprüfung des Wortverständnisses erfolgt, indem einem Bild aus vier Alternativen das korrekte Wort zugeordnet werden muss. Für die Erfassung des Satzverständnisses müssen Sätze gelesen werden, in denen ein Wort fehlt. Dieses muss aus fünf Auswahlalternativen ergänzt werden. Die Überprüfung des Textverständnisses beinhaltet kurze Sach- und Erzähltexte, zu deren Inhalt Fragen im multiple-choice Format beantwortet werden müssen.

2.1.3 Das Training

Bei der Intervention handelt es sich um ein adaptives, softwaregestütztes Training der Benennungsgeschwindigkeit, bei dem visuelle Symbole einer Kategorie (Buchstaben, Zahlen, Farben) am Bildschirm (5 Zeilen mit jeweils 10 Items) präsentiert werden und die Schüler:innen die Aufgabe haben, diese möglichst schnell zu benennen. Dabei

kommen in der Kategorie Buchstaben 13 unterschiedliche Items (M, T, E, S, P, F, U, O, R, A, L, N, B) zum Einsatz, die Kategorie Zahlen besteht aus den Ziffern 0 bis 9, für die Kategorie Farben stehen rot, grün, blau, gelb, schwarz, lila und braun zur Verfügung. Die Intervention umfasst inkl. der Feststellung der Ausgangsleistung der Kinder zwanzig ca. zehn bis fünfzehn Minuten dauernde Fördereinheiten.

An den ersten beiden Tagen des Trainings werden die Schüler:innen mit dem Format des Trainings vertraut gemacht. Die Anzahl unterschiedlicher Symbole pro Kategorie wird sukzessive gesteigert und die Kinder führen jeweils zwei bis drei Durchgänge mit Buchstaben, Zahlen und Farben durch. Ab dem dritten Tag werden pro Einheit jeweils drei Durchgänge mit den Kategorien Buchstaben, Zahlen und Farben durchgeführt, wobei die Software für jeden Durchgang eine neue Matrix erstellt, sodass die Reihenfolge der Symbole stets geändert wird.

Um die Kinder zu einer kontinuierlich schnelleren Verarbeitung zu zwingen, werden die Symbole ab dem dritten Tag durch ein rotes Rechteck eingerahmt, das, angepasst an die eingangs gemessene Benennungsgeschwindigkeit, von Item zu Item springt und den Kindern die Benennungsgeschwindigkeit vorgibt. Nach jedem erfolgreichen Durchgang werden die Kinder durch einen Sternenregen in ihrer Leistung positiv verstärkt und die Geschwindigkeit des roten Rechtecks wird sukzessive erhöht.

2.1.4 Ergebnisse

Die Werte für die RAN-Leistungen, die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis im Prä- und Post- sowie dem Follow-up-Test können Tabelle 1 entnommen werden.

Tab. 1: Deskriptive Statistik

	Prätest (SD)	Posttest (SD)	Follow-up-Test (SD)
RAN Buchstaben (Item / Sek.)	1.31 (0.32)	1.89 (0.43)	1.81 (0.29)
RAN Zahlen (Item / Sek.)	1.27 (0.33)	1.59 (0.43)	1.56 (0.26)
RAN Farben (Item / Sek.)	0.75 (0.2)	0.83 (0.27)	0.90 (0.38)
SLRT II Wörter (RW)	18.70 (10.41)	25.58 (10.77)	27.39 (10.87)
SLRT II Pseudowörter (RW)	16.37 (7.29)	20.11 (6.63)	20.77 (6.28)
ELFE II (Wortverständnis) (T-Wert)	37.29 (7.42)	40.06 (8.17)	40.65 (7.82)
ELFE II (Satzverständnis) (T-Wert)	33.21 (5.07)	34.42 (7.35)	34.77 (7.03)
ELFE II (Textverständnis) (T-Wert)	30.91 (6.67)	31.38 (6.45)	29.77 (5.23)
ELFE II (Gesamtwert) (T-Wert)	31.70 (5.1)	33.77 (6.06)	33.10 (6.70)

Da sowohl die Worterkennungsgeschwindigkeit als auch das Leseverständnis bis zu zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegt, handelt es sich eindeutig um

eine Stichprobe, deren Lesekompetenz im unterdurchschnittlichen Bereich angesiedelt ist. Legt man für eine grobe Einschätzung der Benennungsgeschwindigkeit die Orientierungswerte von van Ermingen-Marbach et al. (2015) zugrunde, kann auch davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden Schüler:innen markante Schwierigkeiten im Bereich von RAN hatten.

Um etwaige Veränderungen im Bereich der Benennungsgeschwindigkeit sowie der Lesekompetenz in der Folge der Intervention ermitteln zu können, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung mit den drei Testzeitpunkten als Faktoren (Prätest, Posttest, Follow-Up-Test) durchgeführt. Die Ergebnisse legen signifikante Unterschiede für die Benennungsgeschwindigkeit für RAN Buchstaben und Zahlen nahe (RAN Buchstaben: $F(2, 60) = 35.16$, $p < .01$, $\eta^2 = .54$; RAN Zahlen: $F(2, 60) = 22.06$, $p < .01$, $\eta^2 = .42$, RAN Farben: $F(2, 60) = 2.99$, $p = .06$). Bonferroni-korrigierte post-hoc Tests belegen signifikant ($p < .01$) höhere Werte für RAN Buchstaben und RAN Zahlen zum Zeitpunkt des Post- und Follow-Up-Tests im Vergleich zum Prätest (RAN Buchstaben: MDiff = .51 bzw. .43, 95%-CI [.66, .36], bzw. [.55, .30]; RAN Zahlen: MDiff = .32 bzw. .27, 95%-CI [.44, .21], bzw. [.38, .26]), während für den Zeitraum zwischen Post-Test und Follow-Up-Test keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden konnten. Demnach konnten die teilnehmenden Schüler:innen ihre Benennungsgeschwindigkeit insbesondere für die Kategorien Buchstaben und Zahlen signifikant verbessern, wobei der Effekt auch zum Zeitpunkt der Follow-Up Untersuchung erhalten blieb. Darüber hinaus belegen die berechneten Effektstärken (Cohen's d) die markanten Unterschiede zwischen Prä- und Posttest. Für RAN Buchstaben sowie RAN Zahlen konnte ein großer Effekt ($d = 1.37$ bzw. $d = .98$), für RAN Farben ein kleiner Effekt ($d = .28$) belegt werden.

Ebenso belegt die Varianzanalyse mit Messwiederholung, dass sich für die Lesegeschwindigkeit von echten Wörtern statistisch signifikante Unterschiede zu den drei Testzeitpunkten belegen lassen ($F(2, 60) = 33.81$, $p < .01$, $\eta^2 = .53$).

Die Ergebnisse der Bonferroni-korrigierten post-hoc Tests belegen einen signifikanten Unterschied zwischen Prä- und Posttest sowie Prä- und Follow-Up-Test ($p < .01$) (MDiff = 6.16 bzw. 6.36, 95%-CI [9.13, 3.19], bzw. [9.13, 3.58]), während für den Zeitraum zwischen Post-Test und Follow-Up-Test keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden konnten.

Keine Veränderungen konnten für die Lesegeschwindigkeit von Pseudowörtern ermittelt werden ($F(2, 60) = 2.56$, $p = .08$).

Im Hinblick auf das Wortverständnis konnte mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung ebenfalls eine statistisch signifikante Veränderung nachgewiesen werden ($F(2, 60) = 27.97, p < .01, \eta^2 = .65$), wobei Bonferroni-korrigierte post-hoc Tests signifikant ($p < .01$) höhere Werte für den Post- und Follow-Up-Tests im Vergleich zum Prätest belegen (MDiff = 6.4 bzw. 8.7, 95%-CI [9.5, 3.2], bzw. [11.7, 5.7]).

Auch was das Satzverständnis angeht, belegt die Varianzanalyse mit Messwiederholung statistisch signifikante Veränderungen ($F(2, 60) = 7.6, p < .01, \eta^2 = .21$), wobei Bonferroni-korrigierte post-hoc Tests signifikant ($p < .01$) höhere Werte für den Post- und Follow-Up-Tests im Vergleich zum Prätest belegen (MDiff = 5.5 bzw. 3.4, 95%-CI [6.5, .5], bzw. [4.9, 1.8]).

Keine Veränderungen für die drei Testzeitpunkte konnten dagegen für das Textverständnis belegt werden.

3. Fazit für die Praxis

Die Ergebnisse des Projekts lassen den Schluss zu, dass es sich bei einem RAN-Training um einen Ansatz handelt, der phonologische Förderkonzepte sowie explizite Lesetrainings effektiv ergänzen kann. Ein wesentlicher Vorteil der Maßnahme besteht in der einfachen Implementierbarkeit der Förderung, die gegebenenfalls auch im familiären Kontext umgesetzt werden kann. Die hier dokumentierten Ergebnisse müssen aber mit der gebotenen Vorsicht interpretiert werden, da aktuell die Daten einer nicht geförderten Kontrollgruppe noch nicht ausgewertet und analysiert werden konnten.

Literatur

- Araújo, S. & Faísca, L. (2019). A Meta-Analytic Review of Naming-Speed Deficits in Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 349-368.
- Berendes, K., Schnitzler, C., Willmes, K. & Huber, W. (2010). Die Bedeutung von Phonembewusstheit und semantisch-lexikalischen Fähigkeiten für Schriftsprachleistungen in der Grundschule. *Sprache · Stimme · Gehör*, 34(3), e33-e41.
- Berglez, A. (2003). *Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Ein Training der Benennungsgeschwindigkeit. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Conrad, N.J., Levy, B.A. (2011). Training letter and orthographic pattern recognition in children with slow naming speed. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 24(1), 91-115.
- De Jong, P.F., Vrielink, L.O. (2004). Rapid Automatic Naming: Easy to Measure, Hard to Improve (Quickly). *Annals of Dyslexia*, 54(1), 65-88.

- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2022). *ELFE II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler* – Version II. Hogrefe.
- Mayer, A. (2018). Benennungsgeschwindigkeit und Lesen. *Forschung Sprache*, 6(1), 20-42.
- Mayer, A. (2020). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. Manual. Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2021). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2024). Rechtschreibleistungen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Ende der Primarstufe. *Praxis Sprache*, 69(3), 133-145
- Moll, K. & Landerl, K. (2014). *SLRT-II: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*: Manual. Hogrefe.
- Pecini, C., Spoglianti, S., Bonetti, S., Di Lieto, M. C., Guaran, F., Martinelli, A., Gasperini, F., et al. (2019). Training RAN or reading? A telerehabilitation study on developmental dyslexia. *Dyslexia*, 25(3), 318-331.
- Rüsseler, J. (2006). Neurobiologische Grundlagen der Lese-Rechtschreib-Schwäche. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 17(2), 101-111.
- Van der Stappen, C., Dricot, L. & van Reybroeck, M. (2020). RAN training in dyslexia: Behavioral and brain correlates. *Neuropsychologia*, 146, 107566.
- van Ermingen-Marbach, M., Verhalen, N., Grande, M., Heim, S., Mayer, A. & Pape-Neumann, J. (2015). Orientierungswerte für die Benennungsgeschwindigkeit bei leseunauffälligen Kindern im Alter von 9 bis 11 Jahren. *Sprache · Stimme · Gehör*, 38(4), e28-e32.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14(1), 1-33.

Weiterführende Literatur

- Mayer, A. (2018). Benennungsgeschwindigkeit und Lesen. *Forschung Sprache*, 6(1), 20-42.
- Norton, E. S. & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of Psychology*, 63, 427-452.

Förderdiagnostik passgenau – Eine präzise Grundlage für die Praxis der LRS-Therapie

1. Einleitung

Eine möglichst präzise, aber auch handhabbare Förderdiagnostik ist die Grundlage einer adäquaten und effektiven Rechtschreibförderung im Bereich LRS. Falschschreibungen verraten dabei viel über das Leistungsniveau aber auch über die kognitiven Strategien der Lernenden.

Im Rahmen der MORPHEUS-Testbatterie existieren dazu zwei Verfahren. Der Förderdiagnostische Rechtschreibtest (FDRT) liegt in zwei Parallelförmigkeiten für die 4. bis 7. Klassenstufe vor. Eine Besonderheit des Verfahrens besteht darin, dass die beiden Parallelförmigkeiten zu einem umfangreichen diagnostischen Test kombiniert werden können. Dadurch verdoppelt sich die Zahl der Items und es liegen für die Auswertung von Form A plus Form B gesonderte Normen für alle Fehlerkategorien, Schulstufen, Schulformen und Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache vor. Ergänzt wird das Verfahren durch die Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse (FDRA), die bei freien Texten angewandt wird und von der 3. bis 9. Stufe Verwendung finden kann.

2. Testgüte Normierung

Etwa 1600 Schüler:innen der 4. bis 7. Schulstufe aus unterschiedlichen Schulformen (Volks- bzw. Grundschule, Haupt- und Realschule (Deutschland) bzw. Neue Mittelschule (vormals Hauptschule Österreich) und Gymnasium) nahmen insgesamt an der Normierung teil. Neben den Gesamtnormen für die Schulstufen stehen auch Normen für unterschiedliche Schulformen (Gymnasium bzw. Haupt- und Realschulen) sowie für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zur Verfügung. Darüber hinaus bietet das Verfahren für sämtliche Fehlerkategorien ebenfalls separate Normen im Hinblick auf Schulstufe und Schulform (Förderplanung).

Die Paralleltestreliabilitätskoeffizienten für den Hauptscore der beiden Formen des FDRT (richtige Wörter) betragen jeweils .88. Die Korrelationen für richtig geschriebene Wörter der beiden Formen des FDRT mit der Hamburger Schreibprobe (May, 2012) bzw. dem Diagnostischen Rechtschreibtest für 5. Klassen (Grund et al., 2017) liegen zwischen .76 und .79.

3. Testbeschreibung und Aufbau

Im FDRT wird die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter als zentraler Wert für die globale Rechtschreibleistung bestimmt. Für eine differenziertere Förderplanung wird die Analyse von zehn Fehlerkategorien angeboten, die einem kognitiven Entwicklungsmodell des Orthografieerwerbs folgen (siehe Abb. 1).

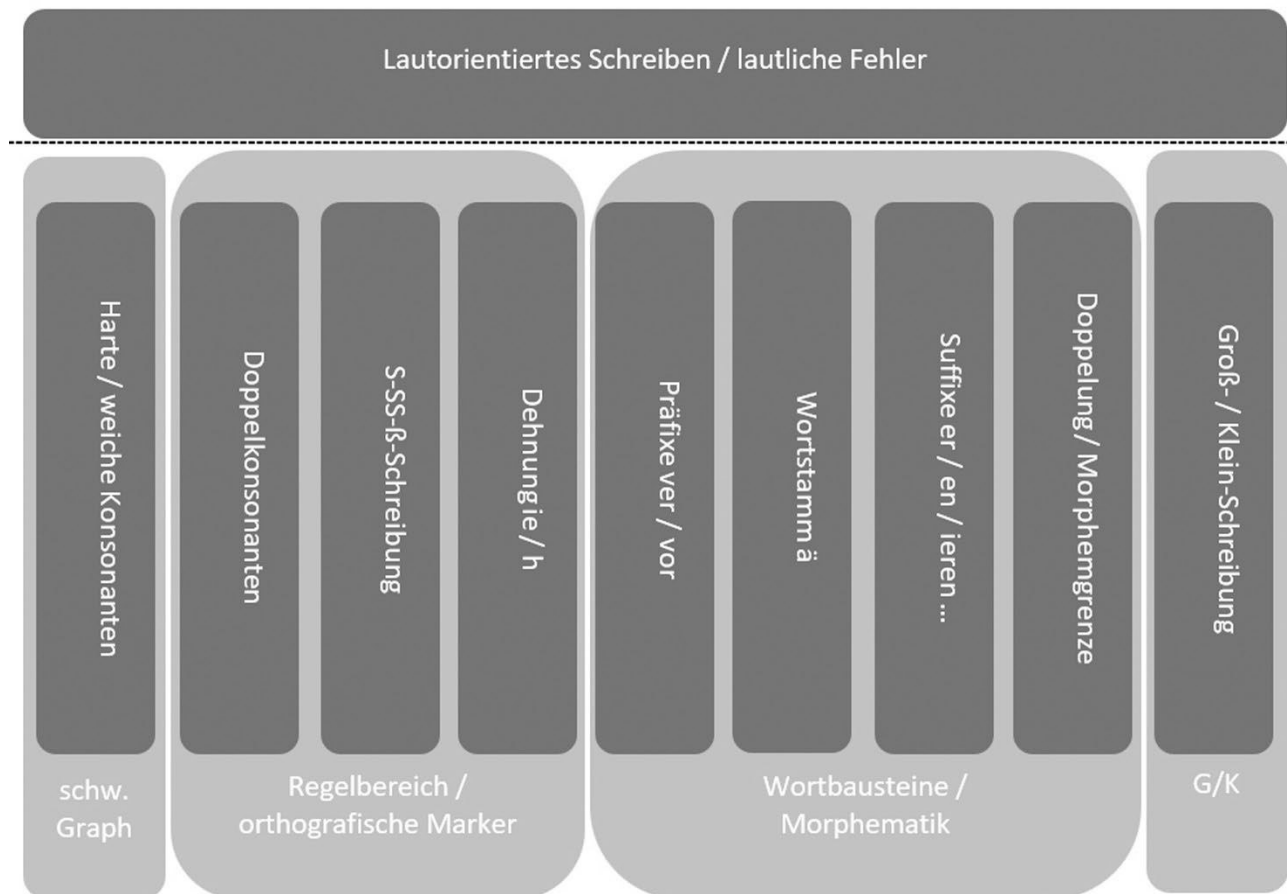


Abb. 1: Die 10 förderdiagnostischen Fehlerkategorien des FDRT

Die Basiskategorie bilden die lautlichen Fehler. Sie stellen dar, ob die Testpersonen dazu in der Lage sind, Wörter lautorientiert (Übertragung der Aussprache in richtige Grapheme) zu verschriftlichen. Fehlschreibungen, die dem Wortklang nicht entsprechen, sind auf dieser Ebene zentral (z. B.: <verratscht> statt <verrutscht>). Moll und Landerl (2010) haben bereits darauf hingewiesen, dass auch umgangssprachliche Versionen der Testwörter berücksichtigt und als kein Verstoß gegen die Lauttreue gewertet werden müssen, solange die Aussprache der Kinder in adäquate Buchstabenfolgen umgewandelt worden ist.

Vertauschungen von harten und weichen Konsonanten werden nicht als ein Verstoß gegen die Lauttreue gesehen, weil es etwa im süddeutschen Sprachraum große Probleme gibt, diese zu unterscheiden.

Unter dem Bereich Doppelkonsonanten werden Schreibungen mit Konsonantenverdoppelung nach kurz gesprochenem Vokal subsumiert. In den Abschnitt S-Schreibung fallen Schreibungen mit verdoppeltem <ss> nach Kurzvokal und <ß> nach Langvokal. Schreibungen mit einem Dehnungs-h sowie Wörter, in denen ein langes betontes /i/ gesprochen und mit <ie> verschriftlicht wird, sind in diesem Bereich zusammengeführt.

Um morphematisch komplexe Wörter korrekt verschriftlichen zu können, müssen Lernende erkennen, dass Wörter aus Morphemen und damit aus stets gleichbleibenden Wortbausteinen (Präfixen, Suffixen und Wortstämmen) zusammengesetzt sind. Alle Wörter der Wortfamilie fahren werden z. B. mit Dehnungs-h geschrieben: <Gefährte>, <Einfahrt> usw. (Kargl et al., 2014). Im FDRT werden auf der Morphemebene folgende Fehlerkategorien unterschieden:

Die Präfixe {ver} und {vor} werden nicht als feststehende Einheiten erkannt und deshalb falsch (z. B. mit <f>) verschriftlicht. Auch Suffixe wie {ieren} oder {igkeit} werden konstant gleich verschriftlicht. Eine lautliche Herangehensweise führt oft zu Schreibungen wie <Uhrzeiga> statt <Uhrzeiger>, <ferfalln> statt <verfallen>, <ausprobirn> statt <ausprobieren> oder <Flüssichkeit> statt <Flüssigkeit>. Bei Schreibungen mit dem Umlaut <ä> wird vorausgesetzt, dass richtig von einem Wortstamm mit <a> abgeleitet wird, z. B. <stark> – <Stärke>. Doppelkonsonanten an der Morphemgrenze entstehen dadurch, dass dieselben Grapheme zwischen zwei Morphemen zusammenstoßen (z. B. <er-raten>). Lautorientierte Schreiber:innen beachten hier meist die Verdoppelung des Konsonanten nicht. Die Lückentexte beinhalten darüber hinaus alle Grundwortarten (Nomen/Verb/Adjektiv) und erfassen damit die Groß-/Kleinschreibung.

4. Durchführung, Auswertung und Interpretation

Die Testung besteht aus verschiedenen Lückensätzen, bei denen eine Wortlücke nach Ansage ausgefüllt werden muss. Die Testdauer beträgt ca. 20-25 Minuten. Die Auswertung bestimmt zum einen die globale Rechtschreibleistung von Kindern und Jugendlichen. Die Angaben in Prozenträngen geben eine Einschätzung der erbrachten Leistung, wobei ein Prozentrang von 50 den Durchschnitt markiert. Darüber hinaus erlaubt die qualitative Analyse der 10 Fehlerschwerpunkte Rückschlüsse auf Problembereiche. Da das lautorientierte Schreiben den basalsten Rechtschreibbereich darstellt, sollte bei Problemen auch mit diesem Bereich in der Therapie begonnen

werden. Im Anschluss daran werden jene Teilbereiche abgearbeitet, die laut Diagnose noch nicht beherrscht werden.

Die Auswertung ist sowohl manuell durch die Verwendung der Auswertungsbögen als auch mithilfe des PC-Auswertungsprogramms möglich. In der Schnellauswertung reicht dabei ein Klick auf jedes falsch geschriebene Wort, um zum Ergebnis für die globale Rechtschreibleistung zu kommen. In der qualitativen Auswertung klickt man ebenfalls nur auf jenes Graphem, das falsch geschrieben wurde (siehe Abb.2).



Abb. 2: Qualitative Auswertung am PC

Darüber hinaus existiert die Möglichkeit, die erhobenen Daten einfach zu exportieren, um diese dann in Programmen wie Excel fehlerfrei weiterzuverarbeiten. Das vereinfacht z. B. die Arbeitsweise in wissenschaftlichen Projekten immens.

5. FDRA – Förderdiagnostische Rechtschreibanalyse

Mit der Förderdiagnostischen Rechtschreibfehleranalyse steht zusätzlich ein Analyse-raster zur Kategorisierung von Fehlern aus freien Texten zur Verfügung. Falschschreibungen aus Aufsätzen werden zusammengefasst (Analysebogen) und den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die Fehleranalyse ist mit den 10 Fehlerkategorien des FDRT verschränkt. So kann mit dem Test ein förderdiagnostischer Prozess initiiert werden, der dann durch die Analyse von freien Texten erheblich erweitert werden kann.

Im Fehleranalyseraster wurden einige förderdiagnostische Fehlerkategorien ergänzt, um den Anforderungen von freien Texten besser gerecht zu werden. Auf der Ebene der Grapheme verschriftlichen Kinder, die lautorientierte Schreibungen verwenden, manchmal die schwierigen Graphem-Kombinationen <st> und <sp> mit <sch> (z. B. <schprechen> für <sprechen>). Zusammen-Getrennt-Schreibung und die Unterscheidung von <dass/das> werden ebenfalls kategorisiert (Menzel, 1985). Zu sonstigen Fehlern gehören z. B. spezielle Schreibungen von Fremdwörtern oder auch seltene Grapheme und Graphem-Kombinationen wie z. B. <qu> (in <bequem>) oder <chs> (in <Wachs>) etc.

6. Förderplanung

Aus den einzelnen Fehlerkategorien lassen sich nun Rückschlüsse für die Förderplanung ziehen. Am basalsten Level, den lauttreuen Fehlern, empfiehlt es sich gezielt an jenen Phonem-Graphem-Relationen zu arbeiten, die noch nicht abgesichert sind. Bei größeren Problemen in der lautorientierten Schreibung können natürlich auch Programme, die auf das lautorientierte Schreiben abzielen, wie z. B. der „Kieler Rechtschreibaufbau“ (Dummer-Smoch & Hackethal, 2013) oder die „Lautgetreue Rechtschreibförderung“ (Reuter-Liehr, 2008) herangezogen werden.

Bei Schreibungen mit <sp>/<st> handelt es sich um eine erweiterte Zuordnungsregel. Hier empfiehlt sich anhand eines adäquaten Wortschatzes, die Schreibungen systematisch zu üben.

Da die Unterscheidung von harten und weichen Konsonanten in manchen Regionen größere Probleme verursacht, liegt es nahe, nicht ausschließlich phonologische orientierte Trainingsmethoden zu verwenden. Die Erfahrungen zeigen, dass es eine große Hilfe sein kann, sich die Schreibung von Wortstämmen schlicht zu merken und diese dann auf stammverwandte Wörter zu übertragen (z. B. <Hand, handeln, verhandeln, Handlung> ...).

Unter orthografischen Markern verstehen wir hier die Bereiche Doppelung, Dehnung und ss-ß-Schreibung, die nicht über phonologische Strategien erschlossen werden können.

Um orthografisches Wissen aufzubauen, sind Programme zu empfehlen, die explizites Regelwissen ins Zentrum stellen. Vor allem algorithmische Strukturen in der Präsentation der Regelungen, wie sie z. B. im Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne & Mathwig, 2023) Verwendung finden, haben sich hier bewährt (Faber, 2005). Dabei werden die Rechtschreibregeln in den einzelnen Teilschritten genau erarbeitet.

Im phonologisch orientierten Programm „Lauttreue Rechtschreibförderung“ von Reuter-Liehr (2008) wird durch syllabierendes Mitsprechen die richtige Schreibung trainiert. Bei Wörtern mit Doppelkonsonanten wird im rhythmischen Syllabieren dieser auch zweimal gesprochen (z. B. /kom-men/). Das kann allerdings leicht zu vielen Übergeneralisierungen bzw. zu einer allzu starken Fixierung auf die Hörstrategie führen (Naegele, 2004).

Das Grundwortschatzsegmentierungstraining „MORPHEUS“ (Kargl & Purgstaller, 2010) vermittelt Kindern und Jugendlichen, dass Wörter auch nach Morphemen

segmentiert werden können. Morpheme sind die kleinste lexikalisch definierte Einheit, aus denen Wörter zusammengesetzt sind (Bhatt, 1991). So kann z. B. das Wort <verträgt> in seiner Schreibung erst erschlossen werden, wenn Kinder wissen, dass das Präfix {ver} mit <v> geschrieben und die Schreibung vom Wortstamm {trag} (deswegen Umlaut) abgeleitet wird. Durch die Segmentierung in Wortbausteine und die Generalisierung auf Wortfamilien müssen Kinder nicht mehr jedes einzelne Wort, sondern lediglich das Inventar an Wortbausteinen lernen. Speziell im Deutschen ist dabei die Wortbildung äußerst produktiv, denn umfangreiche Wortfamilien können problemlos tausend Einzelwörter umfassen. Eine Auszählung für den Wortstamm {fahr} im Wortfamilienwörterbuch (Splett, 2009) ergab ca. 1700 Ableitungen. Ist jemand in der Lage den Wortstamm {fahr} fehlerfrei zu schreiben, kann man eine Unmenge an Wörtern davon ableiten.

Beim großen Fehlerbereich der Groß-/Kleinschreibung überschätzen Kinder oft, wie viele Wörter großgeschrieben werden. Allerdings stehen in freien Texten meist mehr klein- als großgeschriebene Wörter. Kindern sollte also klar sein, dass es im Deutschen eines Grundes bedarf, damit ein Wort großgeschrieben wird. Ein solcher Grund kann sein, dass es sich um ein Nomen handelt oder dass ein Artikel ein großgeschriebenes Wort nach sich zieht (auch wenn es sich dabei z. B. um ein Verb handelt). Solche Übungen helfen die abstrakten Regeln der Groß-/Kleinschreibung auch auf freie Texte zu übertragen.

Auch im Bereich der Zusammen-/Getrennt-Schreibung gibt es im Deutschen ein umfangreiches Regelwerk. Vor allem bereiten unselbstständige Wortteile wie z. B. Präfixe und Verbpartikel oft Probleme. Menzel (1985) betrachtet diese Fehler als einen Bereich, der für das Schreiben von Alltagstexten von großer Bedeutung ist, welcher aber in Schulbüchern oft unberücksichtigt bleibt. Im Rahmen der Förderung sollte der Fokus zunächst auf Verbpartikel und Präfixe liegen. Nimmt man ein Grundwort wie z. B. gehen, so lassen sich davon viele neue Verben ableiten (z. B. <weggehen, zurückgehen>, ...). Die Formen dieser neu gebildeten Verben stellen wiederum Wörter dar, die als ein Wort geschrieben werden (z. B. <weggegangen, zurückgegangen>, ...).

Insgesamt sollte also eine genaue Förderdiagnostik einen exakten Überblick über die Stärken und Schwächen der Kinder in den einzelnen Teilbereichen liefern und sich die Förderung anschließend am Erkenntnisstand und an der Entwicklung im Schriftspracherwerb des/der einzelnen orientieren.

7. Fazit für die Praxis

Zunächst dient das Diagnoseverfahren FDRT aus der MORPHEUS-Testbatterie der schnellen quantitativen Leistungsfeststellung im Bereich der Rechtschreibung. Es eignet sich somit für die Diagnose von Problemen im Schriftspracherwerb (Stichwort LRS). Es wurde für die 4. bis 7. Schulstufe normiert und enthält auch Normen für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.

Darüber hinaus erlaubt die Normierung für 10 Fehlerkategorien eine genaue Förderplanung im therapeutischen Bereich. Dabei können die beiden Parallelförmungen auch als ein gesamter Test inklusive eigener Normierung verwendet werden, sodass eine vergleichsweise große Itemzahl für die Förderdiagnostik zur Verfügung steht. Im Testmanual werden auch unterschiedliche Ergebnisprofile vorgestellt, die als Anregung zur Therapieplanung verstanden werden sollen. Durch das PC-Auswertungsprogramm wird auch in der Förderpraxis rasch ein detailliertes Ergebnis verfügbar, das genaue Rückschlüsse auf den Leistungsstand erlaubt. Dabei wurde Wert daraufgelegt, dass die einzelnen Fehlerkategorien so gestaltet sind, dass sie mit vielen arrivierten Trainingsprogrammen kompatibel sind. Auf diese Weise steht in der Praxis für die meisten Fehlerkategorien eine große Zahl an Übungsmaterialien zu Verfügung. Konkret abgestimmt sind die Fehlerbereiche natürlich auf das gleichnamige MORPHEUS-Training.

Das Ziel einer Intervention im Bereich Schriftspracherwerb ist es meistens, Kinder zu befähigen, selbst einen lesbaren Text mit möglichst wenig Fehlern zu verfassen. Aus diesem Grund wurde eine Analyse von freien Texten ergänzt (FDRA), die ebenfalls auf denselben 10 Fehlerkategorien basiert. Da in freien Texten ein noch breiteres Spektrum als im normierten Lückentext abgedeckt werden muss, wurden hier noch einige Fehlerkategorien hinzugenommen. Insgesamt erlauben es beide Verfahren aber in der Praxis, die Fehler aus freien Texten mit Falschschreibungen aus dem Lückendiktat zu vergleichen und so eine gezielte Förderplanung zu erstellen.

Literatur

- Bhatt, Ch. (1991). *Einführung in die Morphologie*. Hürth-Efferen: Gabel.
- Dummer-Smoch, L., & Hackethal, R. (2013). *Kieler Rechtschreibaufbau/Gesamtausgabe* (8. Aufl.). Kiel: Veris Verlag.
- Faber, G. (2005). Systematische Rechtschreibförderung mit algorithmischen und selbstinstruktiven Lernhilfen: Die Leistungen von konzeptgemäß trainierten und untrainierten Schülern im Vergleich. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 129-144.

- Grund, M., Leonhart, R., & Naumann, C.L. (2017). *DRT 5. Diagnostischer Rechtschreibtest für 5.Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Kargl, R., & Purgstaller, C. (2010). *Morphem unterstütztes Segmentierungstraining MORPHEUS*. Göttingen: Hogrefe.
- Kargl, R., Purgstaller, C., & Fink, A. (2014). Morphembasiertes Rechtschreibtraining mit MORPHEUS – Möglichkeiten eines besonders effizienten Förderansatzes. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie: Neue Methoden zur Diagnostik und Förderung* (S. 167-179). Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- May, P. (2012). *Hamburger Schreibprobe. Diagnose orthographischer Kompetenz (HSP 1-10)*. Hamburg: vpm.
- Menzel, W. (1985). *Rechtschreibunterricht: Praxis und Theorie „Aus Fehlern lernen“*. Seelze: Friedrich Klett Verlag.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). *Lese- und Rechtschreibtest (SLRT II)*. Bern: Huber.
- Naegele, I. (2004). Sechs Ärgernisse für schwache Rechtschreiber. In *Grundschulunterricht*, (4), 7-11.
- Reuter-Liehr, C. (2008): *Lautgetreue Lese-/Rechtschreibförderung*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Splett, J. (2009). *Deutsches Wortfamilienwörterbuch*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Schulte-Körne, G., & Mathwig, F. (2023). *Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Die Qual der Wahl – Lese-Schreib-Lehrgänge und die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in den ersten beiden Schuljahren

1. Einleitung

Lesen und Schreiben gelten als Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn und die gesellschaftlichen Teilhabe. Ihre Vermittlung ist wesentlicher Bestandteil des Anfangsunterrichtes der Grundschule. Lehrende und Forschende suchen schon seit Langem nach Einflussfaktoren, um Kinder bestmöglich im Prozess des Schriftspracherwerbs zu unterstützen. Die Wahl eines geeigneten Lehrwerkes stellt dabei Lehrkräfte immer wieder vor eine schwierige Entscheidung, besonders vor dem Hintergrund einer Zielgruppe, die zusätzliche Hürden auf dem Weg zu einem erfolgreichen Schriftspracherwerb zu meistern hat, denn vielen Schülerinnen und Schülern (SuS) fällt durch Unterstützungsbedarfe in der Lautsprache und gering ausgeprägte Vorläuferfertigkeiten der Erwerb der Schriftsprache schwerer (Mayer, 2020; Schröder-Lenzen, 2007; Reber, 2023).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Schriftspracherwerbskonzepte: Wirksamkeit analytisch synthetischer und silbenanalytischer Lehrgänge

Kinder mit einem erhöhten Risiko für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten benötigen einen spezifisch aufbereiteten Unterricht. Die systematische Unterstützung ist dabei besonders beim Erwerb der Buchstabenkenntnis in Bezug auf die unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle, sowie bezüglich Lautbildung und Phonem-Graphem-Korrespondenz entscheidend (Reber, 2023). In bisherigen Untersuchungen (z. B. Weinhold, 2009) zur Wirksamkeit lehrgangsorientierter Schriftspracherwerbskonzepte unter den Bedingungen des Unterrichts in der Regelschule konnte bei keinem Ansatz am Ende des Anfangsunterrichtes signifikante Vorteile in den Rechtschreibleistungen der SuS nachgewiesen werden. Lediglich in den Leseleistungen zeigten sich leichte Vorteile der SuS, welche nach der silbenanalytischen Methode unterrichtet wurden (Weinhold, 2009). Ungeklärt ist jedoch die Frage, ob sich diese Ergebnisse auf den Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache übertragen lassen. Somit bedarf es der Prüfung (deutsch-) didaktischer Konzepte

hinsichtlich Ihrer Übertragbarkeit auf SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache (Kleinbub, 2018, S. 20).

2.2 Herausforderungen beim Schriftspracherwerb für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache

Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung gelten als einer der stärksten Prädiktoren für die Schriftsprachentwicklung (Klicpera et al., 2020). Aussprachestörungen und Sprachentwicklungsstörungen sind additive Risikofaktoren für Defizite beispielsweise in der phonologischen Bewusstheit und der weiteren Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit (Raitano et al., 2004). Besonders phonologische Ausspracheauffälligkeiten nehmen einen Einfluss auf die schriftsprachliche Entwicklung, vor allem beim Ausbilden einer Phonem-Graphem-Korrespondenz (Osburg, 2000). Dabei kann jedoch, so Osburg, nicht verallgemeinert werden, dass Kinder mit Aussprachestörungen grundsätzlich eingeschränkt sind, Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu entwickeln. Vielmehr ergeben sich aus den individuellen Schwierigkeiten der Kinder unter Umständen Benachteiligungen beim Erwerb der Schriftsprache, die individuell im Unterricht aufgefangen werden müssen (Osburg, 2000). Auch Unsicherheiten über Wortschätze und deren Verwendung können zu Beeinträchtigungen im Schriftspracherwerb und -gebrauch führen. So treten Lesestörungen und Auffälligkeiten im Bereich Lexikon/Semantik oft gemeinsam auf (Glück, 2009). Der Einfluss der Grammatikentwicklung gewinnt besonders mit dem Wechsel von der Wort- auf die Satz- und Textebene an Bedeutung u. a. für das Leseverständnis, aber auch für die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten und das schriftliche Ausdrucksvermögen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998; Reber, 2023). Der Einfluss pragmatischer Störungen auf die Schriftsprachentwicklung ist bisher kaum erforscht (Reber, 2023). Unbestritten spielen pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten jedoch vor allem beim Erstellen von Texten aber auch beim Verständnis umfangreicherer Texte eine wichtige Rolle.

3. Fragestellungen

1. Mit welchen Lernausgangslagen starten die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache in den angeleiteten Schriftspracherwerb?
2. Welches Leistungsniveau erreichen die SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache am Ende der ersten beiden Schuljahre und wie entwickeln sich die Basisfertigkeiten sowie die Lese- und Rechtschreibleistungen in den ersten beiden Schuljahren?
3. Zeigen sich unter Berücksichtigung der zu Beginn der Klasse 1 erhobenen Lernvoraussetzungen Unterschiede in der Ausprägung der Vorläuferfertigkeiten, sowie in den Lese- und Rechtschreibleistungen der SuS mit sonderpädagogischem

Förderbedarf Sprache am Ende der Klasse 1 oder Klasse 2 in Abhängigkeit vom fachdidaktischen Ansatz?

4. Untersuchungsmethoden

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

In einer quasi-experimentellen Feldstudie wurden 184 SuS in 16 Klassen an 4 Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache untersucht, die nach verschiedenen Lese- und Schreiblehrgängen unterrichtet werden. Hierbei kamen als Lehrwerke zum Einsatz: „Meine Fibel“ (Verlag Volk und Wissen), „Dresdner Schriftspracherwerb“ (Bertuch Verlag), „Karibu“ (Westermann), „Zebra“ (Klett) und „ABC der Tiere“ (Miltenberger Verlag).

Als Längsschnittstudie wurden die Lese- und Schreibleistungen der SuS in Klasse 1 und 2 auf der Basis der zu Beginn der Klasse 1 oder 2 festgestellten Lernvoraussetzungen mit standardisierten und normierten Verfahren erfasst. Um eine mögliche Auswirkung der Unterrichtung nach einem bestimmten Schriftspracherwerbskonzept auf die schriftsprachlichen Leistungen der SuS untersuchen zu können, müssen zahlreiche bekannte Einflussfaktoren auf die schriftsprachlichen Leistungen mit erhoben und als Einflussfaktoren geprüft werden (Kleinbub, 2018). So wurden zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten neben Daten zu schriftsprachlichen Kompetenzen wie Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreibleistung, auch Daten zu Vorläuferfertigkeiten wie phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, phonologischer Merkfähigkeit und zur lautsprachlichen Entwicklung erhoben. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch eine schriftliche Elternbefragung zu Anamnese, frühen Schrifterfahrungen und Literacy. Zusätzlich sind neben der Erfassung der o. g. Einflussfaktoren Erkenntnisse zu Unterrichtsmerkmalen einzubeziehen (Kleinbub, 2018). Dies erfolgte durch eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte zur didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung des Deutschunterrichts.

4.2 Erhebungsinstrumente und Methoden der Datenanalyse

Die Erhebungen wurden im Juni 2024 abgeschlossen. Erste Datenauswertungen sind für das zweite Halbjahr 2024 geplant. Für die inferenzstatistische Auswertung der Daten wird die Durchführung parametrischer Verfahren angestrebt. So sollen die Unterschiedsprüfungen mittels t-Test, Varianzanalyse oder Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt werden. Für die Gruppenvergleiche in Fragestellung 3 sollen die Lernvoraussetzungen als Kovariate einbezogen werden. Nach Prüfung statistischer Voraussetzungen wird auch die Anwendung eines Matched-Pair-Verfahrens erwogen.

Tab. 1: eingesetzte normierte und standardisierte Testverfahren

Testverfahren	„Meine Fibel“ (n = 43)	„Dresdner Schriftsprach- erwerb“ (n = 37)
Einzelüberprüfung:		
Kognitive Basis	CFT 1-R (Weiß & Osterland, 2013)	
Sprachentwicklung	SET 5-10 (Petermann, 2018)	
Gruppenüberprüfung im Klassenverband:		
Phonologische Bewusstheit	TEPHOBE (Mayer, 2018)	
Benennungsgeschwindigkeit		
Lesegeschwindigkeit	WLLP-R (Schneider et al., 2011)	
Leseverständnis	ELFE II (Lenhard et al., 2018)	
Rechtschreibung	schreib.on (May, 2008)	

5. Erste Ergebnisse aus der Vorstudie

In einer Vorstudie an einem sächsischen Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache wurden in den Schuljahren 20/21 und 21/22 in einem Querschnitt am Ende der zweiten Klasse Daten zu schriftsprachlichen Fähigkeiten erhoben. Dabei wurden zwei Untersuchungsgruppen gebildet, die in Klasse 1 und 2 mit unterschiedlichen analytisch-synthetischen Lehrgängen unterrichtet wurden. In den Gruppen kamen die Lehrgänge „Meine Fibel“ (Verlag „Volk und Wissen“) und der „Dresdner Schriftspracherwerb“ (Bertuch Verlag) zum Einsatz. Der Lehrgang „Dresdner Schriftspracherwerb“ reklamiert für sich, besonders auf die Bedarfe von SuS mit Risiko für einen erschwerten Schriftspracherwerb einzugehen. Hier spielt das Training der Vorläuferfertigkeiten, wie visuelle Wahrnehmung und phonologische Bewusstheit eine zentrale Rolle, die Einführung der Buchstaben orientiert sich an linguistischen Aspekten und am typischen Lautspracherwerb. Einzelne Erfahrungsberichte zum Einsatz an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sprache geben Hinweise auf eine positive Auswirkung auf die Schülerleistungen, bzw. eine Erleichterung der Vorbereitung und Durchführung sprachheilpädagogischen Unterrichts im Fach Deutsch der ersten beiden Schuljahre. Als Einschlusskriterien für die Untersuchung galten die Einwilligung der Eltern zu Studienteilnahme, das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache mit der Beschulung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache und ein Ergebnis in der Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten mit dem CFT 1-R im Bereich $85 \leq IQ \leq 115$.

Tabelle 2 zeigt die Daten zu den Schüler- und Schülerinnenleistungen in den beiden Experimentalgruppen:

Tab. 2: Deskriptive Statistik der SuS-Leistungen (T-Werte) in beiden Untersuchungsgruppen

Testverfahren	„Meine Fibel“ (n = 43)		„Dresdner Schriftspracherwerb“ (n = 37)	
	M (SD)	Min. / Max.	M (SD)	Min. / Max.
Kognition (IQ -Werte)	101,0 (9,0)	85,0 / 114,0	99,0 (8,4)	87,0 / 114,0
Phonologische Bewusstheit (gesamt)	39,0 (6,5)	25,6 / 55,9	38,7 (4,0)	29,4 / 51,5
Phonol. Bew. (Anlautkategorisierung)	41,3 (7,3)	30,1 / 56,5	40,7 (7,0)	23,4 / 56,5
Phonol. Bew. (Phonemelision)	41,5 (8,7)	23,4 / 59,7	42,5 (8,0)	28,6 / 59,7
Lesegeschwindigkeit	37,7 (9,0)	19,0 / 62,0	37,5 (7,9)	24,0 / 54,0
Leseverständnis (gesamt)	37,2 (7,7)	25,0 / 56,0	37,1 (6,4)	25,0 / 51,0
Leseverständnis (Wort)	42,0 (8,4)	25,0 / 58,0	40,4 (7,6)	25,0 / 54,0
Leseverständnis (Satz)	37,3 (7,8)	26,0 / 62,0	38,1 (7,5)	26,0 / 58,0
Leseverständnis (Text)	36,8 (8,7)	25,0 / 53,0	36,9 (8,6)	25,0 / 55,0
Rechtschreiben (Wörter korrekt)*	36,1 (7,7)	24,0 / 58,0	32,8 (7,0)	25,0 / 63,0
Rechtschreiben (Graphemtreffer)	34,6 (7,5)	14,0 / 53,0	33,1 (6,1)	22,0 / 57,0
Rechtschreiben (alphabet. Strategie)	34,7 (6,8)	14,0 / 48,0	33,6 (5,2)	24,0 / 45,0
Rechtschreiben (orthograph. Strat.)*	38,8 (9,4)	23,0 / 59,0	34,0 (8,2)	23,0 / 65,0
Rechtschreiben (morphemat. Strat.)	36,3 (8,6)	23,0 / 58,0	35,4 (7,5)	24,0 / 58,0

Hinweis: mit * markierte Variablen zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen ($p < .05$)

Die Überprüfung mittels t-Test zeigte für die normalverteilten Variablen (phonologische Bewusstheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis Gesamtwert und Wortebene, sowie Rechtschreibleistung alphabetische und morphematische Strategie) keine signifikanten Gruppenunterschiede. Die Testung der übrigen Variablen mittels Mann-Whitney-U-Test ergab signifikante Unterschiede für die Variablen „Rechtschreiben – Wörter korrekt“ ($U = 542.50$, $Z = -2.448$, $p = 0.014$, $r = -.274$) und „Rechtschreiben – orthographische Strategie“ ($U = 542.50$, $Z = -2.620$, $p = 0.009$, $r = -.274$).

6. Ausblick und Fazit für die Praxis

Die Frage, ob sich mit der Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Schriftsprachlehrgang die Schülerleistung positiv beeinflussen lassen, wurde bereits im Kontext der Regelschule oft gestellt und untersucht. Für den Bereich der Schülergruppe mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache, Sprechen und Kommunikation ist diese jedoch bisher unbeantwortet geblieben. Die hier dargestellte Studie versucht unter Betrachtung zahlreicher Einflussfaktoren diese Forschungslücke zu verkleinern. Dabei zeigen querschnittlich erhobene Daten aus einer Vorstudie im Vergleich zweier Lehrgänge, die einen analytisch-synthetischen Ansatz verfolgen am Ende der zweiten Klasse in standardisierten und normierten Verfahren in allen vier untersuchten Konstrukten (phonologische Bewusstheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreiben) negative Abweichungen von mindestens einer Standardabweichung im Vergleich zur Normierungsstichprobe. Im Zwischengruppenvergleich treten

lediglich im Bereich Rechtschreiben in den Variablen „Wörter korrekt“ und „orthographische Strategie“ signifikante Unterschiede zugunsten der Gruppe, welche nach dem Ansatz „Meine Fibel“ unterrichtet wurde, auf. Für alle anderen Variablen zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Dies gilt auch für die im Lehrgang „Dresdner Schriftspracherwerb“ besonders betonte Arbeit an der phonologischen Bewusstheit. Allerdings ist hier – auf vergleichbarem Mittelwertsniveau – eine eher geringere Streuung der Leistungen zu erkennen. Und die höheren Minimum-Werte könnten als Hinweis gedeutet werden, dass es mit diesem Lehrgang tendenziell besser gelingt, auch sehr leistungsschwache SuS zu fördern. Die Aussagekraft der obigen Daten ist eingeschränkt, da in der Pilotstudie nicht längsschnittlich für vorschulische Leistungsunterschiede kontrolliert wurde. Außerdem fiel der Erhebungszeitraum in die Pandemiezeit, so dass beide Jahrgänge zeitweise Distanzunterricht erhielten. Daher ist es notwendig, mit der oben dargestellten Hauptstudie etwaige Effekte eines bestimmten Lese- und Schreiblehrgangs auf die Leistungen der SuS im Längsschnitt über die ersten beiden Schuljahre und unter Einbezug weiterer Einflussfaktoren zu untersuchen.

Literatur

- Glück, C. W. (2009). Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2. 3. Aufl. (S. 76-87)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleinbub, I. (2018). Unterricht. Schlaglichter auf ein komplexes Forschungsfeld. In J. M. Boelmann (Hrsg.). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Forschungsfelder (S. 11-26)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1998). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2 Aufl.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 6. aktualisierte Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II. 1. Aufl.* Göttingen: Hogrefe.
- May, P. (2008). *schreib.on. Rechtschreibtest online. Abgerufen am 29.07.2024 von <https://www.rechtschreibtest.de>*
- Mayer, A. (2018). *TEPHOBE. Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit. 4. aktual. Aufl.* München: Reinhardt Ernst.
- Mayer, A. (2020). Der Einfluss (schrift-)sprachlicher und kognitiv-strategischer Kompetenzen auf das Leseverständnis von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Praxis Sprache, 65(1)*, 5-18.

- Osburg, C. (2000). *Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Petermann, F. (2018). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. 3., aktual. und teilw. neu normierte Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R. A., Boada, R. & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Child Psychology Psychiatry*, 45(4), 821-835.
- Reber, K. (2023). *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. 3., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Schründer-Lenzen, A. (2007). *Schriftsprachenerwerb und Unterricht*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Weinhold, S. (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. *Didaktik Deutsch* 14(27), 53-75
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (2012). *CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1 - Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Sachtexte verstehen – Lesetricks mit Isi & Mo

1. Lesestrategien und Textverstehen

Die Fähigkeit geschriebene Texte zu verstehen und aus ihnen neues (Fach-)Wissen zu entnehmen ist ohne Zweifel höchst relevant für schulisches Lernen und viele gesellschaftliche Kontexte (Lenhard, 2019). Aktuelle Ergebnisse zeigen, dass ca. ein Viertel der in Deutschland überprüften Schüler:innen nicht über ein ausreichendes Textverstehen verfügt und die jeweils formulierten Mindeststandards nicht erreicht (IQB-Bildungstrend 18% der Neuntklässler:innen (Stanat et al., 2023); PISA 2022 25,5 % der Neuntklässler: IGLU 25,4% der Viertklässler:innen (Hussmann et al., 2017)).

Gelingendes Textverstehen ist abhängig von einer Vielzahl an Einflussfaktoren. Die Dekodierfähigkeiten, die rezeptiven Fähigkeiten auf lexikalischer und morpho-syntaktischer Ebene oder auch das Hintergrundwissen bedingen das Textverstehen maßgeblich (z.B. Burns et al., 2023; Oslund et al., 2018). Darüber hinaus hat die Anwendung von Lesestrategien einen direkten Einfluss auf das Textverstehen bei Kindern zu Beginn der Sekundarstufe (Völlinger et al., 2018).

Lesestrategien sind „domänenspezifische ... Lernstrategien“ (Philipp, 2015, S. 42), die durch die lesende Person spontan oder absichtsvoll eingesetzt werden können, um das Textverstehen zu unterstützen (Rosebrock & Nix, 2020). Verhaltensweisen wie Abschnitte zusammenfassen, Vorannahmen treffen oder sich das eigene Leseziel bewusst machen sind Beispiele für Lesestrategien, die im Unterricht vermittelt werden können. In den Lehrplänen ist die Vermittlung von Lesestrategien (im Fach Deutsch) nach der Schuleingangsphase bis in die Sekundarstufe verankert.

2. Vermittlung von Lesestrategien

Inwiefern die Vermittlung von Lesestrategien einen positiven Effekt auf das Textverstehen oder auch die Lesestrategiekompetenz hat, haben zahlreiche Studien untersucht.

Prinzipiell ergeben sich Unterschiede in Bezug auf die jeweils erfassten Leistungen (Textverstehen, Lesestrategiewissen oder Lesestrategieanwendung), wobei die Effekte auf das Textverstehen generell geringer ausfallen (Okkinga et al., 2018). Darüber hinaus gibt es geringere Effekte auf das Textverstehen, wenn es mit standardisierten

Testverfahren erfasst wird, im Vergleich zur Verwendung von Tests, die eigens für die Intervention generiert wurden (Mayer et al., 2019; Okkinga et al., 2018).

Die Vermittlung von Lesestrategien ist auch bei Kindern mit Auffälligkeiten im Leseverwerb zur Förderung des Textverstehens geeignet (Edmonds et al., 2009; Souvignier & Antoniou, 2007). Diese Kinder profitieren scheinbar zu einem etwas späteren Zeitpunkt (Beginn Sekundarstufe) von derartigen Interventionen. In unselektierten Stichproben hingegen zeigen sich die deutlichsten Verbesserungen des Textverstehens am Ende der Primarstufe (Mayer et al., 2019).

Prinzipiell scheint die Vermittlung einer Kombination verschiedener Strategien der Vermittlung nur einer Strategie überlegen zu sein (Okkinga et al., 2018). In dieser Kombination sollten auch Strategien enthalten sein, die die Anpassung des eigenen Leseverhaltens (Selbstregulation) ansprechen (Berkeley & Larsen, 2018). Insbesondere für Kinder mit Leseschwierigkeiten ist die direkte Instruktion, z.B. durch das Modellieren der Lehrkraft, sowie die Vermittlung des jeweiligen Strategiennutzens sinnvoll (Berkeley & Larsen, 2018; Okkinga et al., 2018). Auch scheint sich der Einsatz kooperativer Lernformen, wie z.B. reziprokes Lehren und Lernen, positiv auf die Effektivität auszuwirken (Mayer et al., 2019).

3. Lesetricks mit Isi & Mo

3.1 Ziele

Ausgehend von den oben beschriebenen Erkenntnissen und der Sichtung deutschsprachiger Konzepte zur Vermittlung von Lesestrategien, wie beispielsweise „Wir werden Textdetektive“ (Gold et al., 2004), „Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo“ (Spörer et al., 2016) oder „Lesetricks von Professor Neugier“ (Mayer & Marks, 2021), wurde das Unterrichtskonzept „Lesetricks mit Isi & Mo“ für den Einsatz in 5.-7. Klassen entwickelt und evaluiert.

Ziel des Konzeptes ist das Erlernen von sechs Lesestrategien und im weiteren Verlauf die zunehmend selbstständige Anwendung im Deutsch- bzw. im naturwissenschaftlichen Unterricht. Langfristig soll sich die Lesestrategiekompetenz positiv auf das Verstehen von (Sach-)Texten auswirken.

3.2 Didaktische Prinzipien und Vorgehensweise

3.2.1 Einführungsstunden

In neun Unterrichtsstunden werden nacheinander die Lesestrategien „Vorhersagen mit Überschrift und Bild treffen“, „Vorwissen aktivieren“, „unbekannte Wörter iden-

tifizieren und die Bedeutung klären“, „Leseziel formulieren“ und anhand des Leseziels zentrale Textinhalte „markieren“ und „zusammenfassen“ erarbeitet.

Damit die Schüler:innen ein positives Problembewusstsein für potentielle Verstehensschwierigkeiten beim Lesen von Sachtexten entwickeln und die Notwendigkeit von Lesestrategien erleben, werden Impulscomics genutzt. In diesen stehen die Identifikationsfiguren Isi und Mo immer vor einer Herausforderung beim Lesen von Sachtexten. Mithilfe eines passenden Lesetricks gehen die beiden diese Herausforderung an.

Die Erarbeitung einer neuen Strategie folgt einem ritualisierten Vorgehen.

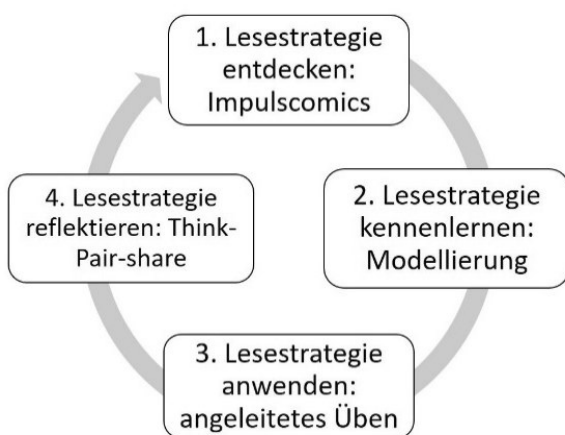


Abb. 1: Schritte in der Vermittlung der einzelnen Lesestrategien

Anhand der folgenden Beschreibung zur Vermittlung des „Leseziel-Tricks“ wird der Ablauf (Abbildung 1) verdeutlicht.

Im ersten Schritt wird mithilfe des Comics die Herausforderung „viele Texte lesen und viele Informationen finden müssen“ durch die Identifikationsfigur Mo verdeutlicht. Mo nutzt dann die passende Lesestrategie „Leseziel formulieren“ und denkt darüber nach, wozu er die Texte liest und was er herausfinden möchte.

Für die Ableitung der Herausforderung und der passenden Lesestrategie durch die Schüler:innen wird die Methode „think (alleine über eine Frage nachdenken) – pair (Austausch mit einem anderen Kind) – share (mit der Klasse besprechen)“ genutzt.

Im zweiten Schritt modelliert die Lehrkraft die Anwendung der Lesestrategie und präsentiert durch prägnantes lautes Denken die ablaufenden mentalen Prozesse. Im Manual zum Konzept ist folgende Passage als direkte Rede zur Umsetzung der Modellierung aufgeführt. „Ich überlege: Warum möchte ich den Text lesen? Was möchte ich herausfinden? Welche Fragen möchte ich beantworten? Ich überlege das für Mo. Er hat eine Aufgabe von seinem Lehrer bekommen ‚Lese als Hausaufgabe den Text und finde heraus, welche Spinnennetzarten es gibt.‘ Ah, da steht, warum Mo den Text liest. Er möchte herausfinden, welche Spinnennetzarten es gibt. Das ist das Leseziel. Das Leseziel schreibe ich auf.“ LK notiert an die Tafel/das Whiteboard: „Ich lese den Text, um herauszufinden, welche Spinnennetzarten es gibt.“ LK sagt: „Ich kontrolliere: Passt mein Leseziel zu den Gedanken, die ich eben hatte? Jetzt habe ich das

Leseziel herausgefunden. Mit einem Leseziel weiß ich besser, welche Informationen in einem Text für mich wichtig sind [...]“ (Merten et al., 2022a). Als Unterstützung der Modellierung werden eine Powerpoint-Präsentation und ein Strategiefahrplan (Abbildung 2) verwendet.

	Strategiefahrplan für den Leseziel-Trick
	Ich überlege: - Warum möchte ich den Text lesen? - Was möchte ich herausfinden? - Welche Fragen soll ich beantworten?
1.	Ich schreibe mein <u>Leseziel</u> zu dem Text dazu („Ich lese den Text damit/um....“).
2.	Ich kontrolliere: Passt mein aufgeschriebenes <u>Leseziel</u> zu meinen Gedanken vorher?

Abb. 2: Strategiefahrplan zum „Leseziel-Trick“

Der Strategiefahrplan dient in der folgenden Unterrichtsphase „angeleitetes Üben“ (Schritt 3) und darüber hinaus als Spickzettel für die Durchführung der Strategie. In dieser Phase wenden die Schüler:innen die Lesestrategien mit Unterstützung durch die Lehrkraft an.

In der folgenden Unterrichtseinheit wird der Nutzen der Strategie erneut reflektiert (Schritt 4). Dazu wird wieder die „think – pair – share“-Methode eingesetzt. Die Kinder tragen dann in eine Übersicht den Nutzen der wiederholten Strategie ein.

Nach dem beschriebenen Vorgehen werden alle Strategien eingeführt. Das kleinschrittige Erarbeiten der Strategien, die Reflexion des Nutzens und die Arbeit mit zunächst einem Text sollen besonders Kindern mit Schwierigkeiten im Textverstehen die Anwendung der Lesestrategien erleichtern.

3.2.2 Übungs- und Transferstunden

In weiteren neun Stunden üben die Schüler:innen die Lesestrategien mit zwei Texten aus dem Konzept und mit einem Text aus dem Transferfach „Naturwissenschaften“ innerhalb des Deutschunterrichts. Dazu arbeiten die Kinder in Kleingruppen (Leseteams), sodass eine gegenseitige Unterstützung eine zunehmende Unabhängigkeit von der Lehrkraft ermöglicht.

Im Anschluss erproben die Leseteams die Lesestrategien im Transferfach. In den letzten beiden Stunden findet die Reflexion der individuellen Strategieanwendung statt. Da die Notwendigkeit, Lesestrategien bewusst einzusetzen, von den individuellen Verstehensleistungen, der Lesesituation und dem Text abhängt, erhalten die Schüler:innen die Aufgabe, in unterschiedlichen Situationen die Lesestrategien anzuwenden und zu reflektieren. Der Ablauf der Übungs- und Transferphase ist in Abbildung 3 dargestellt.

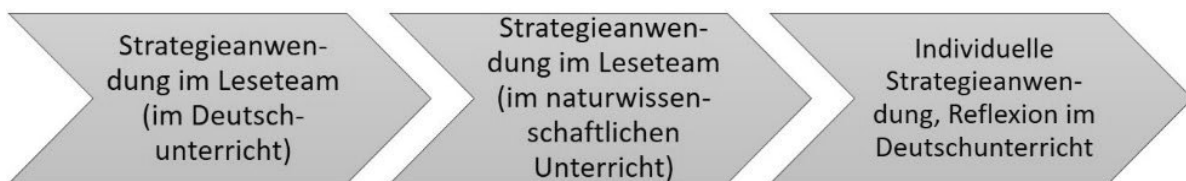


Abb. 3: Ablauf der Übungs- und Transferphase

3.3 Evaluationsstudie

3.3.1 Studiendesign

Im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2022/2023 wurde in vier sechsten Klassen einer Gesamtschule in NRW (Experimentalgruppe 1 – EG1) und einer sechsten Klasse einer Förderschule Sprache in Bayern (Experimentalgruppe 2 – EG2) das Unterrichtskonzept „Lesetricks mit Isi & Mo“ durch die Deutschlehrkräfte und die Fachlehrkraft des naturwissenschaftlichen Unterrichts durchgeführt. Als Kontrollgruppe (KG) dienten vier sechste Klassen einer weiteren Gesamtschule in NRW. Die Lehrkräfte der KG führten die Vermittlung von Lesestrategien nach dem üblichen Vorgehen der Schule bzw. der Lehrkraft durch und dokumentierten dies.

Vor der Intervention (Testzeitpunkt 1 – T1) und unmittelbar nach der Intervention (Testzeitpunkt 2 – T2) wurden zur Erfassung des Textverstehens der Sachtext aus der „Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7 – LESEN 6-7“ (Bäuerlein et al., 2012) sowie ein selbst entwickelter, informeller Test zur Erfassung der Lesestrategiekompetenz (Merten et al., 2022b) durchgeführt.

3.3.2 Proband:innen

Insgesamt liegt von $N=172$ Schüler:innen die Elterneinwilligung zur Studienteilnahme vor. Nach der Sichtung der Einwilligungen wurden die beiden Gesamtschulen per Los der Experimental- bzw. Kontrollgruppe zugeordnet (EG1 $n = 79$, KG $n = 83$). Die Klasse der Förderschule war von Beginn an als Experimentalgruppe geplant (EG2 $n = 10$).

In der EG1 weisen laut Angaben der Lehrkräfte $n = 12$ Kinder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Sprache bzw. Lernen auf. Für die KG trifft dies auf $n = 10$ Kinder zu.

3.3.3 Ergebnisse

■ Textverstehen

Während der zwölfwöchigen Intervention verbesserten sich KG und EG1 signifikant im Textverstehen im Vergleich von T1 zu T2. Die Fortschritte entsprechen kleinen Effekten (KG: $t(78) = 2,8$, $p = .003$, $d = 0,32$; EG1: $t(72) = 2,8$, $p = .003$, $d = 0,33$). Für die EG1 ergibt sich kein Vorteil gegenüber der KG.

■ Strategiekompetenz

Hinsichtlich der Verbesserung der Lesestrategiekompetenz zeigen sich andere Ergebnisse als im Textverstehen.

Für die KG ergaben sich kaum Veränderungen im Vergleich zwischen den Testzeitpunkten ($t(77) = 0,22$, $p = .412$, $d = 0,025$). Die EG1 hingegen steigerte sich statistisch signifikant ($t(73) = 5,28$, $p < .001$) und mit großer Effektstärke ($d = 0,614$).

Im Vergleich zwischen den beiden Gruppen ergeben sich statistisch signifikante Verbesserungen bei mittlerer Effektstärke in der Strategiekompetenz zugunsten der EG1 ($F(1,150) = 12,645$, $p < .001$, $d = 0,562$).

■ Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Die Veränderungen im Textverstehen und der Lesestrategiekompetenz wird für die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (sU) gesondert betrachtet. Die Grafiken und die Tabelle (Abbildungen 4 und 5, Tabelle 1) zeigen die Veränderungen der Mittelwerte im Textverstehen und der Strategiekompetenz von T1 zu T2.

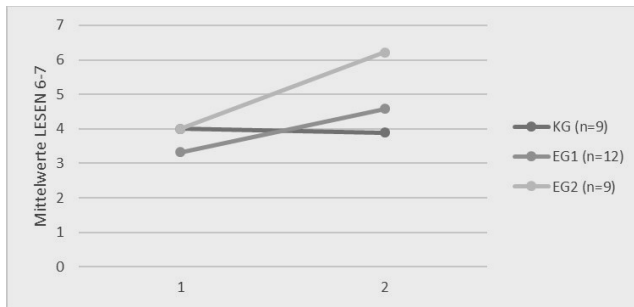


Abb. 4: Textverstehen T1–T2 sU

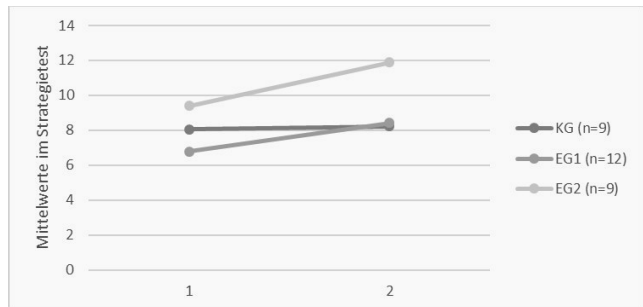


Abb. 5: Strategiekompetenz T1–T2 sU

Tab. 1: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der outcome-Variablen von T1 & T2

	MW LESEN 6–7	SD	MW Strategietest	SD
KG	T1 4,00	3,50	T1 8,06	3,29
	T2 3,89	2,26	T2 8,22	3,06
EG1	T1 3,33	3,55	T1 6,79	3,66
	T2 4,59	3,87	T2 8,42	3,24
EG2	T1 4,00	3,00	T1 9,39	3,48
	T2 6,22	2,95	T2 11,89	4,20

Im Textverstehen ergeben sich von T1 zu T2 für die KG keine Verbesserungen und für die EG1 und EG2 Verbesserungen, die statistisch nicht signifikant sind (EG1: $z = 1,206$, $p = .11$; EG2: $z = 1,333$, $p = .09$). Von T1 zu T2 liegt deskriptiv für alle drei Gruppen eine Zunahme der Strategiekompetenz vor. Dabei ist dies in der EG1 und EG2 am deutlichsten der Fall. Die Zuwächse sind in allen Fällen statistisch nicht signifikant (KG: $z = -0,667$, $p = .254$; EG1: $z = 0,289$, $p = .385$; EG2: $z = 1,061$, $p = .145$)

3.3.4 Diskussion und praktische Implikationen

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie entsprechen im Hinblick auf standardisierte Outcome-Maße weitestgehend den Erwartungen aus bisherigen empirischen Studien. Die Effekte eines Strategietrainings auf das Textverstehen erhoben mit standardisierten Messinstrumenten liegen eher im kleinen Bereich. Eine Überlegenheit der EG gegenüber der KG zeigte sich hier nicht. Gegebenenfalls zeigt sich ein Interventionseffekt auf das Textverstehen erst nach einem längeren „Wirk-“ Zeitraum und nicht unmittelbar nach der Intervention (Okkinga et al., 2018). Ein signifikanter Vorteil des Vorgehens der EG1 gegenüber der KG zeigte sich allerdings in der Betrachtung der Lesestrategiekompetenz.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sich die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beider EG, anders als die Kinder der KG, im Textverstehen und der Lesestrategieanwendung deskriptiv verbesserten. Auch wenn angesichts der kleinen Fallzahl eine Verallgemeinerung nicht zulässig ist, scheint die Beachtung der Prinzipien der schrittweisen Strategieeinführung, der Reduktion des Leseaufwandes, der direkten Instruktion und des gelenkten Transfers der Lesestrategien für diese Kinder passend gewesen zu sein. Die größere Verbesserung der EG2 im Vergleich zur EG1 kann durch andere Lernbedingungen erklärt werden. Die EG2 (n=10) stellt eine gesamte Klasse dar, während die Kinder der EG1 in Klassen mit 25-27 Kindern unterrichtet werden.

Wie auch andere Studien zeigen, sind die oben genannten Prinzipien für die Vermittlung von Lesestrategien für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (Sprache bzw. Lernen) sinnvoll. Die Anwendung und Reflexion von Lesestrategien sollten aber auch nach der Durchführung des Konzeptes immer wieder in verschiedenen Unterrichtsfächern aufgegriffen werden, damit eine zunehmend routinierte und selbstständige Anwendung möglich wird. Insbesondere in größeren Lerngruppen ist die Unterstützung des kooperativen Lernens durch die Lehrkraft bzw. ein zusätzliches Einüben desselben nicht nur für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sinnvoll.

Literatur

- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012). *LESEN 6-7: Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7. Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses*. Göttingen: Hogrefe.
- Berkeley, S. & Larsen, A. (2018). Fostering Self-Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86 <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Burns, M. K., Duke, N. K. & Cartwright, K. B. (2023). Evaluating components of the active view of reading as intervention targets: Implications for social justice. *School psychology* (Washington, D.C.), 38(1), 30-41. <https://doi.org/10.1037/spq0000519>
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*, 79(1), 262-300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Ruhl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hussmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15476/pdf/Hussmann_et_al_2017_IGLU_2016.pdf
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). *PISA 2022*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4848>
- Mayer, A. & Marks, D. (2019). Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – Eine Metaanalyse zur Effektivität. *Forschung Sprache*, 7(1), 4-36.
- Mayer, A. & Marks, D.-K. (2021). *Lesetricks von Professor Neugier: Förderung des Leseverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Merten, M., Mayer, A. & Ulrich, T. (2022a). *Lesetricks mit Isi & Mo: Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien zur Verbesserung des Verstehens von Sachtexten* [unveröffentlichtes Manual].
- Merten, M., Mayer, A. & Ulrich, T. (2022b). *Test zur Lesestrategieerfassung* [unveröffentlichtes Manual].
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C. & Simmons, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, 31(2), 355-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9788-3>
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76(1), 46-62.
- Spörer, N., Koch, H., Schünemann, N. & Völlinger, V. A. (2016). *Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02723-000>

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022*. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
<https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=4777>
- Völlinger, V. A., Spörer, N., Lubbe, D. & Brunstein, J. C. (2018). A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade students' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 111 (6), 733-745.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1412930>

Themenbereich: Sprachheilpädagogischer Unterricht

Sprachlich-kommunikative Diversität im Klassenzimmer – Brücken zwischen den Lernenden durch Sprache und Kommunikation!?

1. Ausgangslage

Diversität wird als besondere Chance für das Lernen verstanden, da sich Kinder und Jugendliche mit heterogenen Lernausgangslagen zur Bewältigung unterrichtlicher Aufgaben durch interaktives Aushandeln gegenseitig unterstützen können (Hinz & Boban, 2022). Dieser Leitgedanke ging mittlerweile in didaktisch-methodische Überlegungen der inklusiven schulischen Praxis ein und inklusive Unterrichtssettings wurden im Fokus auf Bedingungsfelder und Fortschritte in den Unterrichtsleistungen erforscht (u. a. Kocaj et al., 2014). Daneben liegen jedoch Erfahrungsberichte über erschwerte Bildungsverläufe von Kindern mit Spracherwerbsproblematiken in der Regelschule vor (Jungjohann & Diehl, 2022). Das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts scheint im Kontext des sprachlichen Unterstützungsbedarfs nicht durchgängig vorteilhafter gegenüber dem System der Förderschule Schwerpunkt Sprache zu sein (Mahlau, 2023; Theisel et al., 2021). So besteht weiter die Frage, ob sich sprachlich-kommunikative Diversitätskonstellationen tatsächlich gewinnbringend erweisen und welche gegenseitigen Modelle zwischen den Schüler:innen mit und ohne sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen wirksam werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Im klassischen Ansatz des Lehrens und Lernens in vermeintlich homogenen Lerngruppen besteht die Überzeugung, dass sich einheitliche Ausgangslagen besonders förderlich für den gemeinsamen Lernprozess und sich Differenzen eher hemmend auswirken. Im integrativen Ansatz hingegen werden heterogene Lerngruppen wertschätzend akzeptiert und eine lernanregende Vielfalt wahrgenommen (Wacker, 2020). Doch erst im inklusiven Lehr-Lernsystem, das Unterschiede als wertvolle Ressource anerkennt und einbezieht, können Merkmale sprachlich-kommunikativer Andersartigkeit, Fremdheit und Beeinträchtigung im Sinne von Diversität gewinnbringend genutzt werden (Gramelt, 2020; Stitzinger, 2019; Walgenbach, 2021).

In inklusiven Settings besteht die Annahme, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Absichten, Zielen und Wünschen wechselseitig im Sinne eines intersubjektiven sprachlichen Lernens aufeinander Bezug nehmen (Lailach-Hennrich, 2011).

Theoretisch wird diese Hypothese gestützt durch konstruktivistische, interaktionistische und relationale Spracherwerbstheorien (Kricke & Reich, 2015; Lüdtke, 2016; Tomasello, 1992). Es wird davon ausgegangen, dass sich das Individuum aktiv mit seiner dinglichen und personalen Umgebung auseinandersetzt und mit anderen in geteilter Aufmerksamkeit und emotionaler Bestätigung in wechselseitige intersubjektive Abstimmungsprozesse tritt.

3. Methode

Auf der Basis der Daten des Forschungsprojektes „LINUS – Lernende im inklusiven Unterricht im Schwerpunkt Sprache“ (Stitzinger, 2023, 2021, 2018) werden in diesem Beitrag anhand von Sprachkorporaanalysen die Wirkungen sprachlich-kommunikativer Diversitätskonstellationen bei Kindern dargelegt. Dabei wurde untersucht, welche linguistischen Merkmale sich bei Schüler:innen im Vergleich unterschiedlicher Paarkonstellationen mit homogenen wie auch heterogenen sprachlichen Ausgangslagen abzeichnen und welche sprachlichen Modellwirkungen sich dabei ergeben.

In einem quasi-experimentellen Versuchsaufbau (Brosius et al., 2016; Hertel et al., 2010) wurden Interaktionen von Kindern ($n = 48$) des ersten Schuljahres videografiert und mikrosequenzanalytisch ausgewertet. Die nach spezifischen Kriterien zusammengesetzten Kinderpaare lösten eine gemeinsame 15-minütige Planungs- und Konstruktionsaufgabe im Rahmen eines spielerischen Handlungsmotives einer Piratengeschichte (Stitzinger, 2023, 2021, 2018). Auf der Grundlage quantitativer Korporaanalysen (Tognini-Bonelli, 2001) wurden linguistische Merkmale bei Kinderpaaren verglichen. Die Dyaden wurden nach folgenden Kriterien zusammengestellt:

- Kinderpaare mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung,
- Kinderpaare mit Sprachentwicklungsstörungen (SES),
- Kinderpaare in jeweils gemischter Konstellation mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung bzw. SES.

4. Ergebnisse

Erwartungsgemäß zeigten sich bei den Kindern mit typischer altersgerechter Sprachentwicklung überwiegend Sprachproduktionen im phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Bereich, die in den Auswertungen der Transkriptionen als zielsprachgerecht vermerkt wurden. Dagegen wurden in den sprachlichen Äußerungsbestandteilen der Kinder mit SES vermehrt nicht zielsprachgemäße linguistische Aspekte ausgemacht, die vor allem die Bereiche Phonetik, Lexik, Syntax und Morphologie betreffen. Im Vergleich der Dyaden mit

beidseitigen SES gegenüber gemischten Dyaden offenbarte sich bei den Kindern mit SES im inklusiven Setting eine größere Spannweite hinsichtlich der Anzahl linguistischer Abweichungen von der Zielsprache vor allem in Richtung geringerer Abweichungen.

Im Weiteren werden exemplarische Ergebnisse ausschließlich der Kinder mit SES aufgezeigt. Hierzu werden nun Vergleiche zwischen den Dyaden vorgenommen, in denen beide Kinder eine SES aufwiesen (= SES) und in denen gemischte Paarkonstellationen mit nur einem Kind mit SES vorlagen (= SES inklusiv). Im Hinblick auf den Sprechumsatz der Kinder während der Ausführung des gemeinsamen Handlungsauftrages waren in den beiden Settings deutliche Unterschiede zu erkennen (s. Abb. 1). Die Auszählung der *Phone* (kleinste unterscheidbare phonetische Einheiten im Lautkontinuum) ergab bei den Kinderpaaren mit beidseitiger SES einen niedrigeren Maximalwert der ermittelten *Phone* mit geringerer Spannweite als bei den Kindern mit SES in gemischten Paarkonstellationen (SES: *max* = 2340; SES inklusiv: *max* = 3421). Demnach gab es im gemischten Setting Kinder mit SES mit einem höheren Sprechumsatz bei höherer Phon-Produktion.

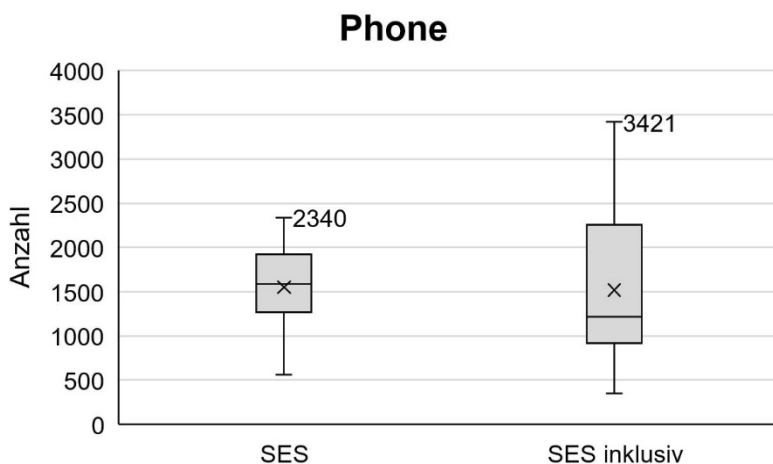


Abb. 1: Anzahl der *Phone* in den sprachlichen Äußerungen pro Kind

Ein ähnliches Bild konnte hinsichtlich der gesprochenen *Wörter* (sinntragende lexikalische Einheiten) pro *Satz* (syntaktische Einheiten mit einem oder mehreren Wörtern) festgestellt werden (s. Abb. 2). Die Kinderpaare mit jeweils beidseitigen SES produzierten im Unterschied zu den Kindern mit SES in gemischten Paarkonstellationen im Durchschnitt weniger Wörter innerhalb der Satzstrukturen (SES: *M* = 3,8; SES inklusiv: *M* = 4,0). Das bedeutet, dass Kinder mit SES etwas längere Sätze bildeten, wenn sie gemeinsam mit einem Kind mit typischer Sprachentwicklung interagierten.

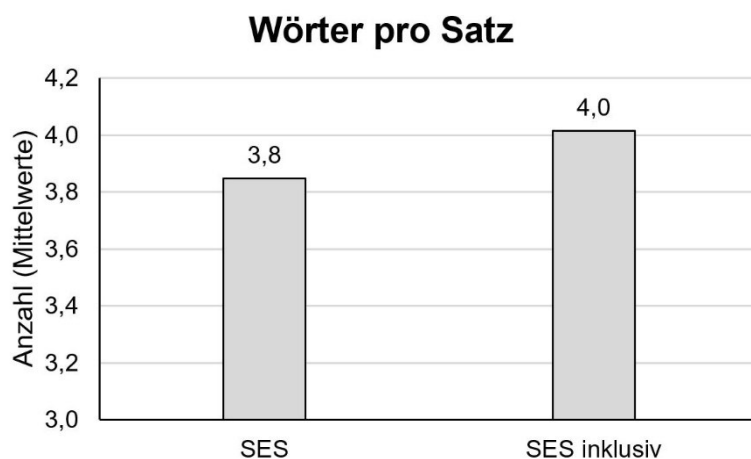


Abb. 2: Durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Satz in den sprachlichen Äußerungen der Kinder

Weitere Unterschiede traten im Zusammenhang mit dem Wechsel des Sprechens und Zuhörens innerhalb der Dialoge der Kinderpaare (turn-taking) auf (s. Abb. 3). Die durchschnittliche Anzahl der *Turns* war bei den Paarkonstellationen mit beidseitigen SES höher als bei den Kindern im gemischten Setting (SES: $M = 135,9$; SES inklusiv: $M = 125,4$).

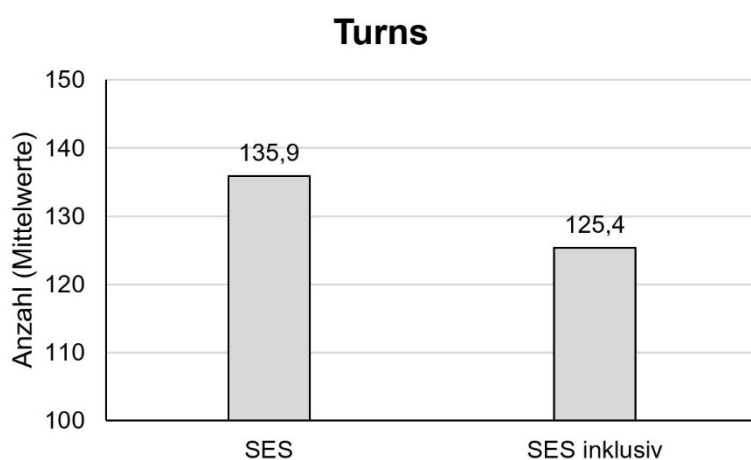


Abb. 3: Durchschnittliche Anzahl der Turns in den Dialogen der Kinder

Dementsprechend zeigten zwar die gemischten Kinderpaare im Durchschnitt ein reduzierteres Turn-taking-Verhalten. Aber vor dem Hintergrund des teilweise höheren Sprechumsatzes in dieser Kindergruppe kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass hier die Kinder mit vorwiegend längeren Sätzen bzw. Äußerungseinheiten kommunizierten.

5. Diskussion

Aufgrund des experimentellen Charakters der Studie können die ausgewählten Ergebnisse nur eingeschränkt auf die Gesamtheit der Kinder mit SES und auf reale Unterrichtssituationen übertragen werden. Dennoch liefern die Resultate im Sinne der Grundlagenforschung wertvolle Hinweise für die inklusive Schulpraxis. Zunächst scheinen Unterrichtssettings, in denen Kinder ähnliche sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Erfahrungen aufweisen, eine gute Basis für aktives sprachliches Interagieren zu schaffen. Jedoch zeigen die Sprachkorpusanalysen, dass gemischte Gruppen, in denen Kinder mit einer altersgerechten Sprachentwicklung zusammen mit Kindern mit erschwerten sprachlichen Zugängen lernen, ein höheres Potenzial für motivierte und korrekte sprachliche Äußerungen bieten. Inwieweit Konstellationen inklusiver Settings tatsächlich sprach- und lernförderlich genutzt werden können, muss weiter im Bedingungsgefüge der Schulwirklichkeit überprüft werden.

6. Fazit für die Praxis

Für den erfolgreichen inklusiven Unterricht sind professionelle und spezifische Begleitungen durch Lehrkräfteteams notwendig, um die Herausforderungen für die Lernenden zu bewältigen. Lehrkräfte müssen Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen unterstützen, indem sie deren Selbstvertrauen und Sicherheit stärken und ihnen helfen, korrekte Sprachmodelle von anderen Kindern zu übernehmen. Lehrkräfte können selbst als Sprachlern-Vorbilder fungieren. Auch Kinder mit guten sprachlichen Fähigkeiten sollen erkennen, dass sie als Sprachmodelle für andere Kinder förderlich wirken können. Positive Rückmeldungen und kindgerechte Tipps der Lehrkraft sind hierbei hilfreich. Grundsätzlich müssen im inklusiven Unterricht vorteilhafte Peer-Beziehungen gefördert und geeignete Situationen für Peer-Interaktionen genutzt werden, damit alle Kinder von der sprachlichen und kommunikativen Vielfalt profitieren.

Literatur

- Brosius, H.-B., Haas, A., & Koschel, F. (2016). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung* (7. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Gramelt, K. (2020). Diversität in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 473-482). Opladen: Budrich.

- 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., & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation. Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 16(4), o. S.
- Jungjohann, J., & Diehl, K. (2022). Auswirkungen einer Sprachentwicklungsverzögerung auf die Schulzeit. Ein Fallbeispiel als kritische Reflexion zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Sprache. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 841-856). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/e-pub.53149>
- 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. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165-191.
- 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.
- Lailach-Hennrich, A. (2011). Der Begriff „Intersubjektivität“. Ein Begriffsmerkmal. XXII. Deutscher Kongress für Philosophie, 11.-15. September 2011, Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/12617/> (01.08.2023)
- 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. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mahlau, K. (2023). Bildungswege, Leistungsstände und emotional-soziale Entwicklungen von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen. Finale Ergebnisse des Rügener Inklusionsmodells. *Forschung Sprache*, 11(1), 28-47.
- Stitzinger, U. (2023). Sprachlich-kommunikative Vielfalt im inklusiven Setting – Effekte, Herausforderungen und Chancen. In A. Paier (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Bd. 10: Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen – Fundamente der Inklusion* (S. 287-298). Wien: Lernen mit Pfiff.

- Stitzinger, U. (2021). Potenziale im Kontext sprachlich-kommunikativer Diversität. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Bd. 2: Qualität von Schule und Unterricht* (S. 183-194). Münster: Waxmann.
- Stitzinger, U. (2019). Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 87-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stitzinger, U. (2018). Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis. Bd. 3: Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 103-109). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Theisel, A., Spreer, M., & Glück, C.W. (2021). Bildungswege von Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss. *Forschung Sprache*, 9(2), 118-131.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.
- Wacker, E. (2020). Bildung zwischen Exklusion und Inklusion – der soziologische Zugang. Gleichheitsideale und ungleiche Teilhabe bei Beeinträchtigungen. In R. Tippelt & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein* (S. 94-118). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Buttschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Aufl., S. 41-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sprachliches Handeln in Peer-Interaktionen im jahrgangsgemischten Unterricht

1. Sprachlich-kommunikative Diversität im jahrgangsgemischten Unterricht

„Im Paradigma der Diversität wird die Unterschiedlichkeit [...] nicht mehr als Problem, sondern vielmehr als [...] ‚Bildungsgewinn‘ wahrgenommen“ (Sliwka, 2012, S. 170 f.). Entsprechende Lernsettings fördern einen produktiven und ko-konstruktiven Umgang mit Heterogenität, der neue inklusionsorientierte Handlungsspielräume eröffnet (Frohn & Rödel, 2020). Die sprachlich-kommunikative Ausgestaltung von Unterricht wird oftmals als alleinige Aufgabe der Lehrkraft gesehen und diskutiert. Das folgend dargestellte Forschungsprojekt möchte deshalb untersuchen, wie sich sprachliches Handeln von Peers im jahrgangsgemischten Unterricht gestaltet und ob sich die natürlich vorhandene sprachliche Diversität der Kinder zukünftig im Unterricht mehr durch Peer-Lernsituationen nutzen lässt.

1.1 Jahrgangsgemischter Unterricht

Gerade in altersheterogenen Lerngruppen zeigt sich eine noch größere Spanne an Fähigkeiten und Interessen der Kinder als in jahrgangshomogenen Klassen. Dadurch nimmt das Mit- und Voneinander-Lernen einen wichtigeren Stellenwert ein (Carle & Metzen, 2014). Es findet Peer-Lernen statt, das durch seine „symmetrische Beziehungs- und Partizipationsstruktur“ einen „hohen Anregungsgehalt zur aktiven Ko-Konstruktion“ aufweist (Licandro, 2022, S. 7). Carle und Metzen (2014) versprechen sich impliziertes Lernen am Modell, in Gesprächen oder durch das Zuschauen. Lernende gelten auch im jahrgangsgemischten Unterricht als Peers, da sie „auf einem ähnlichen kognitiven und sozio-moralischen Entwicklungsstand stehen, gegenüber Institutionen [...] eine gleiche Stellung einnehmen, [vergleichbare] normative Lebensereignisse [...] zu bewältigen haben und einander im Wesentlichen [...] ebenbürtig sind“ (Viernickel, 2013, S. 66).

1.2 Sprachsensibler Unterricht

Ein weiterer Aspekt von Diversität ist die Sprache und das sprachliche Handeln im Unterricht. Die sprachliche Heterogenität von Kindern ist allgegenwärtig. In vielen Grundschulen lernen zudem Kinder mit dem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache oder erwerben Deutsch als Zweitsprache.

Sprachsensibler Unterricht versucht die individuelle Sprache der einzelnen Personen zu berücksichtigen und gewinnbringend in die Gestaltung von Unterricht aufzunehmen. Ziel eines sprachbildenden Lernortes ist es, dass sich alle Kinder mit ihren individuellen sprachlichen Fähigkeiten einbringen und neue Kompetenzen entwickeln können (Frohn & Rödel, 2020). Wenngleich nicht in Frage zu stellen ist, dass Lehrkräfte sprachliche und diagnostische Expertise für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts brauchen, ist dennoch auffällig, dass viele Studien das Sprachhandeln der Lehrkraft untersuchen (Krauß et al., 2022; Kurtz & Mahlau, 2022; Ruppert & Schönauer-Schneider, 2008; Theisel, 2015).

Jedoch kommt Kindern eine nicht weniger einflussnehmende (sprachliche) Bedeutung in einem diversitätssensiblen Unterricht zu. „Beim gemeinsamen [...] Problemlösen [...] müssen die Lernenden im Dialog die aktive Rolle selber übernehmen“ (Pauli & Reusser, 2000, S. 430). Daher möchte dieses Forschungsprojekt das sprachliche Handeln der Peers im Unterricht fokussieren.

2. Stand der Forschung

Stitzinger untersuchte in einem Quasi-Experiment, ob sich „gewinnbringende Diversität auf das Kommunikations- und Interaktionsverhalten von [gleichaltrigen] Schülerinnen und Schülern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen übertragen lässt“ (Stitzinger, 2021, S. 183) und fand heraus, dass sie linguistische Modelle für Artikulation und Grammatik bieten können.

Generell gehen Justice et al. (2014) von einer positiven Wirksamkeit des peergestützten Lernens im Kontext präventiver Sprachentwicklungsprozesse aus. Während die sprachförderliche Bedeutung der Peer-Group im frühpädagogischen Bereich beforscht ist (Licandro, 2022; Lüdtke & Licandro, 2017), sind Studien im schulischen Bereich und im deutschsprachigen Raum kaum zu finden.

Von der Lehrperson eingesetzte Modellierungen im sprachheilpädagogischen und inklusiven Unterricht nahmen Kurtz und Mahlau (2022) in den Fokus. Ziel war es, festzustellen, welche Qualität die eingesetzten Modellierungen aufwiesen und ob sprachliche Zielstrukturen von den Schüler:innen übernommen wurden. Insgesamt zeigte sich, dass die Schüler:innen lediglich ein Drittel der von der Lehrkraft dargebotenen sprachlichen Modellierungen wiederverwendeten (Kurtz & Mahlau, 2022). Auffällig war, dass insbesondere inkorrekte Modellierungen von den Schüler:innen aufgegriffen wurden. Spannend ist, ob und in welcher Form, sich Modellierungen unter Peers zeigen und Übernahmen ersichtlich werden.

3. Zielsetzungen

Im geplanten Forschungsvorhaben soll der Frage nachgegangen werden, wie alters- und sprachlich-kommunikativ heterogene Kinder im jahrgangsgemischten Grundschulunterricht miteinander sprachlich handeln und welche sprachunterstützenden Strukturen sie verwenden. Ziel ist es, bestehende sprachliche Handlungsmuster in unterrichtlichen Peer-Interaktionen sichtbar zu machen und zu diskutieren, wie diese zukünftig für sprachliches Lernen im Unterricht nutzbar gemacht werden können.

4. Methodisches Vorgehen

Für die wissenschaftliche Untersuchung der Forschungsfrage wurde ein qualitativ-exploratives Design gewählt, um sprachlich-kommunikatives Handeln von Peers zu ergründen. Geplant ist, einzelne videographierte Fallbeispiele von Peer-Interaktionen im jahrgangsgemischten Unterricht mittels der Grounded Theory nach Gioia zu analysieren und induktiv gebildete Kategorien zu clustern und darzustellen (Gioia, 2021). Ethnomethodologisch-konversationsanalytische Betrachtungen ausgewählter Sequenzen in einzelnen Videoaufnahmen sollen dieses Vorgehen sinnvoll ergänzen, so dass sich eine möglichst übersichtliche Tiefenstruktur ergibt, die das sprachlich-kommunikative Agieren von Peers zu schulischen Lerninhalten beschreibt.

4.1 Erhebung

Die Erhebung fand in zwei Klassen, sogenannten Stammgruppen, einer jahrgangsgemischt unterrichtenden Grundschule statt, in denen jeweils 18 Kinder der ersten bis dritten Klassenstufe gemeinsam lernen. Um möglichst natürliche und authentische Beobachtungen zu machen, erfolgte der Zugang zum Feld ethnographisch durch einen unmittelbaren, persönlichen Kontakt zum sozialen Geschehen (Breidenstein et al., 2020). Im Zentrum standen die teilnehmende Beobachtung und das Videographieren der im Unterricht natürlich stattfindenden Peer-Interaktionen.

Im Stammgruppenunterricht arbeiten die Kinder individualisiert an ihren Wochenplänen. In ihrem Lernraum dürfen sie untereinander nur leise reden, sodass sie sich für Partner- und Gruppenarbeiten oftmals in andere Räume zurückziehen. Dies führte zu nahezu optimalen Voraussetzungen für das Videographieren einzelner Peer-Interaktionen, die dennoch aus den Bedingungen des Feldes erwachsen sind.

4.2 Datenkorpus

Geleitet von den Beobachtungen im Unterricht wurde mit den zuständigen Lehrkräften bei allen Kindern eine jahrgangsgemischte Partnerarbeit zum Thema Luft im Wochenplan verankert. Die Kinder konstruierten darin eine Luftballonrakete und

tauschten sich zu ihren Beobachtungen aus. Der Inhalt ergab sich aus den vorgesehenen Unterrichtsinhalten und Lehrplanvorgaben und bettete sich in ein ritualisiertes Unterrichtsprozedere ein. Eine weitere Partnerarbeit beinhaltete die Erklärung eines (für eine der Klassenstufen) neuen Montessori-Materials.

Insgesamt entstanden Videoaufnahmen von Interaktionen von 10 Kinderpaaren, die altersgemischt waren und unterschiedlichen Jahrgängen angehörten, in einer jahrgangsgemischten Stammgruppe zusammen lernten, diverse sprachlich-kommunikative Lernausgangslagen aufwiesen, die sich aus der natürlichen Heterogenität der Stammgruppe ergaben zum großen Teil befreundet waren und zu einem geringen Teil zur Zusammenarbeit bestimmt wurden (da sie bei der Findung übrigblieben).

5. Erste Ergebnisse und mögliche Interpretationen

Die Aufnahme der Videos erfolgte bis Anfang Juni 2024, sodass eine intensive Analyse der Daten noch nicht abgeschlossen ist und nur erste Ergebnisse und Interpretationen angerissen werden können.

5.1 Freundschaftliche Dimension

Peer-Interaktionen, die auf Freundschaften beruhten, zeigten häufiger eine hohe konstruktive und sich ergänzende (sprachliche) Zusammenarbeit. Während zugewiesene Kinder gelegentlich in ein unabhängiges Agieren verfielen, nahmen befreundete Kinder mehr Bezug auf ihr sprachliches Denken und Tun. Dies führte zu gegenseitigen Ergänzungen und Erweiterungen sprachlich-kommunikativer Äußerungen. Im Vergleich zu den nicht befreundeten Kinderpaaren bearbeiteten befreundete Peers ihr Experiment zielgerichteter und waren zügiger fertig.

5.2 Ein Thema, zwei Vorbilder

Ein Kind, welches die fachliche Expertise innehat, muss nicht zwangsläufig das sprachliche Vorbild in einer Interaktion sein. So kam es vor, dass ein Kind (neue) Lerninhalte vom anderen lernen konnte, gleichzeitig aber durch sein sprachlich-kommunikatives Verhalten als Modell auftrat. So bot sich für das eine Kind die Möglichkeit fachlich zu lernen, während das andere Kind sprachlich-kommunikative Anregungen bekam.

5.3 Modellierungen

Wie auch Eltern und Lehrkräfte modellieren Kinder ihre sprachlichen Aussagen, allerdings in einer Form, die sich von Erwachsenen unterscheidet. Folgender Dialogauszug, transkribiert nach GAT 2 (Selting et al., 2009), soll dies verdeutlichen. Die Kinder L und A besprechen ihre Beobachtungen (Abb. 1):

- (7:14) 01 L: BIS zu deiner Hand (-)
- (7:17) 02 A: oh MAN- (2.0) hm=hm
- 03 L: SO
- (7:21) 04 A: er ist ausge= bis zu meiner HAND (-) und jetzt musst du noch (.) den aufgebla:sten Luftballon
- (7:28) 05 L: <<kichernd> aufgeBLA:STen Luftballon >
- 06 A: häh (.) aber er ist doch aufgeBLAST, (-)
- 07 L: <AUFGE!BLAST! <erstaunt schreiend>>
- (7:33) 08 A: Er IST aufgeblasen naja jetzt nich mehr;
- 09 L: geblossen (.) <hehe <lachend>>
- 10 A: geblast geblussen (.) keine AHnung

Abb. 1: Transkriptausschnitt eines Dialoges

Auffällig ist, dass diese atypische Modellierung (im Freundschaftskontext) als adäquat aufgenommen wird, denn die Kinder arbeiten zielgerichtet und miteinander witzelnd weiter. Da die Rückmeldung dennoch drastisch ausfällt – würde die Lehrkraft auf diese Weise modellieren, käme das einer Bloßstellung gleich – bietet L vermutlich eine „Spaßkonjugation“ des Wortes *aufblasen* an. Somit entkräftigt es eine eventuelle Kränkung. A greift das Wortspiel sowie die sprachliche Rückmeldung auf und konjugiert das Verb beim dritten Mal richtig.

6. Fazit für die Praxis

Den reinen Peer-Interaktionen zur Bearbeitung von Unterrichtsinhalten kommt noch wenig Bedeutung zu und oft steht nur die Lehrkraft und ihr sprachlich-kommunikatives Handeln im Mittelpunkt. Jahrgangsgemischter Unterricht hat gute Voraussetzungen für sprachbetrachtende Analysen von Peer-Interaktionen, denn er bietet viel Raum für peergestütztes, soziales und ko-konstruktives Lernen. Für eine sprachbildende und -förderliche Nutzung von Peer-Unterhaltungen im Unterricht braucht es mehr Einsicht in die sprachlich-kommunikativen Handlungsstrukturen dieser und einen erweiterten Blick auf Unterricht, der nicht nur die Lehrkraft im Zentrum sieht. Außerdem wäre es wünschenswert, dass Peer-Interaktionen einen höheren Stellenwert in den Planungen der Lehrkraft erlangen. Um Diversität, egal welcher Art, sinnvoll zu nutzen, benötigt es das Wissen der Lehrkraft über die (sprachlich-kommunikativen) Potentiale ihres Settings und wie sie diese gewinnbringend in ihren Unterricht einfließen lassen kann.

Literatur

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3., überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Carle, U., & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen?* Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Grundschulverband.
- Frohn, J., & Rödel, L. (2020). Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser, & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre*. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (S. 37-44). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=19015
- Gioia, D. (2021). A systematic methodology for doing qualitative research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(3), 20-29. <https://doi.org/10.1177/0021886320982715>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Krauß, N., Berg, M., & Singer, K. (2022). Parasprachliche Merkmale der Lehrersprache im Unterricht des Förderschwerpunkts Sprache. *Praxis Sprache*, 67(2), 99-105.
- Kurtz, M., & Mahlau, K. (2022). Einsatz von Modellierungen im sprachheilpädagogischen und inklusiven Unterricht. *Forschung Sprache*, 10(1), 33-50.
- Licandro, U. (2022). Kinder brauchen Kinder – auch für den Spracherwerb? In 11. Leipziger Frühjahrssymposium Sprache und Kommunikation. Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS).: *Bd. Tagungsbroschüre*. (S. 7-10). Saxoprint.
- Lüdtke, V. U., & Licandro, U. (2017). Die Rolle der Peer-Group für die frühe Sprachbildung. *Frühe Kindheit*, 20(2), 39-45.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421-442.
- Ruppert, I., & Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit*, 52(6) 324-333.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U.,

- Schütte, W., ... Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169-176). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_16
- Stitzinger, U. (2021). Potenziale im Kontext sprachlich-kommunikativer Diversität. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger, & D. Wohlhart (Hrsg.), *Qualität von Schule und Unterricht* (S. 183-194). Münster: Waxmann Verlag.
- Theisel, A. (2015). Unterrichten Sonderpädagogen anders? - Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 320-340.
- Viernickel, S. (2013). Zur Bedeutung der Peerkultur. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 66-74). Berlin: Cornelsen Verlag.

Lernende mit Förderschwerpunkt Sprache verbalisieren Rechenwege

1. Hintergrund

1.1 Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Mathematiklernen

Sprache übernimmt eine kognitive und kommunikative Funktion beim Mathematiklernen. Zunächst werden Lernprozesse durch Kommunikation und Austausch ermöglicht, Sprache ist hierbei das Lernmedium. Die kognitive Funktion von Sprache ermöglicht einen Begriffserwerb. Kognitive und kommunikative Funktion beeinflussen sich gegenseitig (Maier & Schweiger, 1999). Sprache ist also auch ein Lerngegenstand im Mathematikunterricht, da sowohl Fachsprache gelernt werden soll als auch mathematische Diskursfunktionen (wie mathematisches Kommunizieren, Darstellen und Argumentieren) geübt werden sollen (Kultusministerkonferenz, 2022). Für den Aufbau eines tragfähigen Verständnisses der Unterrichtsinhalte ist hochwertiger sprachbildender Unterricht, der auch die kognitive Funktion berücksichtigt, essentiell.

Lernende mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) stehen zusätzlich vor Lernbarrieren. Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenzen und Mathematikleistung wird vielfältig dokumentiert (u. a. Mayer & Hamann, 2023). So gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass Lernende mit SES schlechtere Mathematikleistungen erbringen als Lernende mit altersgemäßer Sprachentwicklung. Ein auffälliger Wortschatz kann sich beispielsweise auf den Abruf von Rechenaufgaben auswirken (Mayer & Hamann, 2023).

1.2 Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 100

In der hier vorgelegten Studie stehen Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 100 im Fokus. Mittels Grundvorstellungen werden „Beziehungen zwischen mathematischen Inhalten und dem Phänomen der individuellen Begriffsbildung“ beschrieben (vom Hofe, 1996, S. 6). Für die Addition und Subtraktion lassen sich dynamische und statische Vorstellungen unterscheiden. Bei den dynamischen Vorstellungen wird eine Ausgangsmenge verändert, um das Ergebnis zu erhalten. Die Vorstellungen *Hinzufügen* und *Abziehen* sind i. d. R. die naheliegendsten Vorstellungen für Addition und Subtraktion. Als statische Vorstellungen werden für die Addition das *Vereinigen* und das *Vergleichen* genannt. Für die Subtraktion wird die *Teil-Ganzes-Vorstellung* und ebenfalls das *Vergleichen* unterschieden (Padberg & Benz, 2021). Tabelle 1 zeigt die unterschiedlichen Grundvorstellungen für Addition und Subtraktion anhand von Beispielsituationen für die Aufgaben $3 + 4 = 7$ bzw. $7 - 3 = 4$.

Tab. 1: Grundvorstellungen Addition und Subtraktion, angelehnt an Padberg & Benz, 2021

Addition		Subtraktion	
Dynamisch: Hinzufügen	Ich habe 3 Bonbons. Ich füge 4 hinzu.	Ich habe 7 Bonbons. Ich ziehe 3 ab.	Dynamisch: Abziehen
		Ich habe 3 Bonbons. Ich lege so lange Bonbons dazu, bis ich 7 habe.	Dynamisch: Ergänzen
Statisch: Vereinigen	Ich habe 3 blaue und 4 rote Bonbons. Zusammen sind es 7 Bonbons.	Ich habe 7 Bonbons, davon sind 3 blau. Wie viele sind rot?	Statisch: Vereinigen/ Teil-Ganzes
Statisch: Vergleichen	Ich habe 3 Bonbons. Du hast 4 Bonbons mehr als ich. Wie viele Bonbons hast du?	Ich habe 7 Bonbons. Du hast 3 Bonbons weniger als ich. Wie viele Bonbons hast du?	Statisch: Ver- gleichen

Bei Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 bietet sich das sog. Halbschriftliche Rechnen, also ein Kopfrechnen mit Notation von Zwischenschritten, an. Dabei können unterschiedliche Strategieansätze für den Lösungsweg der Aufgabe unterschieden werden, beispielweise Zerlegungsstrategien oder Vereinfachungen der Aufgabe durch das Verändern einzelner Zahlenwerte und Ausgleichen der Veränderung (Padberg & Benz, 2021).

Durch den Einsatz von Dienes-Material kann der Aufbau von Operationsverständnis unterstützt werden. Das Dienes-Material zeichnet sich durch das Bündelungsprinzip aus. Kleine Würfel stellen die Einer dar, zehn Würfel werden in einer Stange zusammengefasst. Das Dienes-Material ermöglicht dadurch stellengerechte Zahldarstellungen, die durch die strukturgleichen Fortsetzungen mit Hunderterplatten und Tausenderwürfeln auch im größeren Zahlbereich möglich sind.

2. Datenerhebung und Methode

2.1 PriMaPodcast

In der vorgestellten Studie soll untersucht werden, wie Lernende einer vierten Klasse mit Förderschwerpunkt Sprache Rechenwege verbal und materialgestützt darstellen und auf welches mathematische Verständnis die Darstellungen schließen lassen.

Als Verbalisierungsanlass kommt die PriMaPodcast-Methode (Schreiber & Klose, 2014; Knobbe, 2023) zum Einsatz, bei der die Lernenden kurze Sprachaufnahmen zu ihrem Rechenweg planen und aufnehmen. Die Lernenden bearbeiten eine Additions- oder Subtraktionsaufgabe im Zahlenraum bis 100. In Partnerarbeit wird ein Drehbuch zum Rechenweg erstellt. Dies dient als Vorlage für die Rohfassung, die eine erste Version der Sprachaufnahme darstellt. Es folgt eine Redaktionssitzung, in der die Drehbücher zweier Tandems innerhalb der Peergroup und mit der Lehrkraft diskutiert wer-

den. Anschließend soll das Feedback in eine zweite Drehbuchversion eingearbeitet werden. Diese Endversion wird dann als PriMaPodcast aufgenommen.

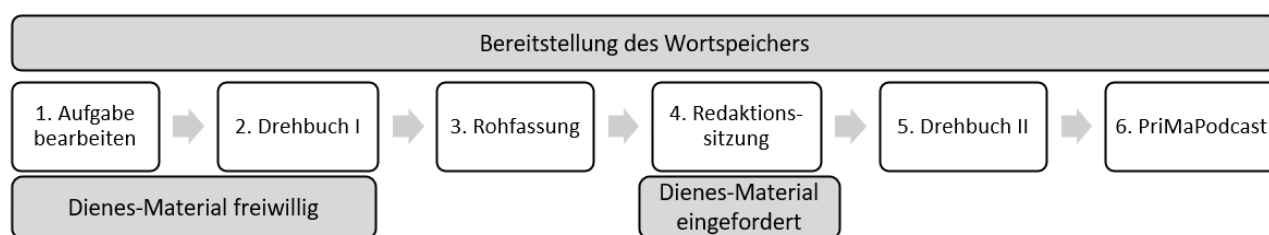


Abb. 1: Erstellung der PriMaPodcasts

Abbildung 1 zeigt den Ablauf der Podcasterstellung. Das Dienes-Material stand den Kindern als optionale Lernhilfe zur Verfügung. In der Redaktionssitzung wurde der Einsatz des Materials explizit eingefordert.

Zwischen den einzelnen Phasen gibt es Wechsel der Sozialformen sowie von mündlichen und schriftlichen Produkten, an denen gearbeitet wird. Die Methode lässt sich daher als offensiver Ansatz für Sprachbildung und adressatenorientierte Sprachförderung nutzen.

2.2 Interpretative Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsstunden, in denen die Lernenden die PriMaPodcasts erstellt haben, wurden videografiert und ausgewählte Stellen transkribiert. Zur Auswertung werden qualitative Methoden der Interpretativen Unterrichtsforschung genutzt.

Ziel ist es, die individuellen Denkweisen der Lernenden zu rekonstruieren und die Darstellungen in Beziehung zu dem sich zeigenden mathematischen Verständnis zu setzen. Dafür wird die Interaktionsanalyse zur Auswertung genutzt (Krummheuer & Naujok, 1999). Diese eignet sich, um den Prozess der Deutungs-aushandlung nachzuzeichnen.

3. Ausgewählte Beispiele zum Operationsverständnis

3.1 Verbalisierung der Operation

Die Lernenden haben entweder die Additionsaufgabe ($34 + 59$) oder die Subtraktionsaufgabe ($71 - 25$) bearbeitet. Dabei nutzen sie unterschiedliche sprachliche Mittel, um die jeweilige Operation zu beschreiben. Es kommen überwiegend rein *kalkülorientierte* Sprachmittel zum Einsatz („und vier plus neun gleich dreizehn“; „fünfzich minut vier . . sechsendvierzis“). Diese dominieren auch in den schriftlichen Drehbüchern.

Es können zudem Äußerungen unterschieden werden, die auf dynamische und statische Vorstellungen hinweisen. Für die Addition konnten durch die Verwendung des Ausdrucks „zusammen“ in Kombination mit einem weiteren mathematischen Vorgangsverb Hinweise auf das *Vereinigen* gefunden werden. So wird beispielsweise in einem Drehbuch festgehalten: [dan macht man die Stangen zu samen und die Würfel zusammen dan zehlt man das zusammen].

Im Wortspeicher wurde für beide Operationen eine Satzstruktur nach dem Muster [ich habe _ . Ich /verändere/ _.] thematisiert, die damit das *Hinzufügen* bzw. das *Abziehen* adressieren. Die Lernenden haben diese Satzstruktur häufig genutzt und auch durch eigene lebensweltliche Formulierungen ergänzt. Für die Addition kamen neben dem Ausdruck „ich füge hinzu“ beispielsweise auch der Kontext „mehr holen“ und „kaufen“ vor („dings äh ich habe vierunddreißisch würfel ich hole ich hole mir äh neunundfünzisch mehr“; „ich habe vierunddreißisch würfel und ich kaufe für neunundfünzisch euro neunundfünzisch würfel“). Bei der Subtraktion wurde der Kontext „verschenken“ von den Lernenden in der Wortspeichereinführung eingebracht und im Verlauf des Unterrichts weiter thematisiert. Als weitere lebensweltliche Deutung wurde „essen“ eingebracht („ich habe einundsiebzig . . . ich verschenke fünfundzwanzig“; „ich esse zehn äpfel dann wärs doch dreiundneunzisch auch“).

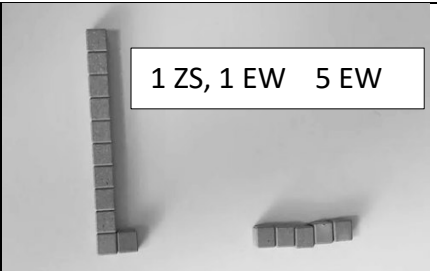
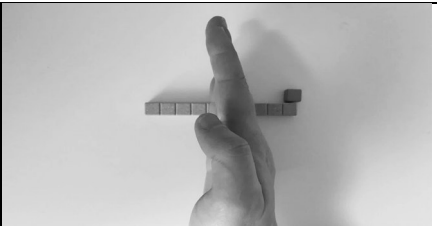
3.2 Materialdarstellung der Operation

In Kombination mit Materialhandlungen zeigt sich eine Vielfalt an Darstellungen der Aufgabenbearbeitung. Insbesondere für die Subtraktion ist die Darstellungsvielfalt groß.

Im vorliegenden Beispiel wird nur die Einerstelle der Aufgabe 71 - 25 betrachtet. Schüler Fynn legt von links nach rechts erst einen Einerwürfel, dann fünf Einerwürfel in eine Reihe vor sich hin. Es folgt eine komplexe gestische Darstellung, auf Nachfrage der Lehrkraft sagt Fynn, dass er eins minus fünf nicht rechnen könne. Er nimmt daraufhin eine Zehnerstange und legt sie zu dem einzelnen Einerwürfel, sodass er nun „elf ähm mi minus fünf“ als Aufgabe vor sich liegen hat.

Fynns Materialdarstellung orientiert sich an der symbolischen Schreibweise. Er legt sowohl den Minuenden als auch den Subtrahenden. Die Erweiterung des Minuenden erinnert an die Bewältigung des Zehnerübergangs beim schriftlichen Rechnen.

Tab. 2: Transkriptausschnitt: Interaktion zwischen Schüler Fynn und Lehrkraft L

Fynn	und und zwar ähm ergebnis ist ä h m m . . sechs	
L	<i>(nickt%) mach (zeigt mit dem Zeigefinger auf das Material) mach das mal% mach ma fünf weg</i>	
Fynn	<i>(schiebt die fünf einzelnen Einerwürfel mit beiden Händen zur Seite%)</i>	
	<i>[...]</i>	
Fynn	ähm elf ähm fünf abgeschnitten	

Fynn kann das richtige Ergebnis für die Aufgabe elf minus fünf nennen. Die Lehrkraft fordert ihn zu einer Materialhandlung auf, dabei adressiert sie allerdings die *Abziehvorstellung* („mach ma fünf weg“). Fynn kommt dieser Aufforderung nach und legt die fünf Einerwürfel, die seinen Subtrahenden darstellen, zur Seite. Hier wird deutlich, dass die Abziehvorstellung nicht zu Fynns Materialdarstellung passt, da sich der Minuend in seiner Darstellung nicht verändert. Fynns Darstellung würde eher ein Vergleichen oder ein gleichsinniges Verändern beider Operanden nahelegen. Solche Missverständnisse in der Kommunikation können Verständnisschwierigkeiten oder sogar Fehlvorstellungen bei den Lernenden begünstigen. Fynn scheint jedoch ein gutes Subtraktionsverständnis zu haben, denn er löst nun die Aufgabe anhand des verbliebenen Minuenden. Er hält die Hand wie eine Säge über die Zehnerstange und bezeichnet die Handlung als „abgeschnitten“. Diese Zerlegung kann auf die *Teil-Ganzes-Vorstellung* hindeuten. Durch die Gestik kann er die Teilung des Materials andeuten, d. h. er umgeht so die Grenzen des Materials. Fynn verbalisiert seine Gedanken erst nach Aufforderung. Dabei helfen ihm die Gestik und die Handlungen am Material.

4. Fazit für die Praxis

Die PriMaPodcast-Methode kann als offensiver Ansatz im sprachbildenden und sprachfördernden Unterricht eingesetzt werden. Sprachlichen Anforderungen, die durch das Verbalisieren sowie den Wechsel aus Mündlichkeit und Schriftlichkeit entstehen, kann begegnet werden. Durch Berücksichtigung sprachheilpädagogischer Prinzipien (Lüdtke & Stitzinger, 2017) wird die Methode für Lernende mit Förderschwerpunkt Sprache nutzbar:

- Die Podcast-Methode strebt **spezifische Sprachförderung** von Diskursfunktionen, wie dem Beschreiben, an. Auch auf Wort- und Satzebene kann Förderung ansetzen. Der Wortspeicher wurde zu Beginn des Projekts eingeführt und berücksichtigte auch eigensprachliche Mittel der Lernenden. Der Wortspeicher konnte produktiv genutzt werden. Begriffe und Satzstrukturen wurden in der Spontansprache sowie in den Podcast-Produkten eingebracht.
- Die **sprachliche Aufbereitung des Lerngegenstands** sollte mathematikdidaktische Konzepte berücksichtigen. Beispielweise sollten Sprachmittel für unterschiedliche Darstellungsweisen und Grundvorstellungen bereitstehen, um Kommunikationshürden und darauf aufbauend womöglich Verständnishürden zu umgehen.
- In der PriMaPodcast-Methode wird viel Wert auf **kooperative Phasen** gelegt, die den Lernenden Möglichkeiten zur Aushandlung geben, aber auch sprachlich herausfordern. Materialeinsatz und Gestik kann die Lernumgebung sprachlich entlasten und multimodales Mathematiklernen unterstützen. Zudem haben die Lernenden die Möglichkeit den Modus der Wahl zu nutzen (Huth, 2023).
- Die Lehrkraft sollte als **sprachliches Vorbild** agieren und sprachförderliche Strategien einsetzen. Das gilt sowohl für die Redaktionssitzung als für die Moderation und Unterstützung in den anderen Phasen.
- Das Erstellen eines eigenen Produkts kann die **sprachlich-emotionale Selbstkompetenz** der Lernenden fördern. Einerseits kann die Erstellung in einem geschützten Rahmen stattfinden, andererseits kann auch die Option der Veröffentlichung die Motivation steigern.

Literatur

- Huth, M. (2023). *Diagramme im Handumdrehen - Der Gebrauch von Gesten beim Mathematiklernen*. Frankfurt. <https://doi.org/10.21248/gups.72106>
- Knobbe, T. (2023). Audio-Podcasts zu Rechenwegen im Förderschwerpunkt Sprache. In F. Dilling, D. Thurm & I. Witzke (Hrsg.), *Digitaler Mathematikunterricht in Forschung und Praxis. Tagungsband zur Vernetzungstagung 2022 in Siegen* (S. 93-102). Münster: WTM Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872041.0.10>
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf
- Krummheuer, G., & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten: Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhardt.

- Maier, H., & Schweiger, F. (1999). *Mathematik und Sprache: Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht*. Wien: öbv & hpt.
- Mayer, A., & Hamann, M. (2023). Sprachentwicklungsstörungen und arithmetische Verarbeitungsleistungen. *Praxis Sprache* 68(2), 73-85.
- Padberg, F., & Benz, C. (2021). *Didaktik der Arithmetik*. Berlin: Springer Spektrum.
- Schreiber, C., & Klose, R. (2014). Audio-Podcasts zu mathematischen Themen - Begriffsbildung mit digitalen Medien. In S. Ladel, & C. Schreiber (Hrsg.), *Von Audio-Podcast bis Zahlensinn: Lernen, Lehren und Forschen mit digitalen Medien in der Primarstufe* (Bd. 2, S. 31-60). Münster: WTM Verlag.
- vom Hofe, R. (1996). Grundvorstellungen - Basis für inhaltliches Denken. *mathematik lehren* (78), 4-8.

Weiterführende Literatur

- Berg, M. (2018). *Kontextoptimierung im Unterricht: Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Götze, D. (2015). *Sprachförderung im Matheunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Klose, R. (2022). *Mathematische Begriffsbildung. PriMaPodcasts im bilingualen Kontext*. Münster: Waxmann Verlag.

Sprachpädagogisch spezifisches Scaffolding unter besonderer Berücksichtigung digitaler Medien

1. Einleitung

In der Diskussion um die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, der die alltags-sprachlichen Fähigkeiten des Kindes als Ausgangspunkt zur Aneignung der Bildungssprache nutzt, ist das Scaffolding-Konzept viel beachtet (Gibbons, 2015; Quehl & Trapp, 2020). Zunehmend wird der Einbezug digitaler Medien auch für den sprachlichen sowie sprachheilpädagogischen Unterricht gefordert. Aber weder das Scaffolding-Konzept noch der Einsatz digitaler Medien ist sprachpädagogisch hinreichend spezifisch, um den sprachlich-kommunikativen Problemlagen (Kracht, 2019) der Schülerschaft des sonderpädagogischen Schwerpunkts (SPS) Sprache gerecht zu werden. Dieser Beitrag stellt die notwendigen sprachpädagogischen sowie sprachdidaktischen Grundlagen für die sprach(heil-)pädagogische Spezifizierung des Scaffolding-Konzepts unter besonderer Berücksichtigung digitaler Medien dar, sodass beide Themenfelder im Dienst der sprachlichen Handlungsfähigkeit (Welling, 1990) der Schüler:innen-schaft im SPS Sprache stehen.

2. Sprachdidaktische Diskussion digitaler Medien

Die Kooperative Sprachdidaktik (Welling, 2004, 2007) eröffnet die Planung, Analyse und Reflexion sprachlichen Unterrichts jeweils in einer allgemeinen, speziellen und spezifischen Dimension. Anhand dieser drei Dimensionen wird die Unterrichtsthematik in zwei Kategorien erschlossen. Einerseits wird der unterrichtliche und sprachliche Gegenstand allgemein, speziell und spezifisch bestimmt. Andererseits wird die Unterrichtsthematik anhand der sprachlich-kommunikativen Problemlage der Kinder sowie deren sprachlicher Handlungsfähigkeit erschlossen (s. Abb. 1). Der Unterricht im SPS Sprache fokussiert dabei die spezifische Dimension.

2.1 Allgemeine Dimension

Digitale Medien durchdringen als Kommunikationsmedium und als Kommunikationsinhalt (mehr oder weniger direkt) den Alltag aller Personen (Spreer & Wahl, 2022). Eine Grundposition der sog. Medienpädagogik zielt dementsprechend darauf, Kinder gezielt an die Nutzung digitaler Medien zur Kommunikation heranzuführen und diese als etwas selbst Gestaltbares und Veränderbares erlebbar zu machen (Irion, 2016). Dabei sollen Medien bewusst zu verschiedenen Zwecken eingesetzt (z. B. Unterhal-

tung, Kommunikation, Lernen), deren selbsttätige Gestaltbarkeit erlebt und die Verarbeitung medialer Einflüsse thematisiert werden (z. B. Beeinflussung von Gefühlen und Wünschen durch Werbung). Digitale Medien sollen nicht klassische Medien ersetzen. Vielmehr sollen sie einen Mehrwert bieten, indem sie über klassische Medien hinausgehen, diese modifizieren oder neu definieren (Scheiter, 2021), sodass die Möglichkeiten der Kommunikation, Interaktion und Repräsentation wesentlich erweitert werden. Interessant erscheinen digitale Medien als Mittel der Repräsentation, weil dadurch der Abstraktionsgrad der Symbolisierungen flexibel gewählt werden kann und der Grad der (kognitiv bedeutsamen) Kontextgebundenheit bestimmt werden kann. Um professionelle pädagogische Verbindlichkeit zu erlangen (Kracht, 2010), müssen digitale Medien vor dem Hintergrund der lebensweltlichen Handlungsfähigkeit der Kinder pädagogisch interpretiert werden. Digitale Medien müssen demnach einen Beitrag dazu leisten, die Handlungsmöglichkeiten des Kindes zu erweitern, sodass es zunehmend persönlich wertvolle Ziele verwirklichen kann. Das ist z. B. der Fall, wenn ein migriertes Kind durch digitale Medien in die Lage versetzt wird, mit Bezugspersonen in seiner Heimat zu kommunizieren oder mit entfernt wohnenden Freunden z. B. digital die Freundschaft aufrecht zu erhalten. Dadurch erlebt das Kind nicht nur die Nutzung von digitalen Medien als wertvoll, sondern auch den lebensweltlichen Gebrauch seiner Erstsprache zur Beziehungsgestaltung mit biographisch bedeutsamen Personen.

2.2 Spezielle Dimension

Die spezielle sprachdidaktische Dimension fokussiert im engen Sinne auf sprachliche Aspekte (Welling, 2004, S. 127 f.). Digitale Medien müssen hinsichtlich Sprache als Mittel zur Kommunikation und zur Repräsentation einen Mehrwert bieten. Als übergreifende sprachdidaktische Kategorie kann hier der Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1985) dienen, der aktuell u. a. mit den Begriffen der Bildungs- und Alltagssprache breite Verwendung findet (Gogolin et al., 2013). Demzufolge kann mündlich gesprochene Sprache schriftlich konzipiert bzw. bildungssprachlich sein, wenn sie komplexe sprachliche Strukturen, wie abstrakte Fremdwörter und lange Nebensatzkonstruktionen, beinhaltet, die eigentlich einem geschriebenen Text entsprechen. Gegenteilig kann auch eine schriftsprachliche Mitteilung mündlich konzipiert bzw. alltagssprachlich sein, wenn sie sprachliche Strukturen, wie kurze elliptische Hauptsätze, aufweist, die eigentlich einer alltäglichen Mitteilung entsprechen. Die Sensibilität dafür, dass die gesprochene Sprache (insbesondere für Kinder mit SES) äußerst komplex und exkludierend sein kann, wenn diese konzeptionell schriftlich bzw. bildungssprachlich ist, spielt in dieser speziellen sprachdidaktischen Dimension eine zentrale Rolle und wird in der Sprachdidaktik u. a. als „sprachsensibler Unterricht“ bezeichnet (Becker-Mrotzek et al., 2021). *Sprache als Mittel zur Kommunikation* fokussiert hier die Kommunikationsfunktion

digitaler Medien. Hier spielt die Unterscheidung zwischen medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine Rolle, da digitale Medien sowohl die mündliche (Videochat, Sprachnachrichten) als auch die schriftliche (Chat) Kommunikation ermöglichen. Einem erweiterten Begriff von Schriftsprache folgend (Dönges, 2007) lassen sich hier auch Vorläuferformen, wie das Lesen und Schreiben mit Symbolen, Bildern etc., denken (Fotos, Memes). Einen speziellen Mehrwert können digitale Medien im Kontext von *Sprache als Mittel zur Repräsentation* bieten. Die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache und die Abstraktheit der geschriebenen Sprache können hier jeweils durch die mediale Gestaltung kompensiert werden. Flüchtige gesprochene Sprache kann mit Hilfe digitaler Medien konserviert werden. Diese memorierende Funktion von Sprache, die i. d. R. durch das Medium der Schrift gestaltet wird, lässt sich mit digitalen Medien auch in Form von Audioaufnahmen gestalten. Das Erarbeiten von Sachinformationen muss nicht auf Sachtexte begrenzt sein, sondern kann in Form von Sachvideos bzw. Kurzreportagen, die wiederholt angesehen und zurückgespult werden können, modifiziert werden. Auch die ästhetische Funktion von Schrift kann über verschiedene Schriftarten für Kinder bedeutsam werden. Abstraktere schriftsprachliche Texte können relativ unkompliziert durch ergänzende Audioaufnahmen „erklärt“ oder durch bildliche und symbolische Repräsentationen illustriert werden.

Praktisch eröffnen sich durch die spezielle Dimension für den sprachlichen Unterricht vielfältige Perspektiven. So können konzeptionell schriftliche Informationsvideos in Form von Kindernachrichten (logo!) oder kurze Dokumentationen über Sachthemen (z. B. WDR Kinder) thematisiert und gemeinsam mit den Kindern in eine für sie verständliche, konzeptionell mündliche Sprache, „ bersetzt“ werden. Es können konzeptionell mündliche Unterrichtsgegenstände bedeutsam werden (Songtexte oder Unterhaltungsmedien wie TikTok-Videos). Andersherum können Kinder ein eigenes Werbevideo über ein für sie bedeutsames Thema erfinden und aufnehmen oder einen neuen Songtext zu einem bekannten Lied erfinden. Weiterhin ist es möglich, über Kindersuchmaschinen (fragFINN) Informationen oder Bilder für kleine Referate o.  . zu recherchieren. Nicht-deutsche Erstsprachen anderer Kinder sind dabei eine wertvolle Basis für sprachübergreifende Wortvergleiche (z. B. Kracht, 2012). Weiterhin können die Kinder produktiv kleine Buchbewertungen zu Büchern aus der Klassen- oder Schulbibliothek verfassen. Dabei können Sie ihre Meinungen medial mündlich in Form von Sprachaufnahmen festhalten. In der speziellen Dimension ermöglichen digitale Medien idealerweise einen möglichst „fließenden Übergang“ von der Alltags- zur Bildungssprache sowie von bildhaften zur schriftlichsprachlichen Repräsentationsformen.

2.3 Spezifische Dimension

Spezifische Aspekte fokussieren sprachliche Ressourcen und sprachlich-kommunikative Problemlagen (Kracht, 2019) eines Kindes vor dem Hintergrund seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit sowie Kooperationsfähigkeit (Welling, 2007, S. 965). Mit anderen Worten müssen digitale Medien die spezifischen sprachlich-kommunikativen Lernvoraussetzungen von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten (Kauschke et al., 2023) berücksichtigen können. Bislang werden im schulischen Unterricht des SPS Sprache anscheinend eher spezielle Aspekte digitaler Medien genutzt, die sich insbesondere auf die Bereiche der Aussprache und des Wortschatzes beziehen und lediglich vereinzelt auf den Bereich der Grammatik zielen (Röleke, 2023). Dabei können digitale Medien in der spezifischen Dimension mind. in zweierlei Hinsicht einen Mehrwert bieten. Einerseits können die in der speziellen Dimension angeführten sprachlichen Aspekte mit sprachtherapeutischen Methoden und Techniken spezifiziert werden. Dafür kommen sowohl implizite Methoden wie die Inputspezifizierung und Modellierung als auch explizite Methoden wie die Übung, Metasprache und Kontrastierung in Frage (Siegmüller & Kauschke 2006). Auch schriftsprachliche Spezifika wie die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne sowie die Benennungsgeschwindigkeit im Kontext erschwerten Schriftspracherwerbs (Mayer 2023) müssen hier mitgedacht werden. Andererseits können digitale Medien bei Störungen des Redeflusses (Stottern) oder der Redefähigkeit (selektiver Mutismus) einen spezifischen Mehrwert bieten, indem sie kommunikative Entlastung bieten (Erbringen von Alternativleistungen, Aufnahme von Videos mit der Therapeutin) oder erweiterte Zugänge zum sprachlichen Lernen ermöglichen (digitale Kinderbücher, eine PowerPoint-Präsentation erstellen etc.).

3. Didaktisch-methodische Gestaltung mit dem Scaffolding-Konzept

Das Scaffolding-Konzept bedarf der *sprachpädagogischen Spezifizierung*, um für die Disziplin der Sprachheilpädagogik anschlussfähig zu sein. Ohne die sprachpädagogische Spezifizierung wären diese Überlegungen lediglich speziell, und damit der Sprachdidaktik zuzuordnen und nicht der Sprachheilpädagogik.

3.1 Das Scaffolding-Konzept

Das Scaffolding-Konzept als ein Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts fokussiert im Kern die entwicklungsorientierte didaktisch-methodische Überführung des alltags-sprachlichen Registers in das bildungssprachliche Register.

3.1.1 Das Mode-Kontinuum

Eine zentrale sprachdidaktische Kategorie innerhalb des Scaffolding-Konzepts ist die des Mode-Kontinuums („mode continuum“) (Gibbons, 2015, S. 79 ff.). Damit gemeint ist die bewusste Gestaltung eines möglichst fließenden Übergangs von

alltagssprachlicher, konzeptionell mündlicher und kontextgebundener Sprache hin zur bildungssprachlichen, konzeptionell schriftlichen und dekontextualisierten Sprache, die weiter oben in der speziellen sprachdidaktischen Dimension beschrieben wurde. Methodisch umgesetzt wird dieser, idealerweise fließende, Übergang anhand der drei Phasen des Scaffolding-Konzepts.

3.1.2 Phase 1: Kontextgebundenes Handeln

In der ersten Phase handeln die Kinder mit einem Gegenstand in einer konkreten Situation. Dabei sollen die Kinder gemeinsam, kooperativ mit einem Gegenstand interagieren, indem sie diesen kennenlernen, ausprobieren und mit ihren gesamten sprachlichen Mitteln alltagssprachlich darüber unterhalten. Die Kinder sollen ihre spontan verfügbaren sprachlichen Mittel nutzen, um gemeinsam zu konstruieren, was dieser Gegenstand ist und was er für sie bedeutet. D. h. es ist erwünscht, dass dialektale oder erstsprachliche Äußerungen oder Sprachmischungen verwendet werden. Diese Phase dient damit der Erkenntniskommunikation (Quehl & Trapp, 2020). Das gegenständliche Wissen ist die Grundlage, auf der in den nächsten Scaffolding-Phasen allmählich ein sprachliches Gerüst aufgebaut wird, um die Kinder bei zunehmend bildungssprachlichen Äußerungen zu unterstützen (Kniffka, 2010). Mögliche *Spezifizierungen* ergeben sich hier in erster Linie hinsichtlich der Interaktionsgestaltung. Der Gegenstand muss ein Objekt sein, das den Kindern ermöglicht, sich kontextgebunden im Hier und Jetzt sprachlich auszutauschen. Er muss emotional bedeutsam sein, sodass die Kinder sich sprachlich und kommunikativ darüber austauschen wollen. Der Gegenstand muss zum Ausprobieren anregen und das Welt- und Sprachwissen der Kinder berücksichtigen. Die Kinder sollen das Bedürfnis entwickeln, ihr (gemeinsam konstruiertes) Wissen über den Gegenstand mit anderen zu teilen und eigene sprachliche und kommunikative Handlungsziele zu entwickeln. Hier geschieht in gewisser Weise eine Art „Inputspezifizierung“ (Siegmüller & Kauschke, 2006) durch das Objekt und die Situation an sich (vgl. auch Dannenbauer, 2002, S. 150 ff.). Durch die sprachliche Interaktion der Kinder untereinander ist ein „Peer Modeling“ (L tjerklose, 1997, S. 323) denkbar, bei dem die Kinder z. B. sprachliche Missverständnisse und Bedeutungen klären. Damit erscheint neben der Wahl des Gegenstandes die Sozialformgestaltung methodisch zentral. Bspw. müssen selektiv mutistische Kinder die Möglichkeit haben, mit ihren kommunikativen Mitteln Bezug nehmen zu können. Für Kinder mit Wortfindungsproblemen muss die Situationsgestaltung Abrufhilfen auf der Lemma-Ebene beinhalten oder das strategische Nachfragen bei anderen Kindern ermöglichen.

3.1.3 Phase 2: Zunehmende Dekontextualisierung

In der zweiten Phase stellen sich die Kleingruppen ihre Gegenstände bzw. ihre Erkenntnisse über die Gegenstände gegenseitig vor. Die Lehrperson ist hier vornehmlich

in moderierender Funktion tätig (Quehl & Trapp, 2020, S. 45 ff.). Hier werden die gegenständlichen Erkenntnisse aus Phase 1 mit sprachlichen Mitteln im Gespräch verknüpft. Dabei können die Kinder teilw. kontextgebundene, alltagssprachliche Formulierungen nutzen und direkt mit Zeigegesten auf den ggf. noch vorhandenen Gegenstand verweisen. Z. T. reichen diese alltagssprachlichen Mittel allein nun nicht mehr aus, wenn die Kinder bspw. erzählen wollen, was sie mit dem Gegenstand gemacht haben bzw. was man alles damit machen kann. Hierfür werden nun erste kontextgebundene sprachliche Mittel notwendig, die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. der Bildungssprache aufweisen. Die Lehrperson soll den Kindern Zeit und Raum geben, über den Inhalt aus Phase 1 zu kommunizieren und zunehmend abstraktere sprachliche Mittel zu verwenden. Umformulierungen, Sprechen über das Sprechen und Sprache sowie Ermutigungen zu längeren oder präziseren Äußerungen werden hier gefordert (Quehl & Trapp, 2020). Für den sprach(heil-)pädagogisch Unterricht müssen hier *Spezifizierungen* vorgenommen werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sprachliche Problemlagen entstehen können. Das wäre der Fall, wenn die Anforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit nicht zu den sprachlich-kommunikativen Lernvoraussetzungen der Kinder passen. Das bezieht sich u. a. auf den Abruf von bestimmten Wortformen, semantisch präzise Repräsentation, morphologische und syntaktische Abstimmung. Diese sprachstrukturellen Aspekte müssen eng an den kindlichen Erkenntnissen aus Phase 1 anknüpfen, damit dieses konzeptuelle Wissen den Kindern auch als sprachliche Grundlage auf der Lemma-Ebene (Semantik und Syntax) des mentalen Lexikons zur Verfügung steht, um letztlich sprachlich-kommunikatives Lernen sinnvoll zu unterstützen (Glück, 2010). Dafür sind insbesondere Modellierungstechniken bedeutsam, die nicht nur das sprachliche, sondern auch das konzeptuelle Wissen aus Phase 1 berücksichtigen. Anknüpfungspunkte für Modellierungen sind in dieser Phase z. B. Missverständnisse, die aufgrund phonologischer Prozesse entstehen, Allzweckwörter, die aufgrund fehlenden Wortschatzes oder Probleme im Abruf eingesetzt werden oder etwa morphologische Modellierungen, die sich auf den Kasus beziehen und dem Kind eine genauere Beschreibung seiner vorigen Tätigkeit ermöglichen. Spezifizierungen können dabei durch indirekte Techniken wie der Inputspezifizierung und den Modellierungstechniken durch die Lehrperson gestaltet werden. Methodisch erscheinen dafür vor allem der kindlichen Äußerung nachfolgende Sprachmodelle zur dialogischen Weiterführung der Interaktion geeignet (Dannenbauer, 2002; Siegmüller & Kauschke, 2006). Verben als Schnittstelle zwischen semantisch-lexikalischem und morphologisch-syntaktischem Lernen kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Die Expansion kann die kindliche Äußerung sprachlich erweitern oder präzisieren, um z. B. eine genauere Beschreibung oder einen spezifischen Unter- oder Fachbegriff zu fokussieren. Die Extension kann die Darstellung des Kindes thematisch weiterführen, womit wieder neue sprachliche Aspekte einhergehen können. Gerade für syntaktische Lernprozesse kann die Umformung der kindlichen Äußerung

sinnvoll sein. Methodisch können auch direkte Techniken Berücksichtigung finden. Gerade Missverständnisse, die z. B. aufgrund phonologischer Prozesse, eines ungenauen Wortabrufs o. ä. geschehen, sind hier als eine wertvolle Ressource für metasprachliches und kontrastierendes Arbeiten anzusehen. Auch spezifischen Abrufhilfen und Speicherstrategien kommt hier eine besondere Bedeutung zu (Glück, 2003), um die Kinder beim sprachlichen Teilen ihrer vorigen Aktivitäten in Phase 1 zu unterstützen.

3.1.4 Phase 3: Kontextentbundenes sprachliches Handeln

In der dritten Phase wird eine kontextentbundene Sprache angestrebt, die möglichst viele Merkmale der Bildungssprache bzw. der konzeptionellen Schriftlichkeit aufweist. Es ist dabei nicht bedeutend, „ob dies auch in schriftlicher Form geschieht oder im Rahmen einer Aufgabenstellung, die konzeptionell schriftlich ist, aber mündlich gelöst wird“ (Quehl & Trapp, 2020, S. 48). Entscheidend ist es, dass das Lerngerüst aus Phase 1 und 2 nun zurückgebaut wird, sodass die Kinder sowohl die konzeptuellen sowie sprachlichen Erkenntnisse selbstständig und dekontextualisiert anwenden. Die Kinder benötigen einen authentischen und motivierenden Anlass, um diese sprachlichen Mittel auch als notwendig und wertvoll zu erfahren. Hier spielen nun die technischen Möglichkeiten der digitalen Medien zur Textproduktion im weiten Sinne eine zentrale Rolle. Eigene Textproduktion ist im ersten Schuljahr bedeutsam für den Schriftspracherwerb sowie die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten (Füssenich & Löffler, 2018, S. 92). Die Schriftsprache ist eine entscheidende Ressource für Kinder mit SES, um Sprache sichtbar zu machen und damit auch visuell segmentieren, analysieren und reflektieren zu können. In Phase 3 des Scaffolding erscheint die kooperative Produktion von Texten als eine interessante Perspektive, weil die Kinder i. d. R. unterschiedliche Kompetenzen im Schriftspracherwerb aufweisen, sodass einige Kinder bereits erste Wörter und teilw. Sätze gemäß des alphabetischen Prinzips und Sichtwortschatzes verschriften und andere Kinder noch nicht in den produktiven Erwerb eingestiegen sind (Füssenich & Löffler, 2018, S. 103 f.). Dementsprechend muss ein didaktisch-methodisches Ziel in Phase 3 sein, dass Kinder, die Schrift ggf. noch nicht produktiv verwenden, diese als wertvoll und zielgerichtet erleben und an der Planung des Schriftprodukts mitwirken können. Nicht die schriftliche Produktion an sich, sondern der Wert kontextentbundener sprachlicher Kommunikation und Repräsentation muss hier vordergründig sein. Textproduktion kann in Phase 3 somit verstanden werden als „gezielte Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren“ (Füssenich & Löffler, 2018, S. 131). Dabei steht das Erstellen eines Produkts als Prozess sowie das Freie Schreiben über eigene Anliegen der Kinder im Mittelpunkt.

Schriftprodukte können mit digitalen Medien in verschiedenen Modalitäten dargestellt werden: gesprochen per Audioaufnahme, geschrieben per Schrift, ikonisch per Foto etc. Kinder, die noch nicht schreiben, sollen dabei die Möglichkeit haben, ihr sprachliches Wissen in den Produktionsprozess einzubringen, z. B. beim Aushandeln der Reihenfolge der zu verschriftenden Ideen (Jeuk & Schäfer, 2019, S. 100). Kinder, die die alphabetische Strategie der Verschriftung nutzen, können gemeinsam eine mögliche Schreibung ihres Schriftprodukts aushandeln. Kinder, die die orthographische Strategie bereits teilweise anwenden, können diese bei der Bildersuche in Kindersuchmaschinen anwenden, wo sie eine authentische Notwendigkeit zur orthographischen Schreibung erfahren. Hinsichtlich längerer Verschriftungen ist denkbar, dass die Kinder der Lehrkraft das zu Verschriftende diktieren. Alternativ kann die Sprache-zu-Text-Funktion genutzt werden (z. B. iPad). Konkret medial kann solche Software verwendet werden, die das Erstellen eigener Comics oder Bücher auf dem Medium des Tablets ermöglicht (z. B. „Comic Caption“, „Book Creator“). Damit kann ein fließender Übergang sowohl zwischen konzeptioneller als auch medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit geschaffen werden, da Sprache hier sowohl schriftlich als auch mündlich in Form von kurzen Aufnahmen repräsentiert werden kann. Zudem können bildlich-ikonische Repräsentationsformen wie das Foto genutzt werden.

Pädagogisch sollen die Kinder selbstaktiv die Gestaltbarkeit von digitalen Medien kennenlernen und dabei Sprache als Mittel der Repräsentation und der Kommunikation erleben. Die Gestaltungen und Präsentationen der Kinder sind ein wichtiger Ausgangspunkt für Anschlusskommunikation (Jackel, 2018), die vielseitig gestaltet werden kann: Schreibgespräche, metasprachliche Betrachtung, Übersetzung in andere Sprache, ergänzende Sprachaufnahme etc. *Spezifizierungen* auf den sprachlichen Ebenen können hier im Kontext der Verschriftungen der Kinder durch direkte Techniken der Metasprache, der Kontrastierung und Übung gestaltet werden (Siegmüller & Kauschke, 2006), weil Sprache in dieser Phase des Scaffolding betrachtbar wird und somit als Gegenstand der Reflexion in verschiedenen Darbietungsformen zugänglich ist. Auch die hochfrequente Wiederholung sprachlicher Strukturen kann in dieser Phase authentisch geplant werden, weil die Kinder, wenn sie ihre Darstellungen und Präsentationen gestalten, häufig und in verschiedenen Modalitäten bestimmte sprachliche Strukturen verwenden.

3.2 Zusammenfassung in einem didaktischen Modell

Ich möchte abschließend ein didaktisches Modell zur Planung und Reflexion eines solchen Unterrichts vorschlagen, welches i. A. a. die Kooperative Sprachdidaktik sowie das Scaffolding-Konzept entwickelt wurde.

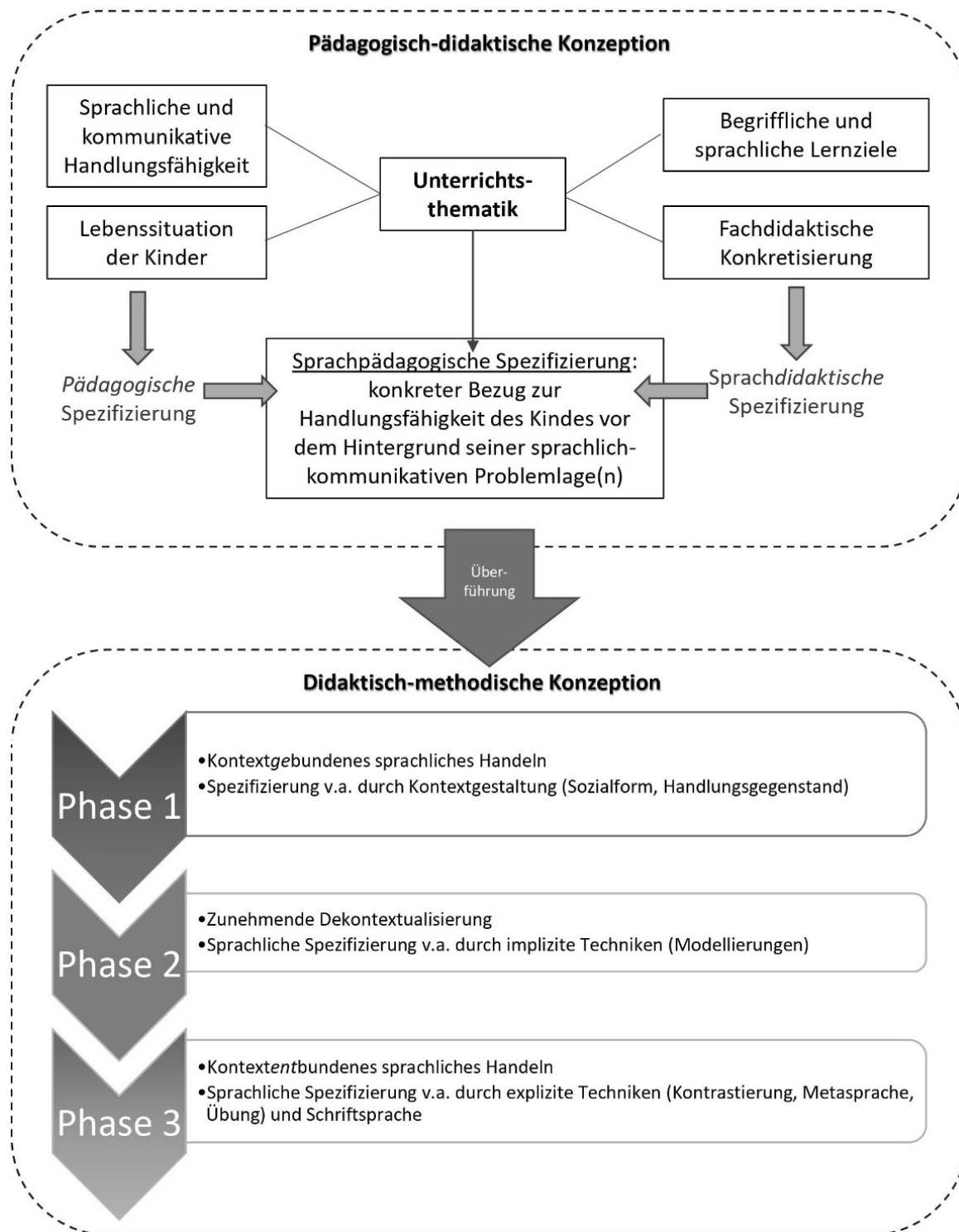


Abb. 1: Didaktisches Planungs- und Reflexionsmodell

4. Zusammenfassung/Fazit für die Praxis

Digitale Medien müssen im Unterricht einen Mehrwert als Mittel der sprachlichen Kommunikation und Repräsentation bieten und von den Kindern als etwas selbst

Gestaltbares erlebt werden. Eine Möglichkeit dafür bietet das Scaffolding-Konzept. Digitale Medien, wie z. B. das Tablet, können systematisch in die schrittweise Annäherung an das Sprachregister der konzeptionellen Schriftlichkeit durch die drei Phasen des Scaffolding einbezogen werden. Digitale Medien spielen dabei insbesondere in der dritten Phase des Scaffolding, dem kontextentbundenen sprachlichen Handeln, eine entscheidende Rolle. Als Mittel der sprachlichen Repräsentation kann mit den Gestaltungsmöglichkeiten digitaler Medien ein fließender Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu Schriftlichkeit als auch von medialer Mündlichkeit zu Schriftlichkeit gestaltet werden. Als Gegenstand der Gestaltung werden digitale Medien bzw. deren Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten zudem ein Kommunikationsgegenstand für die Kinder. Andersherum ist es denkbar, digitale Medien, wie z. B. das Tablet, als Lerngegenstand selbst zu bestimmen, sodass die Kinder dieses in Phase 1 des Scaffolding, im kontextgebundenen Handeln, erkunden und gemeinsam eine Bedienungsanleitung mit entsprechenden Fachbegriffen dafür erstellen. Bedeutsam ist es, jede Phase des Scaffolding mit sprachheilpädagogischen Ansätzen, wie z. B. sprachtherapeutischen Techniken, hinsichtlich der konkreten sprachlich-kommunikativen Problemlagen der Kinder zu überdenken.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten - in allen Fächern und für alle Lernenden. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 250–259.
- Dannenbauer, F. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (5. Aufl., S. 105-161). München: Reinhardt.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(9), 338–344.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2018). *Schriftspracherwerb: Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München: Ernst Reinhardt.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). München: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (2013). *FörMig* Edition: Bd. 9. Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster, New York: Waxmann.
- Glück, C. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*, Bd. 4 (S. 178-184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C. (2010). *Kindliche Wortfindungsstörungen: Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Irion, T. (2016). Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In M. Peschel & T. Irion (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 141. Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen - Konzepte - Perspektiven* (S. 16-32). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Jackel, B. (2018). Vom natürlichen Scaffolding-Effekt verbal-piktoraler Formate im Vorschul- und Grundschulalter. *Praxis Sprache*, 63(4), 255-258.
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, A. & Männel, C. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen. Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(1), 2-20.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.
- Kracht, A. (2010). *Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie: Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik*. Aachen: Shaker.
- Kracht, A. (2012). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. In O. Braun & U. Lüdtké (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Sprache und Kommunikation (S. 577-581). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kracht, A. (2019). Sprachlich-kommunikative Förderbedürfnisse und Problemlagen, Bildungsunterstützung und inklusiver Unterricht. *ide - Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 43(4), 25-33.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15-43.
- Jeuk, S., Schäfer, J. (2019). *Schriftsprache erwerben: Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule*. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzungen durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingert: Rörig.
- Mayer, A. (2023). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (4. Aufl.). Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik: Bd. 4. München: Reinhardt.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (2. Aufl.). FörMig Material: Bd. 4. Münster, New York: Waxmann.
- Röleke, L. (2023). Einsatz sowie Potenziale digitaler Medien zur Sprachförderung im Unterricht aus Sicht von Sprachheilpädagog:innen. *Praxis Sprache*, 68(4), 244-250.
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1039-1060.

- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Spreer, M. & Wahl, M. (2022). Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität, Kommunikation & Partizipation - Ein Überblick. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Bd. 4. Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität - Kommunikation - Partizipation* (S. 11-16). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Welling, A. (1990). *Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln: Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Welling, A. (2004). Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Bildung, Erziehung und Unterricht: Bd 5. Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie* (S. 127-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welling, A. (2007). Unterricht und Therapie - die didaktische Frage im Förderschwerpunkt Sprache. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik: Bd. 1. Sonderpädagogik der Sprache* (S. 955-981). Göttingen: Hogrefe.

Dialog-Journale schreiben – eine Brücke zu Sprache und Kommunikation

1. Dialog-Journale – eine Entdeckungsreise

Bei Dialog denken wir zunächst an Gespräche, an eine Sprecher-Hörer-Interaktion, meist mit einer Person von Angesicht zu Angesicht. Verschiedene Wissenschaftsbereiche beschäftigen sich mit mündlichen Dialogen. Dialogforschung bezieht aber auch zeitlich versetzte Dialoge mit ein z. B. Dialoge in Briefen. In diese Kategorie zeitlich versetzter Dialoge gehören auch Dialog-Journale. Kinder haben diese Form des geschriebenen und gemalten Dialogs spontan *Briefheft* und *Erzählheft* genannt. Daniel (2. Klasse) erklärt: *„Man schreibt ja dann Sachen rein, um den Lehrern was zu sagen, wenn andere das nicht mitkriegen dürfen, dann kann man dann auch erzählen was man erlebt hat und so und dann kriegt man auch viele Antworten.“*

Das Prinzip dieses persönlich gestalteten Gesprächs im Dialog-Journal ist: eine sprachkompetente Lehrperson und Lernende schreiben einander. Die Idee stammt von der amerikanischen Lehrerin Leslee Reed (1988), die in den frühen 1980er Jahren über ein Schuljahr hinweg mit ihrer Klasse täglich schrieb, um so deren Lernprozesse besser unterstützen zu können. John Albertini hat die Idee 1987 nach Heidelberg und zehn Jahre später nach Halle gebracht (Albertini 2000; Albertini & Hees 1990; Schlenker-Schulte, 2000; Schlenker-Schulte, 2005; Schlenker-Schulte & Wagner, 2005; Thielebein et al., 2016; Schlenker-Schulte et al., 2016). In Halle haben wir Dialog-Journale sowohl in der Schulpraxis der ältesten Sprachheilschule Deutschlands als auch in der Ausbildung von Studierenden eingesetzt.

Dialog-Journale sind also eine Entwicklung aus der Praxis für die Praxis. Alles, was Sie pro Kind brauchen, ist ein Heft, Stifte, Farbstifte, vielleicht auch mal eine Schere und Klebstoff. Wenig Materialaufwand für ein gemeinsames Werk – ein Gesamtkunstwerk als Einheit von Wort, Text, Bild – das Sie als Lehrperson mit Ihren Kindern über einen klar definierten Zeitraum gestalten. Was Sie als Lehrperson aber auch brauchen, ist die Bereitschaft, sich auf jeden Menschen, der Ihnen in Kindergarten, Schule, Therapie oder Ausbildung anvertraut ist, einzulassen, ihn ernst zu nehmen – mit seinen Interessen, seinen Problemen und (sprachlichen) Fähigkeiten. Es braucht Wertschätzung und Ermutigung sowie ein flexibles Rollenmanagement zwischen der Rolle „professionelle Lehrperson“, die die sprachliche Entwicklung auf allen Ebenen im Blick hat, und der Rolle „Antwortende:r“ mit dem Blick auf die Schreibenden und deren Themen. (Schrift-)sprachliche Fehlleistungen werden nicht angestrichen, sondern ge-

schickt modelliert (Dannenbauer, 2002; Stamer, 2018; Oelze et al., 2021). Denn „Fehler“ sind wichtige Indikatoren für Lernwege und dürfen in den Dialog-Journal-Heften nicht angestrichen werden. Immer werden die Themen der Schreibenden aufgegriffen und im Dialog weiterentwickelt. Sie ahnen vielleicht: Dieser Prozess wird Zeit kosten und kann manchmal auch zum schwierigen Balanceakt werden. Doch der Gewinn unter sprachdiagnostischen, sprachdidaktischen, sprachtherapeutischen, schulpädagogischen, pädagogischen und psychologischen Aspekten lohnt den Einsatz und die Mühen (Schlenker-Schulte et al., 2018).

Für den zeitlich begrenzten Dialog können gemeinsam Regeln vereinbart werden. Wichtig ist, dass diese auch eingehalten werden. Bewährt haben sich folgende Regeln:

1. Es wird festgelegt, wie lange (z. B. bis zu den Ferien) und wie häufig man schreibt.
2. Das Heft ist privat und vertraulich.
3. Beide sind gleichberechtigte Partner:innen. Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird im Dialog-Journal aufgehoben.
4. Die Lehrperson streicht „Fehler“ niemals an. Sie bietet ein sprachliches Vorbild.
5. Lernende dürfen bestimmen, worüber sie schreiben. Lehrpersonen geben Impulse.
6. Die Lehrperson orientiert sich an der Textlänge und den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden.
7. Der Inhalt hat Vorrang vor der Rechtschreibung. Diese steht einzig im Dienste des Verstehens der Inhalte.
8. Bei älteren Schreibenden ist manchmal eine Verabredung im Sinne einer Begrenzung (z. B. nur 1 Seite pro Eintrag) erforderlich. Des Weiteren muss in manchen Situationen die Vertraulichkeit aufgehoben werden (auch das ist vorher zu klären).

2. Dialog-Journale schreiben – aber wie?

Der Charme des Dialog-Journale-Schreibens resultiert aus der sich entwickelnden Beziehung zwischen den beiden Dialog-Partner:innen. Man erfährt zunehmend mehr übereinander und lernt dabei auch Neues. Denn manchmal trifft man auf große und kleine Sachverständige und Expert:innen. So hat eine Lehrperson z. B. gelernt, wie man einen Teich anlegt. Auch wenn es innerhalb einer Klasse vergleichbare Themen gibt, so ist doch jedes Heft anders und es gibt immer wieder neue Herausforderungen und Fragen.

Aufgrund unserer langjährigen Praxiserfahrung auf unterschiedlichen Altersstufen (von der Kita angefangen bis hin zu Erwachsenen in der Ausbildung), mit unterschiedlichen Förderbedarfen und in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, möchten wir an dieser Stelle häufige Fragen aufgreifen, die uns beim Schreiben immer wieder begegnet sind und Antworten darauf gerne mit Ihnen teilen.

2.1 Wie gelingt der Einstieg ins Schreiben?

- Der Begriff Erzählheft beschreibt gut, worum es im Dialog-Journal geht. Kinder und Jugendliche freuen sich, wenn sie ihrer Lehrperson etwas mitteilen können und von dieser auch eine Antwort bekommen.
- Wenn man zu seinen eigenen Einträgen das Datum schreibt, kann man rückwirkend den Prozess besser erkennen. Kinder übernehmen das oft von selbst und erfreuen sich am Tagebuch-Charakter der Eintragungen.
- Es lohnt sich, die Hefte bzw. das Deckblatt zu Beginn individuell schön zu gestalten. Auf diese Weise erfahren die Hefte von Beginn an Wertschätzung.
- Bewährt hat sich eine mündliche Einführung. Denn dann ist es beim ersten Eintrag egal, wer schriftlich beginnt.
- Je besser man die Kinder/Jugendlichen kennt, umso individueller kann man – orientiert an ihren Interessen – thematisch einsteigen. Um einen Eindruck von den unterschiedlichen Wahrnehmungen der Kinder/Jugendlichen zu bekommen, kann man z. B. eine Frage zu einem gemeinsamen Ausflug stellen (dieser sollte nicht zu lange her sein).
- Der erste Kontakt (z. B. bei Übernahme einer neuen Klasse) eignet sich genauso gut für einen Einstieg. Hier besteht von beiden Seiten eine natürliche Motivation sich kennenzulernen. Themen, die sich dabei zum Einstieg bewährt haben, sind beispielsweise: eigene (Haus-)Tiere. Oder man stellt sich selbst ein bisschen vor und erzählt davon, was man gerne macht.

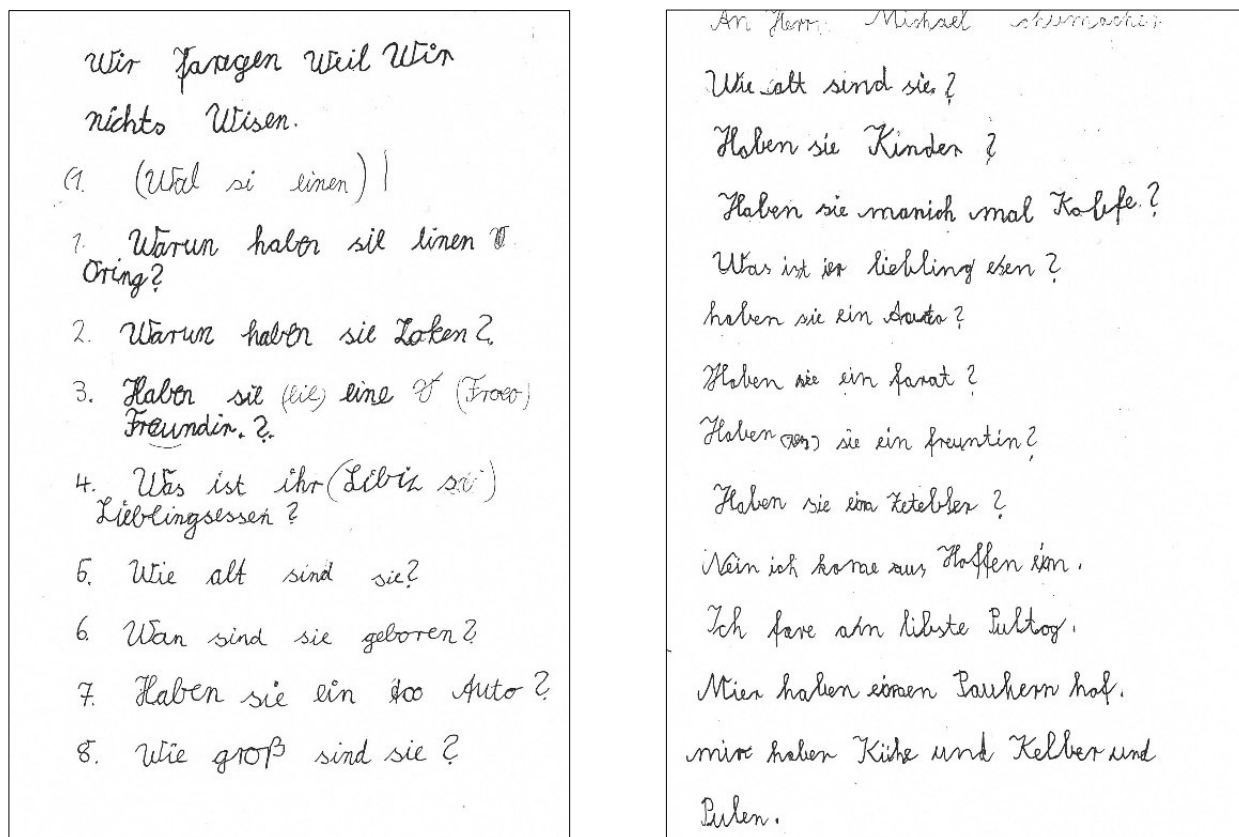


Abb. 1: Zwei Dialog-Journal-Seiten mit zahlreichen Fragen zeigen das Interesse an der neu in die Klasse gekommenen Person. (entstanden 1994 im Rahmen der Schulpraktischen Übungen in einer 3. Klasse der Sprachheilschule Neckargemünd)

2.2 Wie oft soll man schreiben?

- Es sind verschiedene Varianten denkbar (von jederzeit bis 1x pro Woche). Je jünger die Kinder sind, umso kürzer sollten die Abstände sein, damit sie sich noch an ihre Einträge erinnern.
- Man sollte sich im Vorfeld Klarheit darüber verschaffen, welche Frequenz man selbst leisten kann. Das muss gemeinsam mit den Schreibenden besprochen werden. Sehr wichtig ist: Verlässlichkeit!
- Man darf Kinder/Jugendliche nicht über die angekündigte Frist hinaus auf Antworten warten lassen. In begründeten Ausnahmefällen kann man durchaus auch schreiben, warum man es gerade nicht schafft, ausführlich zu antworten. Das ist ein wichtiges Signal.

2.3 Welches Medium soll ich verwenden?

- Bewährt haben sich unlinierte A4-Hefte, sie ermöglichen Malen, Schreiben usw. und einen fortlaufenden Text, der den Prozess des Miteinander ins Kommunizieren-Kommens gut sichtbar werden lässt.

- Dialog-Journale gehen aber prinzipiell in jeder Form: auf Zetteln (die aber unbedingt eingeklebt werden müssen, in Hefte, liniert/unliniert), digital per Mail, im Chat usw.
- Wichtig ist, dass der Werk-Charakter erhalten bleibt. Kinder/Jugendliche blättern gerne vor und zurück, nutzen die Einträge der Lehrperson als Informationsquelle z. B. für korrekte Schreibung und sind stolz auf ihr Werk. Manche Kinder haben das ganze Heft nachbearbeitet und z. B. zu Weihnachten mit Sternchen geschmückt. Dies alles zeigt: Das gemeinsame Werk ist wichtig und wertvoll. Erfahrungsgemäß wollen die Kinder/Jugendlichen das Heft behalten und aufbewahren oder auch den Dialogpartner:innen schenken.

2.4 Ab welcher Klassenstufe/welchem Alter sollte ich starten?

- Dialog-Journale kann man mit Menschen jeder Altersgruppe schreiben.
- Es gibt Erfahrungen beim Dialog-Journale-Schreiben mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit ganz unterschiedlicher Sprach- und Schriftsprachkompetenz. Das sind: Kita-Kinder, Schüler:innen aus Regelschulklassen und Förderschulklassen aller Art (Hören, Sprache, geistige Entwicklung, Lernen), Menschen mit Mehrsprachigkeit, mit funktionalem Analphabetismus, Studierende, (schwerhörige) Rentner:innen.
- Kinder müssen nicht lesen und schreiben können, um Dialog-Journale zu führen, allerdings verändert sich der Umgang mit den Einträgen. Insbesondere ganz zu Beginn der Schriftsprachentwicklung werden Einträge zum Anlass für ein mündliches Gespräch über das Gemalte (Oelze, 2022). Hierfür braucht es individuelle Rückmeldezeiten (mündlich). Denn es entsteht ein Dialog darüber, was in das Heft gemalt wurde. Dabei können die kompetenten Schreiber:innen die Gedanken der Kinder zu den Bildern verschriften. Sie lassen sich den Text diktieren. So erfahren die Kinder die Funktion von Schrift und haben nach Abschluss dieser Dialog-Erfahrung ein kleines Heft mit eigenen Geschichten, die sie später selbst lesen können.
- Jugendliche/Studierende können auch mit anderen Jugendlichen/Studierenden Dialog-Journale schreiben, z. B. mit dem Ziel, sich über inhaltliche Sachverhalte auszutauschen.

2.5 Was bedeutet Orientierung an Lernenden?

- Die Lehrperson sollte sich vor allem an den Themen und Inhalten der Lernenden orientieren. Nur, wenn den Lernenden nichts einfällt, kann man zur/zum vorsichtigen Initiator werden.
- Das bedeutet auch, dass man sich manchmal in die Themen der Kinder/Jugendlichen einarbeiten muss, oder man fragt nach und nutzt die Expertise der Kinder/Jugendlichen.

- Die Orientierung an Lernenden bezieht sich auch auf die Form (Größe der Buchstaben, Abstände der Wörter und Zeilen), die Textlänge und auf den Schreib-Stil (mündlicher oder schriftlicher Sprachgebrauch). Obwohl der Dialog zeitlich versetzt und auf Papier stattfindet, ist mündlicher Sprachgebrauch beim Schreiben vollkommen in Ordnung.
- Auch Lehrpersonen können gern selbst etwas malen. Es muss nicht perfekt sein.

2.6 Worüber soll ich schreiben? Oder: Lernende bestimmen die Themen

- Es ist wichtig, die Themen der Kinder/Jugendlichen aufzugreifen. Diese passen oft nicht zum Jahresablauf oder den Themen, die den Lehrpersonen gerade wichtig sind. Bitte am Thema der Lernenden bleiben! Denn das interessiert die Kinder/Jugendlichen am meisten.
- Themen, die man auf allen Altersstufen finden kann, sind: Familie, Freunde, Persönliches wie Geburtstage, bei Schulkindern immer auch Schule, wobei Schüler:innen auch Rückmeldungen zum Unterricht geben und manchmal Ratschläge für die Lehrperson haben. Ein beliebtes Thema auf allen Altersstufen sind auch Freizeitaktivitäten.
- Indem man paraphrasiert, nach- und hinterfragt, lassen sich die Themen der Kinder/Jugendlichen gut vertiefen. Dabei unterstützen gute Fragen die Erzählbegeisterung (siehe dazu 2.7). Entscheidend ist das „echte Interesse“.

2.7 Welche Fragen soll ich stellen?

- Die Dialoge im Dialog-Journal dürfen auf keinen Fall zu einem ausschließlich von Lehrpersonen dominierten Frage-Antwort-Spiel werden. Analysen von Dialog-Journal-Heften haben gezeigt, dass viele Lehrpersonen meist sehr viele Fragen stellten und die Schüler:innen auf diese Weise in eine Antwortposition drängten.
- Oft haben Lehrpersonen angemerkt, dass die Schüler:innen nur mit Ja und Nein antworten. Bei genauerem Hinsehen ist es vollkommen plausibel und genau betrachtet höchst sprachkompetent, auf (zu häufig gestellte) Entscheidungsfragen wie z. B. „*Hast du...*“, „*Bist du...*“, „*Gehst du...*“ dann auch mit Ja oder Nein zu antworten. Die Konsequenz daraus: weniger Entscheidungsfragen, mehr W-Fragen stellen (zu Fragen vgl. z. B. Schulte, 1974, 1993).

2.8 Was mache ich, wenn ich etwas nicht lesen kann?

- Man sollte nachfragen, was es bedeutet (z. B.: „*wir briesen tun und rennen...*“ / „*Ich kenne das Wort nicht. Was soll denn ‚briesen‘ bedeuten?*“). Dabei sollte unbedingt klar werden, dass man den Text verstehen will und deshalb nachfragt, nicht etwa, weil eventuell ein Fehler gemacht wurde.
- Man kann um nochmaliges Schreiben bitten.

- Korrekturen dürfen ausschließlich in den eigenen Äußerungen, nicht bei den Kindern/Jugendlichen vorgenommen werden. Hierfür ist die Modellierung sehr gut geeignet (Schlenker-Schulte et al., 2016).
- Bei jungen Kindern lohnt es sich, in die Mündlichkeit zu wechseln und nachzufragen, was gemeint war.

2.9 Was tun, wenn Kinder/Jugendliche sehr wenig schreiben?

- Zu allererst muss man dies akzeptieren und die Kinder/Jugendlichen gleichzeitig ermutigen und Alternativen (malen, kleben, Rätsel) anbieten.
- Erfahrungsgemäß kann man abwarten. Denn die Kinder/Jugendlichen kommen mit der Zeit von alleine, weil sie auch so ein schönes Heft und vor allen Dingen die Exklusiv-„Zeit“ mit der Lehrperson haben möchten.
- Alternativ ist zu ergründen, warum die Kinder/Jugendlichen nicht gerne schreiben.
- Wenn Kinder/Jugendliche eher malen und zeichnen, dann kann man um Kommentare zu den Zeichnungen bitten.
- In Missverstehenssituationen kann man konkret nachfragen, z. B. Alternativfragen stellen wie „*Bedeutet es a) ... , b) ... oder c) ... ?*“. Schließlich bleibt immer der Wechsel in die Mündlichkeit, um das Geschriebene auch wirklich richtig zu verstehen.

2.10 Was tun bei „schwierigen Themen“?

- Man tut im Grunde das Gleiche, was man auch in einem Gespräch tun würde.
- Bei Problemen in der Klasse sollte man mit dem Kind sprechen (mündlich) und nachfragen, ob man es in der Klasse ansprechen, oder sich Hilfe von außen holen soll (z. B. Schulsozialarbeiter:in).
- Bei Trauerarbeit in Dialog-Journalen sollte man das Angebot machen, es in einem mündlichen Gespräch zu besprechen.
- Zu private Nachfragen (z. B. „*Wo wohnst Du?*“, „*Gehst Du mit mir ins Kino?*“ o. ä.) können (freundlich) zurückgewiesen werden. Beide Dialogpartner:innen können lernen, dass man nicht über alles sprechen bzw. alles von sich preisgeben muss.
- Bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung gilt die Geheimhaltung natürlich nicht. Mit Jugendlichen muss geklärt werden, dass es Situationen und Themen geben kann, bei denen die Geheimhaltung aufgehoben werden muss, weil beide Dialogpartner:innen Unterstützung von Expert:innen brauchen.

2.11 Was und wie kann ich diagnostizieren?

- Alles, was mit Sprache und Schreiben als Prozess zu tun hat: Textproduktion (Inhalt, Strategie des Aufbaus, Kohärenz, Kohäsion, grammatische Fähigkeiten, Rechtschreibung usw.) kann betrachtet werden.
- Da sich in Dialog-Journalen viele freie Schreibproben wiederfinden, können für die Diagnostik der Rechtschreibung verschiedene Instrumente zur Ermittlung der

orthographischen Kompetenz aus freien Texten (z. B. Oldenburger Fehleranalyse [OLFA], Thomé & Thomé, 2022; Aachener Förderdiagnostische Fehler-Analyse [AFRA], Herné & Naumann, 2015) eingesetzt werden.

- Wichtig ist eine Prozess-Diagnostik, um gezielt sinnvoll aufeinander folgende Förderziele festzulegen und gegebenenfalls und fortlaufend anzupassen.
- „Diagnostizieren“ kann man aber auch die eigenen Einträge und sie insbesondere mit Blick auf die Abstimmung mit den Bedürfnissen der Kinder/Jugendlichen untersuchen.

2.12 Was und wie kann ich fördern?

- Alles, aber bitte nicht alles gleichzeitig! Kleine, konkrete Ziele setzen und dranbleiben, immer den Beziehungsaufbau dabei im Blick behalten!
- Für die Förderung auf Textebene eignet sich gezieltes Nachfragen der entsprechenden Reihenfolgen oder die Bitte um eine Erweiterung der Argumente.
- Für die Rechtschreibung empfehlen wir die Orientierung an den Modellierungstechniken, die Markierungen erfolgen immer ausschließlich am eigenen Text (Oelze et al., 2021).
- Aber: GANZ WICHTIG! Beziehung IMMER vor Förderung! Das Dialog-Journal wirkt auch ohne weitere Unterstützung schon förderlich für alle (schrift-)sprachlichen Bereiche. Denn Schreiben lernt man nur durch Schreiben. Die Bereitschaft für sprachliches Lernen entsteht durch den Wunsch, Antworten zu bekommen. Kinder verstehen sehr schnell, dass dafür ein Minimum an sprachlicher Korrektheit Voraussetzung ist. Denn Dialog-Journale leben von der kreativen Gestaltung und der Schreibmotivation, die durch die Beziehung zwischen den Schreibenden entsteht.

3. Fazit für die Praxis

Dialog-Journale sind geschriebene, gestempelte, gemalte oder auch geklebte Fragen und Antworten, Ideen, Informationen, Wünsche und Gefühle, die im vertraulichen Dialog ausgetauscht und weiterentwickelt werden. Die Freude am gemeinsamen Gestalten des Heftes und intrinsische Motivation sind ein entscheidender Motor für sprachliches Lernen im Entstehungsprozess von Dialog-Journalen.

Dialog-Journale können als ergänzendes „teaching tool“ auf allen Altersstufen flexibel in verschiedene Lehr-Lern-Kontexte integriert werden. Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Dabei steht das lernende Individuum mit seinen Interessen im Mittelpunkt. Seine Themen sind Ausgangspunkt für Entwicklungsschwerpunkte und sprachliche Modellierungen auf allen sprachlichen Ebenen. Denn was interessiert, macht Spaß und motiviert zum Lernen. Dialog-Journale sind eine Quelle für freie Sprach- bzw. Schreibproben – auch von den Lehrpersonen selbst. Dies hat den

unschätzbaren Vorteil, dass die Lehrperson ihre eigenen modellierenden Sprachprodukte reflektieren und zielgruppenadäquat anpassen kann. So wird der Sprachgebrauch und die Wirkung der viel zitierten „Lehrersprache“ (z. B. Reber & Schönauer-Schneider, 2022) im Dialog-Journal ganz nebenbei dokumentiert und sichtbar.

Jenseits des Fundus an sprachlichem Material für Prozessdiagnostik und Förderung leben Dialog-Journale von der persönlichen Beziehung der beiden Dialogpartner:innen. Durch den regelmäßigen Austausch im Dialog lernen sich beide näher kennen und besser verstehen. So kann sich eine tragfähige pädagogische Beziehung als Basis für Unterricht und Therapie entwickeln: „*Ich dete gerne dir ein Heft geben als erinnerung geben.*“

Literatur

- Albertini, J. (2000). Schreiben als dialogischer Prozess, eigenes Produkt und individueller Ausdruck - Ergebnisse angewandter pädagogischer Forschung. In J. Albertini, E. Ehrhardt & H.C. Strauß (Hrsg.), *Kommunikation und Kreativität* (S. 113-119). Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.
- Albertini, J. & Hees, B. (1990). Lehrer-Schüler Dialog: Schreiben als Kommunikation, nicht als lästiges Übel. In A. Abele (Hrsg.), *Neuere Entwicklungen in Lehre und Lehrerbildung* (S. 261-264). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dannenbauer, F. (2002): Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105-161). München: Reinhardt.
- Herné, K. & Naumann, C. (2015): *AFRA, Aachener Förderdiagnostische Rechtschreib-Analyse*. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Oelze, V., Stamer, J. & Schlenker-Schulte, C. (2021). Diagnostik und Förderung orthografischer Fähigkeiten mit Hilfe von Dialog-Journalen. *Praxis Sprache* 66(2), 104-108.
- Oelze, Vera (2022). Dialog-Journale in der Kindertagesstätte. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität - Kommunikation - Partizipation* (S. 239-244). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reed, L. (1988). Dialogue Journals Make My Whole Year Flow. The Teachers Perspective. In J. Staton, R. Shuy, J Peaton & L. Reed (Hrsg.), *Dialogue Journal Communication. Classroom, Linguistic, Social and Cognitive Views* (S. 56-72). Norwood.
- Schlenker-Schulte, C. (2000). DIALOG als Prinzip in der Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung. In J. Albertini, E. Ehrhardt & H. C. Strauß (Hrsg.), *Kommunikation und Kreativität* (S. 3-22). Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.

- Schlenker-Schulte, C. (2005). Faszination Dialog. Interaktional-kommunikatives (Sprach)Lernen mit Dialog-Journalen. In A. Jann & Th. Kaul (Hrsg.), *Kommunikation und Behinderung*. (S. 229-245). Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.
- Schlenker-Schulte, C. & Wagner, S. (2005). Mit Herz und Verstand: Schreiben lernen durch Dialog-Journale. *Alfa Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*. 59, 25-28
- Schlenker-Schulte, C., Oelze, V. & Wagner, S. (2016). Dialog-Journale als Möglichkeit der Schriftsprach-Diagnostik - und Förderung in heterogenen Lerngruppen. *Praxis Sprache* 61(2), 77-84.
- Schlenker-Schulte, C., Oelze, V. & Stamer, J. (2018). Dialog-Journale - ein Motor zum Schreiben-Lernen. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern* (S. 54-67). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Stamer, J. (2018). Dialog-Journal: Am Vorbild lernen. [Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg] <https://digital.bibliothek.uni-halle.de/urn/urn:nbn:de:gbv:3:4-22912>.
- Schulte, K. (1974). *Fragesätze als sprachdidaktisches Problem bei sprachlosen und spracharmen Kindern. Vorschläge zur Gewinnung einer früher und umfassenden interrogativen Kompetenz*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Schulte, K. (1993). *Fragen in Fachunterricht, Ausbildung, Prüfung: Warum? Weshalb? Weswegen? Wozu? Wofür?* Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Thielebein, A., Oelze, V., Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2016). Dialog-Journale schreiben mit Schülerinnen und Schülern der ältesten Sprachheilschule Deutschlands. *Praxis Sprache* 61(2), 85-89.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2022). *OLFA, Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2 sowie 3 bis 9*. Waltrop: ISB.

Themenbereich: Wortschatz/Bildungssprache

Effektivität strategieorientierter Wortschatzförderung im Unterricht – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“

1. Ausgangspunkt

1.1 Wortschatzerweiterung im Schulalter

Im Laufe ihrer Schulzeit müssen alle Kinder eine große Zahl an unterrichtlichen Fachbegriffen, fremd- sowie bildungssprachlichen Ausdrücken lernen. Im schulischen Alltag begegnen Kinder diesen Wörtern auf unterschiedliche Weise: Während sie Wörtern zu Beginn der Grundschulzeit vorwiegend in mündlichen Kontexten begegnen, werden gegen Ende der Schuleingangsphase schriftsprachliche Quellen immer bedeutsamer für die Wortschatzerweiterung (Nagy & Herman, 1987; Steele, 2015). Ein Teil dieser Wörter wird explizit durch die Lehrkraft oder innerhalb eines Textes erläutert, einen Großteil der Wortbedeutungen erschließen sich Kinder jedoch implizit aus dem laut- oder schriftsprachlichen Kontext. Die Wortschatzerweiterung im schulischen Kontext scheint somit zu einem großen Anteil von selbstgesteuerten, eigenaktiven Lernprozessen bestimmt zu sein.

Insbesondere in inklusiven unterrichtlichen Kontexten stehen dieser herausfordernden Erwerbsaufgabe sehr heterogene sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft gegenüber. Vor dem Hintergrund der Schlüsselrolle von Wortschatzkompetenzen für den Bildungserfolg sollte eine individualisierte und nachhaltige Unterstützung des schulischen Wortschatzerwerbs zu Aufstiegschancen und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder beitragen (Apeltauer, 2020; IFS, 2022). Hierzu benötigen Lehrkräfte insbesondere in inklusiven unterrichtlichen Kontexten Methoden, um die Lernenden entsprechend ihrer individuellen Ausgangslagen unterrichtsintegriert und differenziert unterstützen zu können. Die Förderung des eigenaktiven, selbstgesteuerten lexikalischen Lernens mithilfe von Wortlernstrategien kann hierzu einen Ansatzpunkt bieten.

1.2 Vermittlung von Lernstrategien

Die systematische Unterstützung selbstgesteuerten Lernens ist als Schlüsselkompetenz in den Richtlinien und Lehrplänen für die Primarstufe verankert (z. B. MSB NRW, 2021). Der Gebrauch verschiedener Lernstrategien kann dabei als „Kern des selbstregulierten Lernens“ (Perels et al., 2020, S. 47) gesehen werden; Schüler:innen sollen folglich Kompetenzen vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, spezifische Lernstrategien zum Erreichen eines Ziels auszuwählen, sie eigenaktiv anzuwenden und sie

schließlich im Hinblick auf das Erreichen des Lernziels zu evaluieren. Im Unterricht der Grundschule werden Lernstrategien sowohl fächerübergreifend (z. B. Organisation des eigenen Lernprozesses), als auch fachspezifisch vermittelt (z. B. Rechenstrategien). Empirische Studien belegen, dass Strategien im Rahmen des Unterrichts in der Primar- sowie Sekundarstufe (z. B. Dignath & Büttner, 2008; Donker et al., 2014), im Fremdsprachunterricht (z. B. Ardasheva et al., 2017) sowie im Rahmen von spezifischen Förderprogrammen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (z. B. Gajria et al., 2007; Lauth et al., 2014; Lepach & Petermann, 2015) erfolgreich vermittelt werden können. Auch in sprachtherapeutischen sowie sprachheilpädagogischen Konzepten spielt die Vermittlung von Strategien eine zunehmend größere Rolle (z. B. Motsch et al., 2022; Mayer & Marks, 2020; Riehemann, 2021). Die Interventionsstudien zum Therapiekonzept „Wortschatzsammler“ zeigen, dass Kinder im Vorschul- und Grundschulalter von der Vermittlung lexikalischer Lernstrategien für die eigenaktive Erweiterung ihres Wortschatzes profitieren können (Motsch et al., 2022).

1.3 Wortschatzsammler im Unterricht: ein strategieorientiertes, unterrichtsintegriertes Förderkonzept

Basierend auf den positiven Erfahrungen mit der Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien in sprachtherapeutischen Kontexten zielte das Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ auf die Entwicklung und Evaluation eines strategieorientierten Förderkonzepts, welches in den regulären Unterricht inklusiver Grundschulen integriert werden und allen Kinder inklusiver Settings beim Lernen des unterrichtlichen Fachwortschatzes, fremd- und bildungssprachlichen Vokabulars unterstützen sollte. Insbesondere schwächere Wortlernende sollten somit Werkzeuge an die Hand bekommen, die sie bei der Wortschatzerweiterung in expliziten sowie impliziten Lernkontexten unterstützen können. Neben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache betrifft dies auch andere Schüler:innengruppen, die in inklusiven Kontexten unterrichtet werden, zum Beispiel Kinder mit schwächeren kognitiven Fähigkeiten oder Einschränkungen im Bereich der Exekutivfunktionen.

Bei der Konzeption des unterrichtlichen Förderkonzepts wurden die erfolgreichen Prinzipien des Therapiekonzepts „Wortschatzsammler“ ebenso berücksichtigt wie die Erkenntnisse zur Strategievermittlung im Unterricht aus empirischen Studien der Lehr-/Lernforschung (Hellmich & Wernke, 2009; Killus, 2018; Lauth et al., 2014). Das Förderkonzept „Wortschatzsammler im Unterricht“ wurde in mehreren Machbarkeitsstudien auf seine Umsetzbarkeit hin überprüft sowie fortwährend überarbeitet. Für Einblicke in das methodische Vorgehen sei an dieser Stelle auf andere Publikationen verwiesen (Laßmann & Ulrich, 2020; Ulrich, 2021; Laßmann et al., 2022). Im Schuljahr 2021/22 wurde das Förderkonzept mithilfe einer cluster-randomisierten

und kontrollierten Interventionsstudie auf seine Effektivität hin untersucht (Ulrich & Laßmann, 2020).

2. Methodik

2.1 Studiendesign, Erhebungsinstrumente und Outcome-Variablen

Die Interventionsstudie wurde an vier Grundschulen in NRW durchgeführt. Die Schulen wurden randomisiert der Experimental- (EG) und Kontrollbedingung (KG) zugewiesen. Über den achtwöchigen Interventionszeitraum wurden in allen teilnehmenden Klassen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht die gleichen Unterrichtsreihen durchgeführt. Um sicherzustellen, dass alle Schüler:innen vergleichbare Wortlernerzeugnisse im Unterricht hatten, wurden das Unterrichtsmaterial und der Verlauf der Unterrichtsstunden vorgegeben.

Während die Lehrkräfte der Experimentalgruppe ihre Schüler:innen beim Erwerb des Fachwortschatzes mithilfe der Wortschatzsammler-Förderung unterstützten, erhielten die Lehrkräfte der Kontrollgruppe keinerlei Vorgaben zur Art der Wortschatzförderung.

Die Leistungsentwicklung der Schüler:innen wurde über drei Messzeitpunkte hinweg erhoben. Als zentrale Outcome-Variable wurde die Veränderung der Verstehensleistung des unterrichtlichen Fachwortschatzes ermittelt, der im Unterrichtsmaterial explizit erläutert wurde (z. B. „Trommelfell“). Auswirkungen auf den impliziten Wortschatzerwerb wurden ermittelt, indem die Verstehensleistungen für niedrigfrequente Wörter erhoben wurden, die im Unterrichtsmaterial vorkamen, für das inhaltliche Verständnis jedoch nicht relevant waren (z. B. „Rhabarber“ in einer Textaufgabe).

2.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen $N = 269$ Schüler:innen an der Erhebung teil. Tabelle 1 gibt einen Überblick über einige Charakteristika der Gruppen.

Tab. 1: Charakteristika der Stichprobe

	Kontrollgruppe	Experimentalgruppe
N	118	151
Alter	M = 7;4 (SD = .57; Range: 6;09 - 9;08)	M = 7;4 (SD = .55; Range: 7;00 - 9;07)
Geschlecht	49,2 % männlich	49,7 % männlich
Anteil mehrsprachig	48,3 %	34,4 %
Auffälligkeiten (T-Wert < 40)		
... im aktiven Wortschatz	54,1 %	34,4 %
... im Lesesinnverstehen	49,5 %	30,3 %

3. Ergebnisse

Die unterschiedliche Leistungsentwicklung zwischen KG und EG wurde mithilfe einer ANCOVA ermittelt, in der jeweils die Vortestleistungen als Kovariate kontrolliert wurden (van Breukelen, 2006).

Für den Fachwortschatz Deutsch und Mathematik zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Leistungen von KG und EG zu T2. Im Fachwortschatz Sachunterricht zeigte die EG im Posttest jedoch signifikant bessere Leistungen als die KG, ($F(1, 223) = 5,862, p = .016$). Auch das Verständnis des niedrigfrequenten Wortmaterials war in der EG zu T2 signifikant besser als in der KG, $F(1, 237) = 6,252, p = .013$.

Zur Beurteilung der Nachhaltigkeit der Lerneffekte wurden die Daten aus den Post- (T2) und Follow-Up-Tests (T3) herangezogen. Hier zeigen sich deskriptiv größere Leistungsabfälle in der KG als in der EG. Diese spiegeln sich auch in signifikanten Mittelwertunterschieden der T3-Leistungen wider, wenn sie um die Leistungen zu T2 bereinigt wurden. Hier zeigten sich in der EG zu T3 signifikant bessere Verstehensleistungen im Fachwortschatz Deutsch [$F(1, 245) = 5,910, p = .016$] und Mathematik [$F(1, 245) = 8,786, p = .003$] sowie im niedrigfrequenten Wortschatz [$F(1, 245) = 11,827, p < .001$]. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Leistungsentwicklung der KG und EG über die drei Testzeitpunkte hinweg.

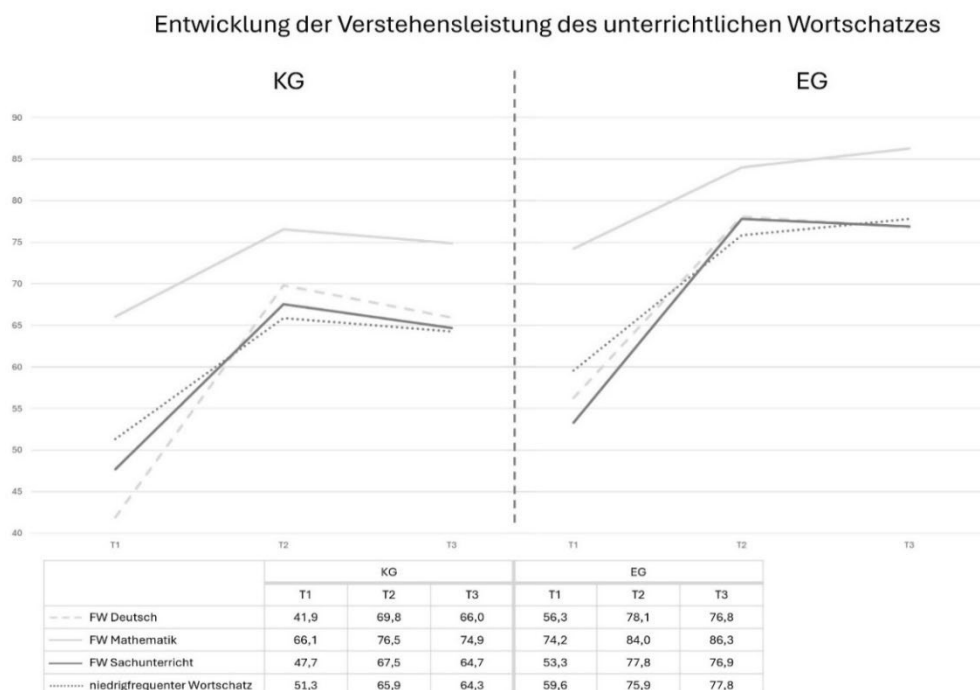


Abb. 1: Leistungsveränderungen in der KG und EG im Verstehen des unterrichtlichen Wortschatzes (Prozentuale Korrektheit).

4. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen auf, dass der Erwerb unterrichtlichen Fachwortschatzes sowohl mit etablierten Methoden der Wortschatzförderung als auch durch die Vermittlung von Wortlernstrategien unterstützt wird. Die Lehrpersonen der KG gaben an, den Fachwortschatzerwerb überwiegend durch Methoden der semantischen Elaboration unterstützt sowie das Frageverhalten der Schüler:innen angeregt zu haben. Die signifikant besseren Verstehensleistungen für den Fachwortschatz Sachunterricht können auf einen Profit der strategieorientierten Wortschatzförderung hindeuten. Weitere unmittelbare Effekte der Förderung könnten u. U. durch die mangelnde Sensitivität der informellen Erhebungsinstrumente unentdeckt geblieben sein: Im Fachwortschatz Mathematik zeigte fast die Hälfte der Gesamtstichprobe bereits im Vortest Verstehensleistungen von über 80 %.

Die Leistungsunterschiede im Verstehen des niedrigfrequenten Wortschatzes deuten darauf hin, dass insbesondere der implizite Wortschatzerwerb im Unterricht durch die strategieorientierte „Wortschatzsammler“-Förderung unterstützt wird.

Die größere Stabilität der Lerneffekte durch die „Wortschatzsammler“-Förderung entspricht Befunden aus dem therapeutischen Setting (Motsch & Ulrich, 2012; Ulrich, 2012) und könnte darauf hindeuten, dass selbstgesteuertes Fachwortlernen nachhaltiger ist als von der Lehrperson gesteuerte Wortlernprozesse (Nilson, 2020).

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse der Interventionsstudie erste Hinweise auf einen Profit strategieorientierter Wortschatzförderung im Unterricht.

5. Praktische Implikationen

Die teilnehmenden Lehrkräfte stellten die gute Umsetzbarkeit und die hohe Motivierung der Schüler:innen durch das Format der Schatzsuche heraus. Eine eigenaktive Strategienutzung konnte bereits nach den ersten Einführungsstunden beobachtet werden. Für einige Lerngruppen kann eine kleinschrittigere Einführung sinnvoll sein, sodass auch kognitiv anspruchsvollere Strategien verinnerlicht werden können. Die Einschätzungen der Lehrkräfte sowie die Ergebnisse der Interventionsstudie untermauern den Mehrwert strategieorientierter Wortschatzförderung für den unterrichtlichen Wortschatzerwerb in inklusiven Settings.

Literatur

- Apeltauer, E. (2020). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Eds.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*: Band 9. Deutsch als Zweitsprache (5th ed., S. 306-326). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(3), 544-582. <https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Donker, A. S., Boer, H. de, Kostons, D., van Dignath Ewijk, C. C., & van der Werf, M.P.C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 210-225.
- Hellmich, F., & Wernke, S. (2009). Was sind Lernstrategien ... und warum sind sie wichtig? In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter*: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen (S. 13-24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Killus, D. (2018). Lernstrategien im Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 7, 106-111.
- IFS [Institut für Schulentwicklungsforschung] (2022). *Pressemitteilung*. Mehr Sprachförderung für mehr Bildungsgerechtigkeit nötig. Verfügbar unter: https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Pressemeldung_IFS-Wortschatz_final_webseite.pdf
- Laßmann, I., Zurl, L., & Ulrich, T. (2022). Selbstreguliertes Fachwortlernen im inklusiven Deutschunterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 11(4), 251-256.
- Laßmann, I., & Ulrich, T. (2020). Was sich bewährt hat: Impulse zur klassenbasierten Umsetzung strategieorientierter Wortschatzförderung mit dem „Wortschatzsammler“. *Praxis Sprache* 65(4), 242-246.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014). Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Eds.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 262-276). Göttingen: Hogrefe.
- Lepach, A. C., & Petermann F. (2015). *Training für Kinder mit Gedächtnisstörungen*: Das neuropsychologische Einzeltraining REMINDER. Göttingen: Hogrefe.

- Mayer, A., & Marks, D.-K. (2020). Effektivität einer strategieorientierten Förderung des Leseverständnisses bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Praxis Sprache* 65(4), 229-241.
- MSB NRW [Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/300/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Motsch, H.-J., Gaigulo, D.-K., & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler*. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Ulrich, T. (2012). "Wortschatzsammler" und "Wortschatzfinder": Effektivität neuer Therapieformate bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. *Sprachheilarbeit*, 57(2), 70-78.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nilson, L. B. (2020). Why Is Self-Regulated Learning So Effective? Its Links with Cognitive Psychology Research. In E. Balashov (Ed.), *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition: Education in a Competitive and Globalizing World* (pp. 1–36). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 45-66). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_3
- Riehemann, S. (2021). *StrateGe - Strategien zum Genuslernen*. Ein Förderkonzept für Schule und Praxis. E. Reinhardt.
- Steele, S. C. (2015). Does language learning disability in school-age children affect semantic word learning when reading? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 172-184. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.979872>
- Ulrich, T. (2021). Wie lassen sich Strategien in die unterrichtliche Wortschatzarbeit integrieren? Entwicklung des Förderkonzepts „Wortschatzsammler im Unterricht“. In A. Paier (Hrsg.), *Z'sammengredt. Gelingende Teilhabe durch sprachheilpädagogische Unterstützung* (S. 179-190). Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik [ÖGS]. Verlag mit Pfiff.
- Ulrich, T., & Laßmann, I. (2020): Entwicklung und Evaluation des strategieorientierten Förderkonzepts „Wortschatzsammler“ im Unterricht. In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich, L. Ferchland & R. Krug (Hrsg), *Nur ein Wort? Diagnostik und Therapie von Wortabrufstörungen bei Kindern und Erwachsenen. Spektrum Patholinguistik*, 13, 99-109.

- Ulrich, T. (2012). *Effektivität lexikalischer Strategietherapie im Vorschulalter*: Eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2012. Berichte aus der Pädagogik. Aachen: Shaker.
- van Breukelen, G. J. P. (2006). Ancova versus change from baseline: More power in randomized studies, more bias in nonrandomized studies corrected. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(9), 920-925. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.02.007>

Weiterführende Literatur

- Laßmann, I. & Ulrich, T. (2020). Was sich bewährt hat: Impulse zur klassenbasierten Umsetzung strategieorientierter Wortschatzförderung mit dem „Wortschatzsammler“. *Praxis Sprache*, 65(4), 242-246.
- Ulrich, T. (2022). Diagnostische Erfassung von Wortlernstrategien im Grundschulalter. In M. Spreer, M. Wahl, & H. Beek (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell*: Band 4. Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität - Kommunikation - Partizipation (S. 124–131). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Ulrich, T. & Laßmann, I. (2020). Entwicklung und Evaluation des strategieorientierten Förderkonzepts „Wortschatzsammler“ im Unterricht. In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich, L. Ferchland & R. Krug (Hrsg.), *Nur ein Wort? Diagnostik und Therapie von Wortabrufstörungen bei Kindern und Erwachsenen*. Spektrum Patholinguistik, 13, 99-109.

Fachwortschatz-Satzbau-Lernstrategie-Training (FSLT) = Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) trifft Kontextoptimierung

1. Einleitung

Seitdem das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) (Bastians, 2016, 2018) in der Praxis erprobt und in vielen Unterrichtsfächern immer weiter ausgebaut wird, ist zumindest in inklusiven Settings festzustellen, dass die mit dem FWLT vertraute Schülerschaft den geübten Fach-/Wortschatz auffällig nachhaltig erlernt. Sie können diesen nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich anwenden und dies überwiegend und zunehmend korrekt geschrieben. Allerdings wird dadurch erst recht deutlich, dass bildungssprachliche, vor allem komplexere morphologisch-syntaktische Kompetenzen, insbesondere in schriftlichen Anforderungssituationen, den Kindern und Jugendlichen häufig weiterhin fehlen.

Da die meisten sprachauffälligen Lernenden an Schulstandorten mit vielen sozialen Herausforderungen sowie bildungsferneren, häufig mehrsprachigen Elternhäusern kaum ausreichend idealen Sprachinput in ihrer Lebensumwelt haben, oft auch nicht ausreichend Leseerfahrungen genießen durften, fehlen wichtige sprachliche Anregungen. Dazu kommen in der Regel viel zu wenige Lernmöglichkeiten, die nächste sprachliche Lernstelle zu identifizieren, Ausdrucksvarianten zu üben und mittels korrektivem Feedback und metasprachlichem Strategiewissen Fehlerkorrekturen vorzunehmen, um sich die korrekte sprachliche grammatische Zielstruktur mehr oder weniger bewusst zu erarbeiten.

Aufgrund der Erfahrungen im inklusiven Schulalltag ist die Idee entstanden, das Konzept der Kontextoptimierung (Motsch, 2017) mit dem FWLT zu verknüpfen. Hiermit soll den mehrsprachigen und sprachbeeinträchtigten Lernenden und denen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache eine effektive Unterstützung in Bezug zu den zum Teil gravierenden morphologisch-syntaktischen Defiziten angeboten werden. Es besteht die Chance, diese Hilfen ganz bewusst in den Fachunterricht einzubetten. Bestenfalls können parallel oder im Vorfeld die grammatischen Grundstrukturen im Förderunterricht mit zusätzlicher Übungszeit angebahnt werden.

2. Fachwortschatz-Satzbau-Lernstrategie-Training (FSLT)

Mit dem Konzept der Kontextoptimierung von Motsch (2017) gibt es im Bereich der Sprachheilpädagogik ein schon lange in der Praxis erprobtes effizientes Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit wenig bis nicht entwickelten morphologisch-syntaktischen Kompetenzen, insbesondere auch mit mehrsprachigem Hintergrund (Motsch & Riehemann, 2008). Es sind inzwischen vielfältige Ideen dazu für die Primarstufe (z. B. Berg, 2011) und auch die Sekundarstufe I (z. B. Seiffert, 2013) nachzulesen.

In der inklusiven Schullandschaft findet man jedoch äußerst selten effizient umgesetzte Konzepte, die die Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik berücksichtigen (Bastians, 2016).

Jede Lehrkraft ist in ihrem Fach verpflichtet spezifischen Fachwortschatz anzubilden. Wenn dazu noch typische Satzbaumuster oder Textkonstruktionsstrategien angeboten würden, wäre das eine zielführende, sinnvolle weitere Unterstützungsmöglichkeit für die jeweiligen Zielgruppen. Die schriftlich anvisierten Zielformulierungen müssen jedoch unbedingt mündlich identifiziert und ausreichend intensiv, sukzessive in der Komplexität ansteigend, eingeübt werden, damit diese bildungssprachlichen Formulierungsmöglichkeiten auch irgendwann in schriftsprachlichen Äußerungen erwartbar werden.

Bsp.: Die Priester balsamieren den Leichnam für das Leben nach dem Tod ein und nehmen vorher die Organe heraus.

Textoptimierungsfokus	Textoptimierungsfokus	Textoptimierungsfokus	zunehmende Komplexität
Verbstellung	Satzglieder	Satzbau	
1 • V2 (Verbzweitstellung) • 2. Pers. Sg.	1 • Schlüssel-/Fachwort • Komposita als Akkusativobjekt bei maskulinen Nomen + attributive Ergänzung	1 • Hauptsatzreihung (Parataxe) + Konjunktion (<u>und</u> , aber, sondern)	
2 • Prädikatsklammer (V2+Ve → Verbendstellung) • Modalverben • Zeitformen	2 • Subjekt-Verb-Inversion (SVI), • Adverbiale Bestimmungen a. Zeit b. Ort c. Art und Weise d. Grund)	2 • Subordinierende Satzgefüge + Konjunktion a. weil, dass, wenn b. damit, um...zu, indem c. nachdem, bevor, als, während d. obwohl, obgleich	
3 • Imperativ + Prädikatsklammer, • Operatoren-Training	3 • Präpositionalphrasen + <u>Akk</u> : durch, <u>für</u> , gegen, ohne, um + <u>Dat</u> : aus, bei, mit, <u>nach</u> , von, zu	3 • Subordinierende Satzgefüge + Relativpronomen a. der, die, das b. Akkusativ c. Dativ d. Genitiv	
4 • Verneinungen	4 • Akkusativ-Dativ-Kontrastierungen	4 • Subordinierende Satzgefüge ohne Konjunktion	
5 • Passiv • indirektes Passiv	5 • Pronomen • Adverbien	5 • Komplexer Satzbau (Kombinationen von Para- + Hypotaxe)	

zeitliche Unabhängigkeit der Fokusstellen (Verbstellung, Satzglieder, Satzbau) © Ellen Bastians 2023

Abb. 1: Übersicht über die FSLT-Fokusstellen

Es wäre sinnvoll, idealerweise im Förderunterricht, systematisch die deutsche Syntax mit Hilfe der Prinzipien der Kontextoptimierung aufzubauen, wenn nur unzureichende morphologisch-syntaktische Kompetenzen vorhanden sind. Hier ist es wichtig, zunächst die Lernstellen bei den Lernenden zu identifizieren, die auf Grundlage der vorliegenden Pretestdatenlage zu Beginn des Schuljahres als wichtig identifiziert wurden. Eine Erhebung der Kompetenzen in den wesentlichen Bereichen der Schriftsprache zu Beginn der Klasse 5 bietet eine sinnvolle Grundlage für die Förderplanung. Die in den letzten 12 Jahren in der Inklusion gesammelten Erfahrungen an einer Gesamtschule im soziokulturell herausfordernden Einzugsgebiet zeigen bei fast allen Fünftklässlern erhebliche Auffälligkeiten hinsichtlich der Verbstellungsvarianten, der Satzgliederkomplexität und der Satzbaumöglichkeiten des Deutschen. Die Abbildung 1 bietet eine Übersicht der bei der Förderung als notwendig identifizierten und zu beachtenden Fokusstellen.

Hierbei können differenzierte Lernangebote entlang der zunehmenden Komplexität und des sprachlichen Kompetenzanspruchs differenziert geplant werden. Die einzelnen Fokusthemen sind nicht zwingend parallel anzugehen. Die Entwicklungsschritte innerhalb der Fokusstellen sind individuell wählbar, planbar und erreichbar. Dies soll durch die dunkle Unterlegung der Textfelder in den Tabellenspalten bzw. Fett- und Kursivdruckhinweise in einzelnen Feldern in Bezug zu dem darüberstehenden Beispielzielsatz gezeigt werden (Abb. 1).

Einen Einblick in die ansteigende Komplexität der zu trainierenden syntaktischen Zielstrukturen sollen die Abbildungen 2a und 2b bieten. Hierbei können abwechselnd die Verbstellungsvarianten, die Satzgliederkomplexität bzw. die Satzbauvariationen thematisiert werden, je nachdem welche Anforderungen die aktuellen Themen, Fachtexte, Fachinhalte, zugehörigen Arbeitsaufträge oder geforderten Antwortstrukturen brauchen. Die aufbauend nacheinander zu thematisierenden grammatischen Fokusstellen pro Satzbeispiel sind durch Kursiv-, Fettdruck und unterschiedliche Graustufen-Unterlegung markiert.

FSLT			
Systematische Satzbau-Erweiterung mit Fachwortschatz: Fokusstellen Verben + Satzglieder (Teil 1)			
1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
1a. Die Grafik	zeigt	das heutige Thema „Mediennutzung bei Jugendlichen“.	
1b. Die Abbildung	stellt	den abgebildeten Wasserkreislauf	dar.
1c. Die Überschrift	kann	den gesamten Textinhalt	zusammenfassen.
1d. Du	kannst	ihn	erschließen.
2. Im späteren Verlauf	erkennt	man	(den) neuen Gesichtspunkt.
3. Wegen der anschaulichen Ausführungen	wurden	die vorgestellten Aspekte	erfasst.

1a) V2 – Das Verb steht an der 2. Stelle im Satz. – rot markieren!

1b) V2 + Ve (Prädikatsklammer) → rot markieren!
Das Verb steht an der 2. Stelle im Satz, die Vorsilbe am Satz – Ende.

1d) V2: Modalverb/Hilfsverb + Ve: Verb → rot markieren!
Das Hilfsverb steht an der 2. Stelle im Satz, das andere Verb am Satz – Ende.

1a-c) Zuerst maskuline Akkusativ-Objekte mit blau markieren, den veränderten Artikel mit gelb hervorheben bzw. den Artikel sofort in der Genusfarbe einfügen (vorrangig mit m-blau, danach mit n-grün, zuletzt mit f-rot üben).

1d) eindeutige Personalpronomen anwenden

2) Subjekt-Verb-Inversion (SVI) mit variabler Vorfeldbesetzung (adverbiale Bestimmungen des Ortes und der Zeit, anschl. der Art und Weise und zuletzt des Grundes, danach alle anderen Satzglieder)

3) Akkusativ – Objekt + attributiver Bestimmung

4) Einführung von Passivkonstruktionen

© Ellen Bastians 2024

Abb. 2a: Satzbau-Übersicht zur Orientierung hinsichtlich der zunehmenden Satzbaukomplexität

Systematische Satzbau-Erweiterung: Fokusstellen Verben + Satzglieder (Teil 2)					
© Ellen Bastians 2024					
1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle	5. Stelle	6. Stelle
4. Unterhalb der Bohrmanschette	hält	die (justierte) Schraubzwinge	dem (achtsamen) Arbeiter	den vorbereiteten Holzklotz	fest.
5. Für das Fingerfoodbuffet	halfen	die erfahreneren Kinder	der fleißigen Anfängergruppe	den ausgewählten Kuchenteig	herzustellen (.)
	→ , damit	die geladenen Gäste	am nächsten Tag	die selbst hergestellten Leckereien	probieren können.
6. Gerne	kannst	du	nach dem Unterricht	unserer netten Nachbarklasse	ihren neuen iPad-Wagen
	→ , der	mir	von ihrem Klassenlehrer	ausgeliehen worden ist.	

4ff) Kontrastierung: Dativ – Akkusativ – Objekt (+ attributiver Bestimmung)

5) Konjunktionalsatz: erst nachgestellter, später vorangestellter Konjunktionalsatz (weil, wenn, damit, dass, anschl. um...zu..., während, nachdem, bevor, obgleich...)

6) Relativsatz, + Passiv

Abb. 2b: Satzbau-Übersicht zur Orientierung hinsichtlich der zunehmenden Satzbaukomplexität

Einen Einblick in die ansteigende Komplexität der zu trainierenden syntaktischen Zielstrukturen sollen die Abbildungen 2a und 2b bieten. Hierbei können abwechselnd die Verbstellungsvarianten, die Satzgliederkomplexität bzw. die Satzbauvariationen thematisiert werden, je nachdem welche Anforderungen die aktuellen Themen, Fachtexte, Fachinhalte, zugehörigen Arbeitsaufträge oder geforderten Antwortstrukturen brauchen. Die aufbauend nacheinander zu thematisierenden grammatischen Fokusstellen pro Satzbeispiel sind durch Kursiv-, Fettdruck und unterschiedliche Graustufen-Unterlegung markiert.

Beginnend mit einer Kick-off-Einstiegssituation mit bewusst geplantem Input sowie gezielt eingesetzter Lehrendensprache sollten die im Rahmen der Kontextoptimierung bekannten Prinzipien der Ursachen-, Ressourcenorientierung sowie des Modalitätenwechsels in der Übungsphase Berücksichtigung finden. So gilt es selbstverständlich, die individuellen Kompetenzniveaus prozessdiagnostisch zu begleiten, die für die jeweiligen Lernniveaus in der Klasse möglichen grammatischen Zielstrukturen differenzierend anzubieten und einzufordern, ausreichend häufige Lerngelegenheiten zu gestalten sowie zunehmende Erfolge entsprechend zu honorieren.

3. Methodisch-didaktische Überlegungen

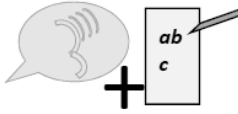
3.1 Vom FWLT zum FSLT

Verschiedene FWLT-Übungsformate (z. B. „Kuckucksei“, „Kim-Spiel“, Ratespiele) evokieren auch schon syntaktische Strukturen während der Durchführung. Hieran können sich z. B. sehr gut Übungen

- zur gezielten Prädikatsnutzung bei Akkusativ-Objekten der gerade aktuell zu lernenden maskulinen Fachbegriffe in der jeweiligen Unterrichtsreihe verschiedener Fächer oder
- auch zur Satzbaukonstruktion, z. B. Kausalkonjunktionsnutzung mit Verbendstellung im Nebensatz, anschließen, immer bezogen auf das jeweilige Fachthema (Abb. 3).

Äußerungsvozierung: (anschl.: Verschriftlichung mit Fokusstellen-Markierung)	FSLT	Satzstruktur-Vorgabe:
1. fehlen + Nominativ :	Es fehlt der <u>maskulines Fachwort</u> .	
2. Frage mit Akkusativ forderndem Verb : (wegnehmen, vertauschen, verdrehen, verschieben, umlegen – je nach vereinbarter Spielregel)	Wel chen Begriff hast du weggenommen ?	
3a. Antwortsatz im Aktiv	Aktiv: „Du hast den _____ weggenommen .“	
3b. Kontrastierungsmöglichkeit : Nominativ + Akkusativ ODER Ellipsenevozierung mit „... , weil...“ mit Varianten: Fachwort / Pronomen im Aktiv	Der Begriff (der _____) fehlt , weil ... Ve V2 . Aktiv: „... , weil du den Ball / den Begriff / ihn weggenommen hast .“	
3c. Variante: Passiv	Der Begriff (der _____) fehlt , weil ... Ve V2 . Passiv: „... , weil er weggenommen worden ist .“	

FWLT 5 e
Kim-Spiel



© Ellen Bastians 2023

der Abwurf

der Basketballkorb

der Korbleger

der Ball
(nach der Einprägephase Karte/
Gegenstand, der erinnert werden
muss, wegnehmen)

der Mitspieler

der Spielzug

der Gegner

Abb. 3: Beispiel zur Erarbeitung des Akkusativs mit maskulinen Nomen in verschiedenen Satzmustern

Auch die verschiedenen Rätselformate aus dem FWLT (z. B. „Teekesselchen“, „Tabu“, „Wer wird Millionär?“, „Wortschatz-King-Expertenrede“), um Abrufstrategien beim Wortschatz zu trainieren, bieten ebenfalls sinnvolle Anschlussstellen zur Fokussierung grammatischer Parameter.

FSLT: Kontrastierung von Akkusativ + Dativ mittels dynamischer + statischer Verben		
	1. handlungsbegleitendes betontes Sprechen und Vorführung mit einem Gegenstand (z. B. Stift, Locher, Tacker, Schwamm) mit a. maskulinem Artikel im Singular b. maskulinen + neutralen Artikel im Singular c. femininem Artikel im Singular d. allen Artikeln im Singular	Zuhörauftrag: „Was fällt auf?“ „Welche Regel steckt hinter der Artikeländerung? “ oder „Achtet auf die Endungen der Artikel der-die-das!“
	2. Hypothesenbildung + nachfolgende Formulierung der Regel	dynamische Verben + Akkusativ, statische Verben + Dativ
	2. Verschriftlichung und Visualisierung der Kontrastierung	s. u., Nutzung von Wendekarten und Farbcodierung (mask.-blau, fem.-rot, neutr.-grün)
© Ellen Bastians 2024		
§§ ?	1. Ich <u> </u> lege den <u> </u> auf den <u> </u> Tisch. 2. Der <u> </u> liegt <u> </u> auf dem <u> </u> Tisch.	

Abb. 4: Kontrastierung von Akkusativ fordernden dynamischen und Dativ fordernden statischen Verben

Die Kontrastierung von Akkusativ- und Dativ-Objekten kann sehr leicht auch auf dem Hintergrund der Regelkenntnis von statischen und dynamischen Verben gelingen (Abb. 4). Solches Strategiewissen hilft insbesondere den intellektuell non-verbal nicht eingeschränkten mono- wie bi-/multilingualen Lernenden sehr. Diese Art Input kann als eine Kick-off-Situation zur Eröffnung neuer Lernvorgänge dienen.

3.2 Fokusstellen beim FSLT: Verbstellen und Syntaxkomplexität

Anfangen sollte man im Förderunterricht selbst noch in Klasse 5 in inklusiven und sprachheterogenen Lerngruppen mit der Verbidentifikation in einem zweigliedrigen, einfachen Hauptsatz, weil es erschreckenderweise eine sehr große Anzahl an Lernenden im Übergang zur Sekundarstufe I gibt, die sich nicht über die zentrale Bedeutung der Verben in der deutschen Sprache in Bezug zu den Satzbaumöglichkeiten bewusst sind.

Bezüglich der Verbstellungsregeln ist die Verbzweitstellung und später die Prädikatsklammer im einfachen Hauptsatz immer erst auf mündlicher und danach auf schriftlicher Ebene zu fokussieren. Danach sollten die Verbendstellungsregeln im Nebensatz zunächst im Aktiv bewusst gemacht werden. Nachfolgend empfiehlt es sich, systematisch aufbauend Satzmuster bis hin zu Passivkonstruktionen im nachgestellten Nebensatz mit Kausal- und Konditionalkonjunktionen zu thematisieren, bevor die Entwicklung irgendwann das Ziel eines vorangestellten Temporalnebensatzes im Passiv erreichen könnte.

Neben den Verbstellungsregeln muss aber immer auch parallel die Satzbaukomplexität thematisiert werden:

- vom einfachen zwei-, drei- zum mehrgliedrigen Hauptsatz,
- über die Hauptsatzreihung sowie
- nach- und vorangestellte Nebensatzkonstruktionen mit und ohne Konjunktion,
- sowie Relativsatzeinschübe bis hin zu
- komplexesten Satzgefügen mit variantenreichen Kombinationen verschiedener Syntaxparameter sowie
- den mit attributiven Ergänzungen erweiterten Satzgliedern und
- Verwendung von Nominalisierungen sowie
- diverser Pronomina.

Es bietet sich an, die den Lernenden schon aus dem FWLT auf Wortebene bekannten farblichen Codierungen auf Satzebene zu nutzen. Beim FWLT können über diese formalsprachlichen Rechtschreibhilfen auf Wortebene (z. B. Vokalrepräsentationen, Konsonantendopplungen an Silbengrenzen, Fugengrapheme bei Komposita) die korrekten Verschriftlichungen erfolgreicher erarbeitet werden. Beim Satzbaustraining (FSLT) unter Einbezug der jeweiligen fachsprachlichen Nomenklatur (z. B. Prädikatsklammer, Verb-Vorfeld, Akkusativobjekt, adverbiale Bestimmung der Zeit, Konjunktion) werden mit rot auf Satzebene die Verben, -anteile markiert. Identifiziert man in einem Satz ein Verb oder einen Verbteil am Satzende, muss nach dem Verb an der zweiten Stelle im Satz gesucht werden, um die Prädikatsklammer zu identifizieren, oder umgekehrt.

- Grüne Senkrechtstriche an Silbengrenzen auf Wortebene werden auf Syntaxebene zu Satzgrenzen, d. h. Satzzeichen werden grün markiert. Dahinter steht die Idee, dass Satzgrenzen Satzanschlussstellen über Konjunktionen oder Relativpronomen ermöglichen. Bei mehr als zwei Verben/-anteilen inmitten eines Satzes wird die Verbindungsstelle der beiden Aussagen bzw. Sätze unter die Lupe genommen. Zwei Verben bzw. -anteile inmitten einer Äußerung markieren in der Regel eine Satzanschlussstelle, die im Mündlichen durch eine kurze Sprechpause bzw. Stimhebung markiert wird. Im Schriftlichen, sowohl beim Lesen als auch bei eigenen Schreibproduktionen, muss diese Struktur visuell wahrgenommen und intellektuell als zwei miteinander verknüpfte Informationen erfasst werden. Kontrolle der Kommasetzung sowie des Konjunktioneneinsatzes stehen an.
- Mit gelb werden wesentliche neue Informationen, die zum Beispiel durch attributive Ergänzungen gelingen sowie Schlüsselbegriffe gekennzeichnet.
- Blau dient als Kennzeichnung der schon bekannten Fachbegriffe bzw. fachsprachlichen Wendungen innerhalb einer Satzstruktur. (Abb. 5)

Hilfekarte zur Textverarbeitung: Visualisierung durch Farben			
Wortebene (FWLT)	Farbe	Satzebene (FSLT)	
		Formale Funktion	Inhaltliche Funktion
Vokale	rot	Verben, Verbstellungen (V2, Ve)	Sprachhandlungs- steuerung
Silbengrenzen	grün	Satzgrenzen, Satzverlängerungen: • Zeichensetzung • Konjunktionen • Relativpronomen	gleich-/vor-/nach-rangige Satzgefüge
Lupenstellen: typische LRS- Stellen	gelb	Adjektive, Ergänzungen, Besonderheiten: • attributive Bestimmungen • adverbiale Bestimmungen	Schlüsselbegriffe, spezifizierte Inhalte
Groß- schreibung	blau	Nomen, Fachwörter, Phrasen, (Nominalisierungen!)	fachspezifische Informationen

Abb. 5: Farbliche Visualisierungshilfen

Empfehlenswert ist auch die Orientierung an folgendem methodischen Vorgehen:

- rezeptive Identifikation der Lernstelle (hörend und lesend),
- Imitation (Reproduktion) des sprachlichen Vorbildes der Lehrkraft,
- zunehmend selbst bewusst geplante Produktion (mündlich und schriftlich) und
- schließlich die metasprachliche, reflexive Überarbeitung, vorerst auch unterstützt mit Hilfematerialien (Abb. 6, s. 3.3) Das Beachten des Modalitätenwechsels unterstützt den Einspeicherungsprozess und lässt das Abrufen besser gelingen.

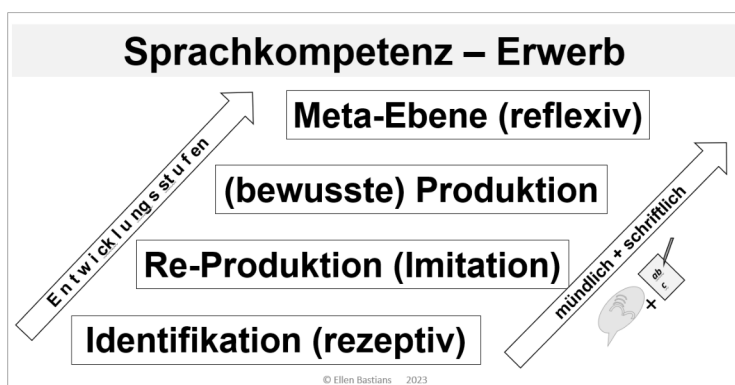


Abb. 6: Methodische Vorgehensweise beim FSLT

Mindestens könnten im Förderunterricht die Methoden eintrainiert werden, mit der Hoffnung, dass die Lernenden dieses strategische Vorgehen im Fachunterricht anwenden könnten. Die metasprachlichen Überarbeitungsstrategien für den Ausbau der Satzbaukompetenz können aber auch im Fachunterricht selbst oder zusätzlich mit dem jeweiligen, aktuell zu lernenden Fachwortschatz angeboten, besprochen und ge-

nutzt werden. Hier bietet es sich an, typischen Formulierungsstrukturen für das Fach bzw. Thema zu fokussieren (vgl. 3.6). Die Markierungshilfen (Abb. 5) sollten die Lernenden in jedem Fach jederzeit nutzen dürfen, so lange sie noch davon profitieren.

3.3 Fokusstelle beim FSLT: Satzgliederkomplexität

Im Rahmen von bildungssprachlicher Kompetenz sollte darüber hinaus die Satzgliederanzahl und -komplexität anvisiert werden. Mehrteilige Satzglieder sind häufig von Lernenden schwer zu identifizieren. Der Zusammenhang zwischen Artikel und erst nach ein bis drei Wörtern (attributiven Wendungen) folgendem zugehörigem, groß zu schreibendem Begriff (Nomen, nominalisiertes Adjektiv oder Verb) stiftet zu Beginn dieses Lernprozesses sehr häufig große Verwirrung aufgrund völliger Unkenntnis und Unerfahrenheit mit solcher Ausdrucksweise in Fachtexten, geschweige denn in der Lehrendensprache.

Hier sind z. B. attributive Ergänzungen (z. B. schwarz unterlegte Textstellen in Abb. 2a, b) und Präpositionalobjekte (s. Bsp. in Abb. 1) mit zunehmendem inhaltlichen Anspruch in den Blick zu nehmen. Dies ist besonders wichtig, weil gerade der Fachwortschatz ab der Sekundarstufe, wie die Entwicklung des FWLTs gezeigt hat, zu einem fast 90 %igen Anteil aus Nomen und Nominalisierungen zu bestehen scheint und dieser häufig mit zusätzlichen attributiven Bestimmungen und Präpositionalphrasen genauer definiert wird.

Die eigenständige korrekte Produktion von Präpositionalphrasen stellt eine große Hürde für die Lernenden dar. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Identifizierung von Präfixverben in einer Prädikatsklammer nicht gelingt und damit die semantische Texterschließung behindert ist (z. B. ...kommt...vor/mit/nach...). Ebenso problematisch ist es, wenn Präpositionen mitten im Satz als Präfix-Verbanteil statt als Teil von Präpositionalphrasen identifiziert werden, weil die prinzipielle Verbstellungsmöglichkeit im deutschen Satzbau nicht bekannt ist.

Um Präpositionalphrasen zu identifizieren und um die Präpositionen von Präfixen zu unterscheiden, können rhythmisch zu sprechende, gereimte Merksätze genutzt werden. Bei ungefähr 50 % der deutschen Präpositionen kann über Strategiewissen der korrekte Artikelgebrauch erschlossen werden, wenn der Artikel im Nominativ bekannt ist (Abb. 7).

FSLT: Präpositionalphrasen © Ellen Bealens 2023				
„Bei durch, für, gegen, ohne, um, der → den ändert sich das der nur um.“				
„Bei aus, bei, mit, nach, von und zu ändern sich der-die-das im Nu!“				
der	das	die	die	?!
↓	↓	↓	↓	
dem	dem	der	den	

Abb. 7: Strategiehilfen bei Präpositionalphrasen

Dabei ist zu beachten, dass als letzter Lernschritt in diesem Bereich auf die Gleichheit des maskulinen Akkusativartikels im Singular mit dem Dativartikel im Plural aufmerksam gemacht und ausreichend kontrastierend geübt wird.

Die Artikeländerungen bei Akkusativ- und Dativkonstruktionen müssten idealerweise selbstverständlich ausreichend redundant im Förderunterricht thematisiert werden, bevor diese Hilfestruktur mittels des gereimten Merksatzes im Fachunterricht zur Anwendung kommen kann (vgl. Bsp. in Abb. 1).

Zur Verdeutlichung von Satzstrukturen können Visualisierungen, d. h. Artikel-Wendekarten oder Satzglieder-Piktogramme, sinnvoll eingesetzt werden (Abb. 8).

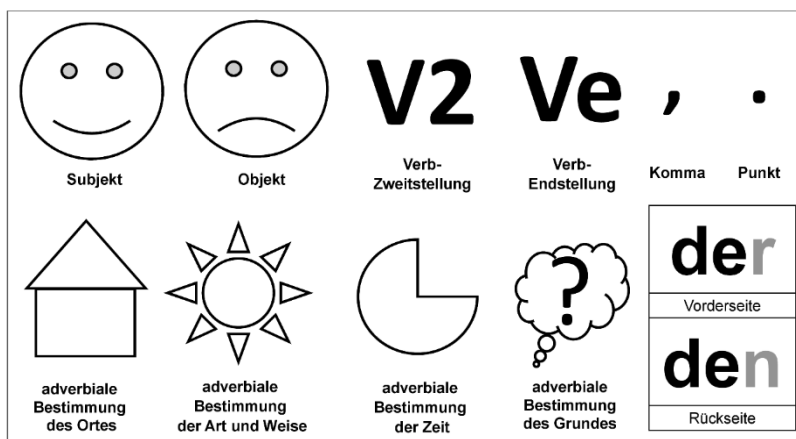


Abb. 8: Auswahl von Satzbau-Piktogrammen

3.4 Anschlussmaterialien

Auch die Materialien zum Operatoren-Strategie-Training (OpStraTe) (Bastians, 2020) können in diesem Zusammenhang angebunden werden.

Operatoren – Anforderungsbereich (AFB) 22 Informationsauswertung *	[gelb]	Operatoren – Anforderungsbereich (AFB) 2 Informationsauswertung **	[gelb]
visualisieren = sichtbar machen, = gestalten		vergleichen = unterscheiden: = nach Gleichem/Ähnlichem/Unterschieden suchen, = Gleiches/Ähnliches/Unterschiede ermitteln	
planen = Grund-/Konzept erstellen gliedern = nach bestimmten Aspekten strukturieren = in unter-/ gleichordnender Form darstellen		klären = bestimmte Positionen, Verhaltensweisen, Situationen usw. heraussuchen + die wichtigsten Punkte hervorheben herausarbeiten = Leitgedanken, Strategien, Strukturen heraussuchen + darstellen erläutern = einen Sachverhalt veranschaulichen / = genauer erklären erklären = die Bedeutung mitteilen einordnen / zuordnen = in einen Gesamt-/Zusammenhang stellen	
anwenden = bekannte Methoden oder Sachverhalte nutzen			
OpStraTe Vorderseite			
Operatoren – Anforderungsbereich (AFB) 22 Informationsauswertung ***	[gelb]	Operatoren – Anforderungsbereich (AFB) 22 Informationsauswertung ****	[gelb]
überarbeiten = prüfen + eigene Verbesserungsvorschläge einbringen		auswerten = Informationen gewinnen / heraussuchen + zielgerichtet verarbeiten	
berücksichtigen = bekannte und neue Informationen bei der Darstellung der Zusammenhänge einbeziehen		analysieren / untersuchen = vorgegebene Informationen in Einzelheiten (Form, Inhalt) zerlegen + erschließen (einzelne Aspekte systematisch und strukturiert darstellen, zueinander in Beziehung setzen)	
belegen = eigene Aussage durch Zitate oder Verweise stützen / untermauern		interpretieren = analysieren + deuten	
begründen = Gründe für eigene Meinung angeben / nennen / anführen			
© Ellen Bastians 2024			

Abb. 9a: OpStraTe-Auszug Verbidentifikation mit semantischer Clusterung auf Stufe 2 (Kernzielgruppe Jg. 7/8, Vorderseite)

Operatoren – Anforderungsbereich (AFB) 2			
Pro	Der Vorteil bei ist, dass... Ein Vorteil der/des.....besteht darin, dass... Es ist äußerst vorteilhaft, wenn... ... ist zu bevorzugen, weil... Positiv hervorzuheben ist, dass... Das Positive an diesem Thema ist, dass... Sehr angenehm dabei ist, dass... Das Angenehme an dieser Sache ist, dass... Besonders günstig bei ist, dass... Das Günstige dieses Aspektes besteht darin, dass Überzeugend ist, dass...	Ein (weiterer) Vorteil ist, dass... Es ist gut, wenn... Es ist vorteilhaft, wenn... Positiv ist auch zu bewerten, dass Nützlich ist zudem, dass... Günstig wirkt sich aus, dass... Es wirkt sich günstig aus, dass Einer der bedeutendsten Vorteile besteht darin, dass...	Besonders interessant ist ... Von besonderem Interesse kann... Noch ein wichtiger Punkt wäre... Eine große Rolle spielt auch... Vielleicht ist es der wichtigste Punkt... Ich komme zum letzten und wohl bedeutendsten Argument...
Contra	Ein Nachteil an der Sache ist, dass... Nachteilhaft hierbei ist, dass... Ein problematischer Aspekt bei... ist, dass Probleme könnte es bei ... geben. Sehr ungünstig ist, dass... Das Ungünstige daran ist, dass... Gefährlich dabei ist vor allem, dass... Ernste Gefahren bestehen darin, dass... Bedenken bestehen hinsichtlich des/der.... Es gilt zu bedenken, dass... Man könnte hierbei einwenden, dass... Begründete Einwände bestehen hinsichtlich Kaum überzeugend ist, dass...	Es ist negativ, dass Es ist ungünstig, dass Es ist unvorteilhaft, dass Es ist nachteilig, dass Negativ / Ungünstig ist (zusätzlich), dass Unvorteilhaft / Nachteilig wirkt sich aus, dass... Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass... Eine ungünstige Folge ist, dass... Es wirkt sich ebenso ungünstig aus, dass Außerdem muss man einwenden, dass... Einer der schwerwiegendsten Nachteile ist, dass...	Aber... Andererseits jedoch... Ich denke aber... Meiner Meinung nach jedoch... Trotzdem bleibe ich dabei... Schließlich ... Außerdem muss man bedenken... Im Übrigen sollte man nicht vergessen, dass
Stellung nehmen	In meinen Ausführungen habe ich zu zeigen versucht, dass... Wenn ich nun Vor- und Nachteile abwäge, komme ich zu folgender Schlussfolgerung. Meine Meinung möchte ich folgendermaßen begründen, indem ich ... nochmals auf die besonderen (Vor-/ Nachteile) dieses Themas hinweise. Meiner Entscheidung liegen folgende Gesichtspunkte zugrunde... Es gibt genug Gründe, warum ich mich für/gegen entscheide. Nicht alle werden meiner Meinung zustimmen. Sie können um Beispiel einwenden, dass... Man könnte auch die Gegenmeinung vertreten, aber ich sehe die (Vor/Nachteile) klar im Vordergrund. Trotz der genannten (Vor/Nachteile) möchte ich bei meiner Meinung bleiben, dass... Ich ändere meine Meinung nicht, obwohl einige Aspekte (dafür/dagegen) sprechen.		Meiner Meinung nach ... Meiner Ansicht nach... Meine Einschätzung geht dahin, dass Ich bin der Meinung, dass... Ich bleibe dabei, dass... Abschließend ist zu sagen, dass... Zum Schluss möchte ich anmerken, dass Zusammenfassend ist zu sagen, dass...
OpStraTe Rückseite b © Ellen Bastians 2024			

Abb. 9b: OpStraTe-Auszug mit Satzstartern, Antworthilfen der Stufe 2 (Kernzielgruppe Jg. 7/8, Rückseite)

Einerseits kann damit die Verbidentifikation im Hinblick auf die semantischen Varietäten in Arbeitsanweisungen trainiert werden. Andererseits können die den

Materialien zugeordneten Satzbaumuster, Satzstarter und Wortfelder die Antwortproduktionsmöglichkeiten unterstützen und ausbauen helfen (Abb. 9a, b).

Auch haben sich z. B. im Fach Mathematik sogenannte „Satzbaukästen“ bewährt (Abb. 10). Es bietet sich gerade in naturwissenschaftlichen Fächern häufig an, Visualisierungshilfen bzw. Piktogramme zum Satzinhalt unterstützend zu nutzen.

FSLT Beispiel: MA – Geometrie					
© Ellen Bastians 2023					
Eine gerade Linie	ist	eine Gerade		keinen Anfangs- <u>und</u> keinen Endpunkt hat.	_____
		ein Strahl		einen Anfangs-, <u>aber</u> keinen Endpunkt hat.	_____
		eine Strecke		einen Anfangs- <u>und</u> einen Endpunkt hat.	_____
Zwei gerade Linien	sind	senkrecht		zwischen ihnen ein 90° Winkel ist.	_____
		parallel	zueinander, <u>wenn</u>	sie überall den gleichen Abstand haben.	_____

Abb. 10: Satzbaukasten Mathematik, Bsp.: Geometrie

3.5 Zeitressourcen durch Vernetzung im System

Damit sprachlich präzise Zieläußerungen ausreichend häufig wiederholt evoziert werden können, hat es sich in inklusiven Lernsettings als hilfreich erwiesen, innerhalb fächerübergreifend gewählter Querschnitts-/Oberthemen zwingende Kontexte für die jeweiligen grammatischen Zielstrukturen innerhalb einer sechswöchigen Lernepoche zu schaffen.

Das Thema „Medien/-nutzung“ ist ein Beispiel für ein Querschnittsthema, welches mehrere Fächer (z. B. Deutsch, Gesellschaftslehre, Informatik, Praktische Philosophie, Wirtschaft) inhaltlich auf dem Lehrplan stehen haben. Hier bietet es sich lohnend an, nachgestellte und später auch vorangestellte Kausal- und Konditionalnebensätze themen- und zeitgleich zu trainieren. (Abb. 11)

Dadurch kann die morphologisch-syntaktische, aktuell im Fokus stehende Zielstruktur mit dem jeweiligen sowieso zu lernenden Fachwortschatz in jedem fächerübergreifend mitarbeitenden Fach zum curricular gemeinsam entschiedenen Thema sinnvoll und vor allem ausreichend redundant eingefordert und mündlich wie schriftlich trainiert werden. Mit dieser didaktischen Entscheidung erhöht man deutlich ohne großen

zeitlichen Zusatzaufwand die Einspeicher- und Abruffrequenz der sprachlich erwünschten Ausdrucksmöglichkeiten im Schulalltag.

Abb. 11: Beispiel für Sprachfördermaterial für Grafikbeschreibungen sowie nach-, vorangestellte

5.4 Demokratie leben – Regeln und Gesetze ermöglichen unser Zusammenleben

FSLT: Mediennutzung – Diskontinuierliche Texte:

Name: _____

Schaubilder, Abbildungen, Diagramme beschreiben, interpretieren

Datum: _____

Die Abbildung Das Schaubild Die Darstellung Die Quelle Die Grafik Das Diagramm Das Kreisdiagramm Das Balkendiagramm		bildet zeigt zeigt stellt		©Ellen Bastians FSLT 2024		den die das		ab. auf. an. dar.			
		erklärt verdeutlicht veranschaulicht thematisiert						...			
		informiert gibt Auskunft						über den die das		...	
Die Abbildung Das Schaubild Die Darstellung Die Quelle Die Grafik Das Diagramm Das Kreisdiagramm Das Balkendiagramm		auf Seite ____ von Seite ____ zum Thema ____ über das Thema ____		bildet zeigt zeigt stellt				ab. auf. an. dar.			
				erklärt verdeutlicht veranschaulicht thematisiert informiert gibt Auskunft		über		den die das		...	
Nachgestellte Nebensätze formulieren:											
Ich	nutze wähle	die Tageszeitung den Fernseher das Radio das Internet das Handy das Telefon eine E-Mail eine Chat-Nachricht einen Notizzettel einen Brief ein Gespräch	, weil	es	praktisch persönlich sicher		ist.				
					schnell		geht.				
					nichts		kostet.				
		, wenn	ich	mit Freunden ein Geheimnis		besprechen will.					
				jemandem die Hausaufgabe		erklären will.					
				meine Eltern an etwas		erinnern will.					
				zu einer Feier		einladen will.					
Vorangestellte Nebensätze formulieren:											
Weil	es	praktisch persönlich sicher		ist				die Tageszeitung. den Fernseher. das Radio. das Internet. das Handy. das Telefon. eine E-Mail. eine Chat-Nachricht. einen Notizzettel. einen Brief. ein Gespräch.			
		schnell		geht							
		nichts		kostet							
Wenn	ich	mit Freunden ein Geheimnis		besprechen will		, nutze , wähle , schreibe					
		jemandem die Hausaufgabe		erklären will							
		meine Eltern an etwas		erinnern will							
		zu einer Feier		einladen will							

Kausal-, Konditionalnebensätze zum fächerübergreifenden Thema „Medien“

Die Beschreibung und Erklärung von diskontinuierlichen Texten (Grafiken, Abbildungen, Diagrammen etc.) stellt ebenfalls ein Querschnittsthema vieler Fächer dar, wozu den Lernenden unterstützende Satzbaumuster angeboten werden können. Wie man zu unterschiedlich komplexen Satzkonstruktionen kommen kann, muss mit den Lernenden unter Verwendung des jeweiligen aktuellen Fachwortschatzes mittels der Hilfevorlagen eingeübt werden. Hier bieten die Materialien bestenfalls auch gleich noch binnendifferenzierende oder unterschiedlich komplexe, von den Lehrkräften wählbare, Satzbaupläne an. (Abb. 12)

Um das FSLT nachhaltig zu implementieren, sollten mindestens im Förderunterricht fachlich eingearbeitete Lehrkräfte systematisch und qualitativ hochwertig die morphosyntaktischen Grundstrukturen der deutschen Sprache mit Orientierung an kontextoptimierten Methoden und der Vermittlung metasprachlicher Überarbeitungskompetenz auf- und ausbauen.

Weil jedoch nicht alle Lehrkräfte bereit sind oder die Zeit finden, sich in die notwendigen grammatischen Spezialthemen einzuarbeiten, insbesondere diejenigen mit einem anderen Unterrichtsfach als Deutsch, wurde die Idee verfolgt, typische sprachliche Zielstrukturen (z. B. Konditional-, Kausal-, Final-, Relativsätze), die für ähnliche Themenerarbeitungen in mehreren Fächern verlangt werden, so aufzubereiten, dass alle Fachlehrer:innen diese als Vorlage und Hilfe nutzen können. (Abb. 11, 12)

4. Ausblick

Nach nun mehr als 10-jähriger Erfahrung in inklusiven Settings kann man aufgrund der jährlich überprüften und dokumentierten Lernfortschritte konstatieren, dass in zweistündigem wöchentlichen Sprachförderunterricht in den Schuljahren 5 und 6 viele Kompetenzen hinsichtlich Wortschatzerweiterung und Grammatikgenauigkeit auf- und ausgebaut werden könnten, wenn das Bewusstsein für diese Arbeit im System vorhanden wäre. Diese Kompetenzen wirken sich letztendlich dann auch auf die Lesesinnentnahme aus, weil die angebotenen Syntaxstrukturen in Fachtexten und der jeweilige Fachwortschatz vorentlastend erarbeitet wurde. Dadurch können sich die Lesenden mehr auf die Inhalte konzentrieren. So wird das Arbeitsgedächtnis nicht sofort mit der fehlenden Bedeutungszuordnung von unbekannter Lexik und Syntaxstrukturen überlastet.

Die Erfahrungen der letzten Jahre mit der Ergänzung des FWLTs durch das FSLT und den erstellten Materialien machen viel Mut, weiter auf diese Weise zu arbeiten, so dass dieser Weg des gezielten Sprachförderangebotes weiter aufrechterhalten und nach Möglichkeit optimiert und ausgebaut werden sollte.

Erlebter Erfolg bringt die gewünschte Lernmotivation, die vielfach im Laufe der Schulbahn durch ungünstige Erfahrungen und fehlende fachlich sinnvolle Unterstützung verloren geht.

5.4 Demokratie leben – Regeln und Gesetze ermöglichen unser Zusammenleben

FSLT: Mediennutzung – Diskontinuierliche Texte:

Name: _____

Schaubilder, Abbildungen, Diagramme beschreiben, interpretieren

Datum: _____

Einleitungssatz					
Das Schaubild „ ... „		befasst sich mit		dem/der/den ...	
		veranschaulicht		, wie viele...	
		verdeutlicht		, dass häufig...	
Quellenangabe					
Als Quelle		ist	der/das/die ...		angegeben.
Die Zahlen		stammen	von dem/der...	und	beziehen sich auf das Jahr .../ den Zeitraum...
Veröffentlicht wurde		(es)	in dem Band / der Zeitschrift „ ...“		
Elemente und Aussagen beschreiben (Bezugsgröße berücksichtigen!)					
Es			besteht aus		
			umfasst		
Auf dem Schaubild			sind		zu sehen.
Die Gruppe der ...			zeigt		
In der		Mitte		befindet sich	...
In der	linken rechten	oberen unteren	Hälfte Ecke		
Am	linken rechten	oberen unteren	Rand des Schaubildes		
Das			Balken- Säulen- Kreis- diagramm		
			zeigt an, verdeutlicht,		wie
			unterscheidet		nach zwischen
In der Altersgruppe von ... bis ... Jahren ...			nutzen kaufen surfen ...		...
... Prozent der ...					
nützliche Wörter, um Angaben zu vergleichen					
Während ...		stimmen mit ...		am meisten	überein.
Seltener				am wenigsten	
Häufiger		widersprechen sich		die Angaben zu ...	
Kürzer					
Im Vergleich zu den ...		ist		dass ...	
Auch					
Im Gegensatz dazu		zeigt deutlich			
Ähnlich wie ...					
Informationsabsicht vermuten					
Wahrscheinlich		soll	darüber aufgeklärt		werden , dass...
Gegebenenfalls			darüber informiert davor gewarnt darauf aufmerksam gemacht		
Vermutlich...					
Meiner Meinung nach...					

©Ellen Bastians FSLT 2022

©Ellen Bastians FSLT 2024

Abb. 12: Beispiel für Beschreibungs-, Erklärungshilfen zu diskontinuierlichen Texten

5. Fazit für die Praxis

Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept des Fachwortschatz-Satzbau-Lernstrategie-Trainings (FSLT) vorgestellt. Der mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) erlernte Fachwortschatz der Sekundarstufe I kann mittels Prinzipien der Kontextoptimierung in sukzessive komplexeren bildungssprachlichen, morphosyntaktischen Zielstrukturen mündlich und anschließend schriftlich auch in inklusiven Lernsettings geübt werden zu produzieren. Entsprechende Hilfsmaterialien sind bereits zu vielen Querschnitts-/Themen der Sekundarstufe I entwickelt worden.

Hier kann man systemisch Zeitfenster für die notwendige Redundanz im Lernprozess generieren, indem zu fächerübergreifenden Themen in einer bestimmten Arbeitsepoche gemeinsam ausgewählter Fachwortschatz und stilistisch typische Syntaxkonstruktionen fokussiert werden. Die Satzbau-Vorlagen, Satzstarter, bestimmte bildungssprachliche Wortschatzspeicher können in jedem Unterricht zur Unterstützung hinzugezogen werden und sind binnendifferenziert für unterschiedliche Kompetenzniveaus nutzbar.

Idealerweise baut man im Sprachförderunterricht die morphosyntaktischen Kompetenzen, basierend auf prozessdiagnostischer Datenerhebung, differenzierend auf und aus, verschränkt die sprachlichen Lernthemen des Förderunterrichts mit den thematischen Anforderungen des Fachunterrichts und ermöglicht die permanente Nutzung der zur Verfügung stehenden Hilfsmaterialien.

Hier braucht es engagiertes bzw. interessiertes und eingearbeitetes Fach-/Personal, welches die Prinzipien der Kontextoptimierung und methodisch-didaktisch sprachfördernde Handlungskonzepte anwenden kann, bestenfalls auch im FWLT eingearbeitet ist und seine eigene Sprache vorbildhaft und zielgenau geplant in aufmerksamkeitsfokussierten Sprachlernphasen einzusetzen weiß.

Literatur

- Bastians, E. (2020). Operatorenkompetenz durch differenziertes Operatoren – Strategietraining (Op-StraTe). *Praxis Sprache*, 65(3), 185-189.
- Bastians, E. (2018). Vermittlung von lexikalisch-semantischen Strategien im Fachunterricht der Sekundarstufe I mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT). *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3, 118-124.
- Bastians, E. (2016a). Sprachförderung mit Qualitätsanspruch in der Inklusion!? – Konzept und Umsetzung an der 11. Gesamtschule Köln – Mülheim im Rahmen von QuisS (Qualität in sprachheterogenen Schulen). U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtker

(Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Sprachheilpädagogik aktuell (Band 2, S. 317-323)*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Bastians, E. (2016b). „Wer weiß was? Wow! Wortschatz!“. Fach-/Wortschatz – Lernstrategie – Training (FWLT) – Ein Beispiel zur Adaption des Konzepts „Wortschatzsammler“ für die Sekundarstufe I. Eine Möglichkeit der semantisch-lexikalischen Förderung im sprachsensiblen Fachunterricht in sprachheterogenen und inklusiven Settings. U. Stitzinger, S. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Inklusion als Chance? Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Sprachheilpädagogik aktuell (Band 2, S. 169-175)*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Berg, M. (2011). *Kontextoptimierung im Unterricht: Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. München: Reinhardt.

Mayer, A. & Marks, D. (2021). *Lesetricks von Professor Neugier – Förderung des Leseverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Motsch, H.-J., Marks, D.-K., & Ulrich, T. (2015). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. (4. Aufl.)*. München: Reinhardt.

Motsch, H.-J., & Riehemann, S. (2008). Grammatische Störungen mehrsprachiger Schüler. Interventionsstudie zum Therapieziel Kasus. *Die Sprachheilarbeit*, 53(1), 15-25.

Schönauer-Schneider, W. (2008): Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring - Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit*, 53(2), 72-82

Seiffert, H. (2013). Kooperative Spiele für die Förderung des Erwerbs der komplexen Syntax im Geschichtsunterricht der Klasse 6 – Eine grammatische Reise zu den Römern. *Praxis Sprache*, 58(1), 39-41.

Leichtikon: Online-Fachlexikon für Sprache, Sprechen und Kommunikation

1. Leichte Sprache

1.1 Barrierefreie Kommunikation

Um Partizipation, Selbstbestimmung und Chancengleichheit in einer inklusiven Gesellschaft zu erreichen, ist es wichtig, dass alle Menschen Informationen in einer Form erhalten, die sie verstehen können und die ein eigenständiges Handeln ermöglicht. Solch eine barrierefreie Kommunikation spielt auch in Hinblick auf Bildungschancen und Gesundheitsversorgung eine zentrale Rolle. Sie ist nicht nur für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten von hoher Relevanz, sondern auch für diejenigen mit nichtdeutscher Erstsprache, Aphasie, Hörstörungen, Demenz oder Lese-Rechtschreib-Störungen. Darüber hinaus konnte Hasenbach (2021) zeigen, dass Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen mehrheitlich zur Zielgruppe von Leichter Sprache gezählt werden können.

Als typische Kommunikationsbarrieren gelten nach Maaß und Rink (2018):

- die Verwendung unbekannter Fachbegriffe,
- der Gebrauch langer, komplexer Satzkonstruktionen und
- das ungünstige Wissensgefälle zwischen Experten und Laien.

Eine gelingende Arbeit setzt demnach eine professionelle Kommunikation der Fachpersonen voraus. Sie müssen die Sprache des Gegenübers sowie die eigene Sprache sensibel wahrnehmen, um vor allem rezeptive Sprachbarrieren zu erkennen und bei Bedarf auf barrierefreie Alternativen zurückgreifen zu können. Das hier beschriebene Forschungsprojekt fokussiert dabei die Leichte Sprache als eine Möglichkeit der barrierefreien Kommunikation im Kontext von Bildung, Erziehung und Gesundheit. Weitere Formen sind die deutsche Gebärdensprache (DGS), Untertitelungen sowie Audiodeskriptionen, Braille-Schrift, Unterstützte Kommunikation oder assistive Technologien (Maaß, 2020).

1.2 Grundzüge der Leichten Sprache

Leichte Sprache zielt darauf ab, kommunikative Hürden für diejenigen abzubauen, die Alltags- oder Fachsprache nicht oder nur eingeschränkt verstehen können (Öztürk, 2014). Sie ist eine Version von gesprochener oder geschriebener Sprache, die schwere Inhalte „durch einfache, klare Sätze, ein bekanntes Vokabular sowie durch ein

übersichtliches Schriftbild und unterstützende Bilder in eine verständliche Form“ bringt (Nonn, 2015, S. 186). Informationen zu den rechtlichen Grundlagen und Regeln finden sich beispielsweise bei Bröcheler (2023) und beim Netzwerk Leichte Sprache (www.leichte-sprache.org).

Die Sätze werden derart vereinfacht und visualisiert, dass die Verstehenswahrscheinlichkeit auf Seiten der Zielgruppe steigt. In Form von Textoptimierungen gehört die *Einfache Sprache* schon länger zum didaktischen Handwerkszeug von Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache (Mayer, 2015; Scharff & Wagner, 2014). Übersetzungen in Leichte Sprache werden jedoch durch Menschen mit Behinderung professionell geprüft. Letztendlich können nur sie entscheiden, inwieweit ein Text tatsächlich verständlich ist. Leichte Sprache ist also stärker partizipativ ausgerichtet als Einfache Sprache.

Wichtige Informationen können dauerhaft in Leichter Sprache angeboten werden oder übergangsweise, um eine Heranführung an die Standardsprache zu erreichen (Stümpel, 2016). Eine negative (exkludierende) Wirkung von Leichter Sprache konnte wissenschaftlich nicht nachgewiesen werden. Vielmehr steht die Anpassung des Sprachgebrauchs in der Tradition der professionellen Sprechweise, wie sie auch in der Kontextoptimierung genutzt wird (Motsch & Riehemann, 2023). Weitere Forschung ist nötig und wird sicherlich auch die Heterogenität von Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen noch stärker berücksichtigen. Es bleibt kritisch zu hinterfragen, inwieweit „eine Leichte Sprache für alle“ sinnvoll ist oder ob für bestimmte Gruppen unterschiedliche sprachliche Anpassungen zielführender sind. Alles in allem geht es nicht darum, flächendeckend nur noch Leichte Sprache zu verwenden, sondern um einen flexiblen Sprachgebrauch, der je nach Ausgangslage verändert werden kann. Leichte Sprache ist vor allem eine Haltung der Fachkräfte, die so weit wie möglich verstanden werden wollen.

1.3 Leichte Sprache in der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie

Nicht jede Fachkraft (oder Institution) muss eine eigene Datenschutzerklärung oder Schweigepflichtsentbindung in Leichter Sprache verfassen. Aber sie sollte erkennen, wenn Eltern eine leichte Version benötigen, um zu verstehen, was sie unterschreiben. Sowohl in der Sprachheilpädagogik als auch der Logopädie sind bisher kaum Veröffentlichungen zu Leichter Sprache zu finden und auch in den Studiengängen findet das Thema nur marginal Beachtung (Nicoli & Giel, 2022). Mit „*Das ist Sprach-Therapie. Informationen in Leichter Sprache*“ legen Giel und Kolleg:innen (2023) eine erste kostenlose Broschüre zu den Rahmenbedingungen von Sprachtherapie für den deutschsprachigen Raum vor. Für eine stärkere Implementation im Berufsalltag scheinen jedoch weitere Aspekte notwendig:

- die Aufklärung der Fachpersonen über den Nutzen von Leichter Sprache,
- die Sensibilisierung der Fachpersonen für ihren eigenen Sprachgebrauch,
- die Identifikation typischer Kommunikationsbarrieren und
- die Bereitstellung geprüfter Übersetzungen (v. a. gängiger Fachbegriffe).

Letztlich könnte es sogar die linguistische Expertise selbst sein, die die Fachkräfte bisher vor Leichter Sprache zurückschrecken lässt, entspricht diese doch nicht den bekannten Regeln der Standardsprache. Leichte Sprache erscheint bisweilen als „absichtlich falsches Sprechen“, was auch in der Linguistik kritisch diskutiert wird. Der Fokus von Leichter Sprache ist jedoch ein anderer. Dem Ziel der Verständlichkeit wird die Korrektheit untergeordnet. Sprachheilpädagogischer Unterricht, (vor)schulische Sprachförderung, Sprachtherapie und Unterstützte Kommunikation beruhen stets auf einem *Miteinander*, das die Zusammenarbeit mit und Beratung von Eltern und Angehörigen miteinschließt. Die Beziehung aller Beteiligten hat großen Einfluss auf den Verlauf und Erfolg der Maßnahmen. Ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Teilhabe befähigt die Fokusgruppe (und ihre Angehörigen) die individuelle Sprach- und Kommunikationsstörung besser zu verstehen und sich im engen Austausch mit den Fachkräften für die eigene Entwicklung, Bildung, Genesung oder Rehabilitation einzusetzen. So können Therapie- und Fördererfolge einfacher, schneller und vor allem nachhaltiger erreicht werden.

2. Leichtikon

2.1 Ziele/Mission

Übersetzungen in Leichte Sprache können selbst von geschulten Fachkräften häufig nicht ad hoc geleistet werden. Es ist daher notwendig, dass sie im Bedarfsfall auf schnell zugängliche und geprüfte Übersetzungen zurückgreifen können. Seit November 2023 steht allen Interessierten mit Leichtikon (www.leichtikon.de) solch ein Online-Tool zur Verfügung (vgl. Abb. 1). Das Fachlexikon entsteht im Rahmen eines seit 2020 bestehenden Kooperationsprojektes zum Einsatz von Leichter Sprache in der Sprachtherapie (Riehemann & Giel, 2023).



Abb. 1: Startseite Leichtikon

Leichtikon bietet einen Überblick, welche Terminologien für viele Menschen schwer zu verstehen sind und übersetzt diese in Leichte Sprache. Derzeit finden sich in der Datenbank mehr als 80 übersetzte Fachbegriffe aus den Kategorien:

- Linguistik/Spracherwerb (z. B. Laut),
- Praxis/Sprachtherapie (z. B. Anamnese),
- Schule (z. B. Elternberatung),
- Störungsbilder (z. B. Grammatische Störung) und
- Unterstützte Kommunikation (z. B. Talker).

Die Übersetzungen stehen kostenfrei zur Verfügung. Sie können in jeder Form der mündlichen Kommunikation (z. B. Elterngespräche, Runde Tische), sowie für schriftliche Informationen (z. B. Flyer, Elternbriefe) verwendet werden. Sogar im Internet (z. B. auf der Schul-Homepage) dürfen die Übersetzungen mit Verweis auf die Quelle veröffentlicht werden. Leichtikon ist trans- und interdisziplinär ausgerichtet und steht Fachpersonen aus pädagogischen, therapeutischen, sozialen und medizinischen Einrichtungen gleichermaßen zur Verfügung. Auch Menschen der Fokusgruppe sowie ihre Angehörigen können sich auf der Internetseite informieren.

2.2 Übersetzungsprozess

Leichtikon-Übersetzungen entstehen im Rahmen eines wissenschaftlichen Projektes und beruhen auf einem eigens entwickelten Tandem-Verfahren. Ausgangspunkt dessen sind fachwissenschaftliche Definitionen, die gemeinsam ausgewählt und dann unabhängig voneinander von zwei geschulten Personen übersetzt werden. Anschließend werden beide Übersetzungen verglichen und eine gemeinsame Version erstellt. Wenn nötig, wird der Text erneut überarbeitet. Zusätzliche Symbole und Illustrationen werden, wenn vorhanden, eingebunden und die Übersetzungen abschließend noch einmal mit dem Regelwerk abgeglichen. Derzeit werden auch KI-gestützte Übersetzungen erprobt und in das Tandem-Verfahren einbezogen.

Das Fachlexikon verfolgt einen partizipativen Grundgedanken. Deshalb findet für möglichst alle Übersetzungen eine Prüfung in qualifizierten Prüfgruppen für Leichte Sprache statt. Dort lesen Menschen mit Lernbeeinträchtigungen mit Hilfe einer Prüfassistenz die jeweiligen Texte und melden zurück, wenn sie etwas nicht verstehen oder machen Überarbeitungsvorschläge (z. B. eine andere Reihenfolge der Sätze). Geprüfte Begriffe können im Fachlexikon anhand des in Abb. 2 gezeigten Prüfsiegels erkannt werden. Alle kooperierenden Büros für Leichte Sprache sind als Unterstützer im Leichtikon gelistet.

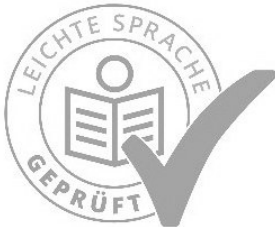


Abb. 2: Leichtikon-Prüfsiegel

2.3 Anwendung

Auf der Startseite findet sich eine zentrale Suchmaske, in die der gesuchte Begriff direkt eingegeben werden kann. Alternativ kann über den Button „*Alle Fachbegriffe anzeigen*“ eine alphabetische Auflistung aller aktuell zur Verfügung stehenden Übersetzungen aufgerufen werden (vgl. Abb. 1). Ist die gesuchte Übersetzung im Leichtikon vorhanden, kann diese über einen Klick geöffnet werden. Abbildung 3 zeigt eine exemplarische Übersetzung des Begriffs „*Wortschatz*“.

Wort-Schatz

Geprüfte Übersetzung in Leichte Sprache



Jeder Mensch kennt Wörter.
Die Wörter speichert der Mensch im Gehirn.
All diese Wörter zusammen nennen wir **Wort-Schatz**.
Ein anderes Wort ist **mentales Lexikon**.

Jeder Mensch kennt unterschiedliche Wörter.
Darum hat jeder Mensch einen ganz eigenen Wort-Schatz.
Manche Menschen kennen nur wenig Wörter.
Zum Beispiel kleine Kinder.
Manche Menschen kennen ganz viele Wörter.
Das Wörter lernen hört nie auf.
Der Wort-Schatz wird immer größer.

Der Wort-Schatz in unserem Gehirn ist **keine** Liste.
In unserem Gehirn werden Wörter verknüpft.
Unser Wort-Schatz ist ein **Netz-Werk**.
Das heißt die Wörter sind verbunden.

Schlagwörter: **LINGUISTIK** **SPRACHERWERB**


kopieren drucken

Abb. 3: Exemplarische Übersetzung im Leichtikon

Das Prüfsiegel neben der Überschrift zeigt an, dass bereits eine Prüfung der Übersetzung stattgefunden hat. Unter der Übersetzung kann der Text über zwei Buttons direkt kopiert oder ausgedruckt werden. Alle Übersetzungen stehen als Open Educational Ressource (OER) zur Verfügung und unterliegen der CC-BY Lizenz, d. h. sie dürfen mit Verweis auf die Quelle verwendet und weitergegeben werden. Veränderungen der Übersetzungen sind erlaubt, müssen allerdings kenntlich gemacht werden.

Ist ein Begriff im Leichtikon noch nicht vorhanden, kann dieser schnell, einfach und anonym vorgeschlagen werden. Dazu öffnet sich automatisch ein kurzes Formular. Leichtikon ist ein wachsendes System und Vorschläge werden gerne aufgenommen.

3. Fazit für die Praxis

Leichtikon ist ein ehrenamtliches Projekt, das darauf abzielt, Übersetzungen von Fachbegriffen aus den Bereichen Sprache, Sprechen und Kommunikation schnell, einfach und kostenlos zur Verfügung zu stellen. Es kann nur entstehen und sich weiterentwickeln, weil es von vielen Menschen unterstützt wird, sei es durch Mitarbeit oder Spenden. Es bietet schon jetzt Übersetzungen vieler wichtiger Fachbegriffe, die im Kontext der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie relevant sind. Damit leistet Leichtikon einen Beitrag zu mehr barrierefreier Kommunikation, einem gelungenen Austausch zwischen Menschen und effektiven Fördermaßnahmen.

Literatur

- Bröcheler, I. (2023). Leichte Sprache im Kontext von Sprachtherapie. *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer* (2)10. DOI: 10.14620/stadbs231131
- Giel, B., Riehemann, S., Hunkler, J., Joisten, S., & Bröcheler, I. (2023). Das ist Sprachtherapie. Informationen in Leichter Sprache. https://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/DiST_Einzelseiten.pdf
- Hasenbach, M. (2021). Chancen und Herausforderungen der Leichten Sprache im Rahmen von Sprachtherapie [unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universität zu Köln.
- Maaß, C. (2020). Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability. Frank & Timme.
- Maaß, C., & Rink, I. (2018). Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Frank & Timme.
- Mayer, A. (2015). Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten. *Praxis Sprache* 60(4), 221-228.
- Motsch, H. J., & Riehemann, S. (2023). Grammatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern*, 2. Aufl. (S. 151-226). utb.

- Nicoli, R., & Giel, B. (2022): Mitbestimmung bei schulischen Standortbestimmungen: Eine Analyse von Barrieren und Förderfaktoren am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Trisomie 21. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 28(5-6), 22-27
- Nonn, K. (2015). Narrative Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung [Dissertation]. Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://d-nb.info/1078849226/34>
- Öztürk, A. (2014). Editorial. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte: Leichte und Einfache Sprache* (S. 2).bpb.
- Riehemann, S., & Giel, B. (2023). Kooperationsprojekt „Leichte Sprache im Kontext von Sprachtherapie“. *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer* (2)10. DOI: 10.14620/stadbs231127
- Scharff, S., & Wagner, S. (2014): Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen. In S. Sallat, M. Spreer & C. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 134-139). Schulz-Kirchner Verlag
- Stümpel, G. (2016). Übersetzen in Leichte Sprache für Personen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/584>

Sprachsensible Gestaltung von Aufgaben und Materialien im Fachunterricht

1. Theoretische Grundlagen

Der Begriff „Sprachsensibilität“ findet zunehmend Aufmerksamkeit, ist jedoch nicht eindeutig definiert. Sprachsensibilität setzt bei den Lehrpersonen Sprachbewusstheit voraus, geht aber darüber hinaus und nimmt didaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung in den Blick.

„Sprachsensibilität“ wird dabei als übergeordnetes Konzept und damit als Qualitätsmerkmal eines Unterrichts bzw. Lehr-Lernmediums verstanden. Ziel ist es einerseits, die kommunikative Teilhabe aller Lernenden durch sprachliche Anforderungsreduktion bei der Textgestaltung zu sichern und andererseits gleichzeitig deren kommunikative Kompetenz zu erweitern.

Lehr-Lernmedien aller Unterrichtsfächer sollten deshalb sprachlich angemessene, ggf. anforderungsreduzierte sowie kompetenzfördernde Lernanregungen bieten, um fachbezogenes sprachliches Lernen sowie sprachbezogenes fachliches Handeln zu unterstützen. Alle Materialien in Textform sollen kommunikative Teilhabe am Unterricht sichern und fördern sowie die Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden erweitern.

2. Der Heidelberger Kriterienkatalog

2.1 Grundlagen

Kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die gesprochene und geschriebene Modalität der Sprache sowie auf produktive, rezeptive und reflexive Prozesse. Hieraus ergeben sich die vier Grunddimensionen des Sprechens, Hörverstehens, Schreibens und Lesens sowie para- (Prosodie) und nonverbale (Mimik, Gestik, Proxemik) Kommunikationsformen (Werner & Theisel, 2021).

Ziel des Heidelberger Kriterienkatalogs für Sprachsensibilität (Werner & Biela, 2020) ist es, einerseits eine Orientierung für die Erstellung und Konzeption von Lehr-Lernmedien zu bieten. Andererseits kann der Kriterienkatalog Grundlage sein, Lehr-Lernmedien zu bewerten und ggf. so zu modifizieren. Bei der Entwicklung standen Lernenden mit TeilhabebARRIEREN u. a. in ihren individuellen kommunikativen Kompetenzen im Fokus. Dem Heidelberger Kriterienkatalog liegt ein modulares Konstrukt kommu-

nikativer Kompetenz (Efing, 2014) zugrunde. Daraus sind für die Analyse von Lehr-Lernmedien aller Unterrichtsfächer v. a. zwei Ebenen relevant:

- die Sprachsystemkompetenz, die morphologisch-syntaktische sowie lexikalisch-semantische Aspekte auf Wort- und Satzebene umfasst;
- die Text-, Diskurs- und Strukturierungskompetenz, die sich Strategien zur Texterschließung und -produktion bezieht.

Beide Kompetenzebenen werden mit Blick auf Rezeptions- und Produktionsstrategien, die den Kompetenzaufbau fokussieren, sowie auf Merkmale der Textgestaltung, die den Fokus auf kompensatorische Maßnahmen legen, operationalisiert (vgl. Tab. 1). Diese Aspekte werden über eine 10-Felder-Matrix mit insgesamt 56 Items strukturiert (Werner & Theisel, 2021).

Tab. 1: Struktur des Heidelberger Kriterienkatalogs

Ebene Kriterium	Sprachsystemkompetenz		Text-, Diskurs-, Strukturierungs- kompetenz
	Morphologisch- syntaktisch	Lexikalisch-se- mantisch	
Wortebene	Items 1 – 3	Items 4 – 11	
Satzebene	Items 12 – 15		
Textebene			Items 16 – 24
Sprachliche Textgestaltung	Items 25 – 31	Items 32 – 37	Items 38 – 43
Multimodale Textgestaltung	Items 44 – 46	Items 47 – 50	Items 51 – 56

Der Heidelberger Kriterienkatalog berücksichtigt evidenzbasierte Maßnahmen wie z. B. Sprachreflexion, Sprachoptimierung, Aufbau von Wortschatz, Textvereinfachung und -optimierung, Scaffolding, Verknüpfung von Bildungs- und Alltagssprache (Gibbons, 2015; Kniffka, 2010; Eichholzer, 2010; Reber & Schönauer-Schneider, 2014; Theisel, 2014; Gogolin et al., 2011; Röhner, 2013; Baumert, 2018; Wagner & Schlenker-Schulte, 2015; Motsch, 2017; Prediger, 2016). Nicht eine einzelne konkrete Maßnahme selbst entscheidet über die Qualität des Unterrichts bzw. der Lernumgebung. Die Wirksamkeit der Materialien wird erst sichtbar und messbar, wenn sich die Lernenden mit dem Gegenstand erfolgreich auseinandersetzen können.

Grundlage des Heidelberger Kriterienkatalogs ist eine systematische Zweiteilung: Einerseits werden Merkmale der Textgestaltung in den Blick genommen, andererseits soll der Aufbau sprachlicher Kompetenzen gezielt durch die Vermittlung entsprechender Rezeptions- und Produktionsstrategien unterstützt werden.

2.2 Beispielitems zum Kompetenzaufbau

Folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus den Items, die den Kompetenzaufbau in den Blick nehmen (Biela et al., 2024):

Kompetenzaufbau		
grundsätzlich existent, d.h. an verschiedenen Stellen bzw. kontinuierlich muss eine Intervention sichtbar sein		
Kriterium	Ebene	Item
Strategien der Wortschließung und -produktion (einschl. der Wortgruppen, Phrasen, Redewendungen)	A1 Sprachsystemkompetenz morphologisch-syntaktisch	1 Wird auf morphologische Wortbildungsmechanismen explizit hingewiesen?
		2 Gibt es Hinweise oder Instruktionen, die zur Auseinandersetzung mit morphologischen Wortbildungsmechanismen auffordern?
		3 Werden Übungsaufgaben für die Analyse und die Produktion von Wörtern angeboten?
	A2 Sprachsystemkompetenz semantisch-lexikalisch	4 Gibt es Hinweise oder Instruktionen, die zur Auseinandersetzung auffordern mit auftretenden Metaphern bzw. mit gleichlautenden Wörtern, die unterschiedliche Bedeutungen haben?
		5 Werden fach- und fremdsprachliche sowie komplexe und abstrakte standardsprachliche Formulierungen/Begriffe explizit eingeführt?
		6 Wird auf die Semantik von abgeleiteten/zusammengesetzten Wörtern hingewiesen, z.B. durch alltagsprachliche Synonyme oder Umschreibungen?
		7 Gibt es Aufgaben, die explizit die Nutzung des Glossars (oder anderer Wissensspeicher) einfordern?
		8 Werden die verwendeten Abkürzungen erklärt?
		9 Werden Aufgaben formuliert, die explizit die Verwendung von Fachbegriffen (auch in ihren fachsystematischen Zusammenhängen) verlangen?
		10 Werden Hilfen zum Wortabruf bzw. zur Wortfindung angeboten?
		11 Werden individuelle Wortproduktionen (eigensprachliche Ressourcen) explizit eingefordert?

Abb. 1: Auszug aus den Items zum Kompetenzaufbau

So erfassen die ersten beiden Items die für den Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen wesentlichen morphologisch-syntaktischen Aspekte auf Wortebene. Sie beziehen sich einerseits auf Wortbildungsmechanismen wie die Ableitung und Zusammensetzung von Wörtern (Wortfelder und Wortfamilien: fahren – umfahren – abfahren o. ä.). Andererseits verweisen sie auf Rechtschreibprinzipien wie z. B. das morphologische Prinzip, das bei der Verlängerung von Wörtern (Hund – Hunde) angewendet wird, oder die Beachtung der Fugenelemente bei zusammengesetzten Wörtern (z. B. das Fugen-s: Nahrungsergänzungsmittel).

Item 9 aus Abbildung 1 fokussiert die bewusste wiederholte Verwendung neuer Fachbegriffe. Beispielsweise können gegenseitige Befragungen in Form von Interviews angeregt werden, in denen immer dieselben Satzmuster bzw. Wörter eingesetzt werden. Auch Kurzdialoge (z. B. Berufsorientierung: Möchtest du ... werden? Was möchtest du werden?) können initiiert werden.

2.3 Beispielitems Kompensatorische Maßnahmen

Neben den Items zum Kompetenzaufbau werden Items berücksichtigt, die zum besseren Verständnis von Texten und Aufgabenstellungen beitragen können. Hier wird von einem weiten Textbegriff ausgegangen, bei dem es sich um eine in sich thematisch und konzeptuell geschlossene Einheit mit erkennbarer kommunikativer Funktion handelt (Brinker et al., 2018). Dies kann sowohl ein Sachtext, eine Definition, eine Instruktion, ein Arbeitsauftrag, aber auch eine thematisch geschlossene Darstellung

eines Sachverhaltes als multimedialer Text, d. h. eine Kombination von Schrift und Symbolen wie Icons und Bildern sein (Werner & Theisel, 2021).

Kompensatorische Maßnahmen

weitestgehend vorhanden, d.h. es muss als durchgängiges Prinzip in allen Materialien erkennbar sein

Kriterium	Ebene	Item
Sprachliche Textgestaltung	A1 Sprachsystemkompetenz morphologisch-syntaktisch	L Leitfrage: Wird <i>fachsprachliche Syntax</i> nur dann verwendet, wenn sie <i>funktional</i> ist?
		25 Werden mehrteilige Verbalphrasen und doppelte Verneinungen weitgehend vermieden?
		26 Werden Konjunktive und Genitivketten weitgehend vermieden?
		27 Werden Passivkonstruktionen weitgehend vermieden?
		28 Werden komplexe mehrteilige Attribute vermieden?
		29 Ist die Syntax vollständig und werden uneingeleitete Nebensätze vermieden?
		30 Werden komplexe Wort- und Satzkonstruktionen weitgehend vermieden?
		31 Werden nominalisierte Verben und Adjektive weitgehend vermieden?
	A2 Sprachsystemkompetenz semantisch-lexikalisch	L Leitfrage: Wird <i>fachsprachliche Lexik</i> nur dann verwendet, wenn sie <i>funktional</i> ist?
		32 Sind die innerhalb des Textes verwendeten Wörter eindeutig?
		33 Wird für ein Referenzobjekt immer derselbe Begriff verwendet?
		34 Werden nur gängige/übliche Abkürzungen verwendet?
		35 Gibt es jeweils eine Hauptaussage pro (Neben-)Satz?
		36 Werden abstrakte Funktionswörter und Begriffe, wo möglich, vermieden bzw. erklärt?
	B Text-, Diskurs-, Strukturierungs-	37 Werden Operatoren eindeutig und konsequent verwendet und klar voneinander abgegrenzt?
		L Leitfrage: Sind die Texte explizit (Inhalte, Aufbau, Argumentation, Struktur) formuliert?
		38 Werden komplexe Textstrukturen nur dann verwendet, wenn sie funktional nötig sind?
		39 Werden Zusammenhänge durch satzverbindende Konnektoren (z.B. "deshalb", "deswegen") sprachlich expliziert?
		40 Passen Textaufbau und inhaltlich-logische Struktur zusammen?

Abb. 2: Auszug aus den Items zu ‚Kompensatorischen Maßnahmen‘ (Spreer & Theisel, 2023)

Durch die Berücksichtigung der Items bei der Textgestaltung kann die Sinnentnahme erleichtert werden (vgl. Abb. 2). Item 36 verweist auf die oft bedeutungsunterscheidende Funktion von Funktionswörtern wie z. B. Präpositionen. So ist es etwas komplett anderes, eine Menge zu vergrößern durch Erhöhen um als sie zu erhöhen auf einen Betrag.

3. Anwendungsbezug

Der vorliegende Kriterienkatalog eignet sich als konzeptioneller Rahmen, um Lehrwerke bzw. Materialien sprachlich zu analysieren oder Änderungen an Texten vorzunehmen. Durch seinen Einsatz steigt die Wachsamkeit der Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion bezüglich der sprachlichen Anforderungen der Inhalte und Medien. Der Einsatz des Kriterienkatalogs im Rahmen der Lehr-

amtsausbildung zeigte beispielsweise, dass die Studierenden einen erweiterten Blick auf Lehr-Lernmedien entwickeln.

Passagen, von in der Schule vorhandenen Lehr-Lernmedien, können anhand der Items zur sprachlichen Textgestaltung analysiert und alternative Formulierungen bzw. Anpassungen für ihren unterrichtlichen Kontext entwickelt werden. Dabei wird nicht nur die Anwendung vorliegender Kriterienkataloge geübt, sondern auch das Bewusstsein für Kriterien zur Auswahl von Lehr-Lernmedien befördert. Mit dem Kriterienkatalog bietet sich die Möglichkeit, bei der Anschaffung von Lehr-Lernmedien deren sprach-sensible Gestaltung im Blick zu behalten. Diese darf sich, wie oben deutlich wurde, nicht nur auf die Textgestaltung selbst beziehen, sondern muss die sprachliche Anregung und Förderung durch Aufgaben berücksichtigen.

3.1 Umformulierung einer Beispielaufgabe

An folgender Mathematikaufgabe für zweite Klassen soll ein mögliches Vorgehen beispielhaft deutlich gemacht werden:

In einer Kiste Saft sind 6 Flaschen. Für das Fest wurden 9 Kästen gekauft. Außerdem wurden noch 2 Kisten Wasser mit je 12 Flaschen gekauft. Wie viele Flaschen sind das zusammen?

Male, rechne, probiere oder spiele nach.

Abb. 3: Beispielaufgabe aus Primo 2 (2002, Schroedel-Verlag)

Legt man hier die Kriterien des Heidelberger Kriterienkatalogs zugrunde (vgl. Abb. 2) und prüft den Text der Aufgabe anhand der Fragestellungen, so ergeben sich folgende Problemstellen:

Tab. 2: Aufgabenanalyse nach Kriterien

Item	Formulierung der Aufgabe
27 Werden Passivkonstruktionen vermieden?	Wurden... gekauft
33 Wird für ein Referenzobjekt derselbe Begriff verwendet?	Kiste - Kästen
35 Gibt es eine Hauptaussage pro Satz?	2 Kisten mit je 12 Flaschen
36 Werden abstrakte Funktionswörter vermeiden?	je
37 Werden Operatoren eindeutig verwendet?	Probiere: doppeldeutig im Sinne von kosten (geschmacklich) oder ausprobieren

Daran wird deutlich, dass sowohl das abstrakte Wörtchen „je“ zum Einsatz kommt als auch unterschiedliche Begriffe für dasselbe Referenzobjekt genutzt werden (Kiste - Kästen). Beides erschwert das Verständnis der Aufgabe auf semantisch-lexikalischer

Ebene. Auch das doppeldeutige Verb „probieren“ ist als Arbeitsauftrag schwierig. Auf syntaktisch-morphologischer Ebene ist die Passivkonstruktion herausfordernd (wurden...gekauft).

Nach dieser Aufgabenanalyse ließe sich die Aufgabe beispielsweise wie folgt umformulieren, ohne dass dadurch der Schwierigkeitsgrad des Inhalts verändert würde:

In einer Kiste Saft sind 6 Flaschen.
Für das Fest kaufen wir 9 Kisten mit Saft.
In einer Kiste Wasser sind 12 Flaschen.
Für das Fest kaufen wir 2 Kisten mit Wasser.
Wie viele Flaschen kaufen wir zusammen?

Abb. 4: Beispielaufgabe umformuliert

4. Fazit

Inzwischen liegen vielfältige Kriterienkataloge für die Gestaltung sprachsensibler Materialien und Aufgaben (z. B. Leisen, 2011; Netzwerk für verständliche Sprache Würzburg) oder Prüfungsaufgaben (z. B. Wagner & Schlenker-Schulte, 2015) vor. Der Heidelberger Kriterienkatalog bietet neben Hinweisen zur Textadaption auch solche zum sprachlichen Kompetenzaufbau. Auf diese Weise kann er bei der Bewertung von Lehrwerken und Materialien als auch zu deren Anpassung für den Unterricht wertvolle Hinweise liefern.

Literatur

- Baumert, A. (2018). *Einfache Sprache und Leichte Sprache – kurz und bündig*. Abgerufen am 12.8.2020 von <https://doi.org/10.25968/opus-1234>.
- Biela, G., Efing, C., Höhr, R., Theisel, A., & Werner, B. (angenommen). Wie kommt Sprachsensibilität ins Lehrwerk? Ein Ansatz der Theorie-Praxis-Verzahnung. In C. Ott, B. M. Bock (Hrsg), *Verständlichkeit – Zugänglichkeit – Barrierefreiheit: Sprachbezogene Rezeptionsanforderungen und Inklusionspotenziale von Bildungsmedien*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Brinker, K., Cölfen, H., & Pappert, S. (2018). *Linguistische Textanalyse*. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: De Gruyter.
- Efing, C. (2014). „Kommunikative Kompetenz“. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen*. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur (S. 93-113). Opladen: Budrich.

- Eichholzer, M. (2010). *Handeln – Denken – Sprache*. Handlungs- und entwicklungsorientierte Sprachtherapie. Bern: Hans Huber.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language – scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung*. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Kniffka, G. (2010). *Scaffolding*. Abgerufen am 10.8.2020 von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>.
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. <https://www.josefleisen.de/index.php?q=download-sprachbildung>
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung*. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Ernst-Reinhardt.
- Prediger, S. (2016). „Zusammenspiel von Leistungsstudien, fachbezogener Entwicklungsforschung und Implementation am Beispiel sprachlich bedingter Hürden beim Mathematiklernen“. In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020* (S. 429-435). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt.
- Röhner, C. (2013). „Einleitung: Zweitsprachliche Förderung, Mehrsprachigkeit und inklusive sprachliche Bildung“. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-15). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spreer, M., & Theisel, A. (2023). *Sprachförderung im Unterricht der Sekundarstufe 1*. München: Ernst Reinhardt.
- Theisel, A. (2014). „Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung“. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 189-195). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Wagner, S., & Schlenker-Schulte, C. (2015). *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben*. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. IFTO 2015: Halle (Saale).
- Werner, B., & Theisel, A. (2021). „Sprachsensibilität – ein Qualitätsmerkmal für Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien!? - Der Heidelberger Kriterienkatalog“. *Praxis Sprache* 66(1), 22-28.
- Werner, B., & Biela, G. (2020). *Kriterienkatalog „Sprachsensibilität“*. Berlin: Cornelsen Verlag.

TOP-Aufgabenstellungen in Tests, Klassenarbeiten und Prüfungen – eine Brücke zum Erfolg

1. Anlass

In jedem Unterrichtsfach dienen Aufgabenstellungen im Rahmen von Tests und Klassenarbeiten der Leistungserhebung, der Überprüfung des Lernerfolgs und Standes der Kompetenzentwicklung von Schüler:innen. Entschlüsseln und Verstehen des Aufgabentextes sind fundamental, um die gestellten Aufgaben adäquat bearbeiten und somit die eigene fachliche Kompetenz zeigen zu können. Deshalb sollten insbesondere Aufgabenstellungen optimal verständlich formuliert werden. Der Beitrag vergleicht verschiedene Ansätze zur Optimierung der Text-Verständlichkeit und soll eine argumentative Basis für die Entscheidung bieten, welcher der Ansätze im schulischen Kontext Anwendung finden kann.

2. Verschiedene Ansätze zur Optimierung der Text-Verständlichkeit

Es existieren verschiedene Ansätze zur Optimierung der Text-Verständlichkeit wie: Leichte Sprache (LS), Leichte Sprache Plus (LS Plus), Einfache Sprache (ES) und Textoptimierung von Prüfungsaufgaben (TOP). Sie unterscheiden sich in ihrem Ursprung und teilweise in ihrem Wesen voneinander. Autor:innen beschreiben diese Ansätze hinsichtlich ihrer Regeln (LS) bzw. Prinzipien, Grundsätze, Empfehlungen (ES, TOP) und ihrer Zielgruppe(n), teilweise auch mit dem Blick darauf, was der Text leisten soll. Vielleicht haben Sie sich auch schon einmal gefragt: Wieso gibt es verschiedene Bezeichnungen? Worin liegen die Unterschiede? Was sind Vor- und Nachteile der verschiedenen Ansätze? Und inwiefern darf ich welchen der Ansätze im schulischen Kontext anwenden? Um diese Fragen zu beantworten, werden folgend die Ansätze hinsichtlich ihres Ursprungs, ihres Wesens und gegebenenfalls der Entwicklungs- und Forschungslinien kurz skizziert und im Anschluss deren Regeln bzw. Empfehlungen vergleichend gegenübergestellt.

2.1 Leichte Sprache (LS)

Der Ursprung der Leichten Sprache liegt bei der 1974 gegründeten US-amerikanischen Organisation People First, einem Zusammenschluss von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus den USA, Kanada und England. Aus dieser Organisation heraus entstand 1996 die Idee des „easy to read“, die auch in Deutschland aufgegriffen wurde. In Deutschland arbeiteten im Bereich der Leichten Sprache viele Akteur:innen

nebeneinander, die teils unabhängig voneinander, teils einander analysierend und/oder korrigierend jeweils eigene Regeln bzw. Regelwerke entwickelten.

Das erste **Regelwerk zur leichten Sprache „Sag es einfach!** Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung“ (1998) stammt von **Inclusion Europe (aktuelle Fassung: 2009)**. Es fußt auf der Übersetzung der englischsprachigen Inclusion-Europe-Regeln und enthält eine große Zahl an Regeln, von denen viele in andere Regelwerke übernommen wurden. Ein in der Praxis viel verwendetes Regelwerk ist das des **Netzwerks Leichte Sprache**. Diese Regeln sind aus der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung heraus entstanden. Zunächst über die eigene Homepage verbreitet, wurden die **Regeln Netzwerk Leichte Sprache** (aktualisierte Fassung: 2022) auch vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) herausgegeben: „Leichte Sprache. Ein Ratgeber“ (BMAS, 2014). Das erhöhte ihre Reichweite und etablierte die Regeln in der Praxis.

2015 erschien das **Regelbuch Leichte Sprache** (Maaß, 2015). Der Frage folgend, wie sinnvoll bestehende Regelwerke aus wissenschaftlicher Sicht sind, wurden bestehende und viel verwendete Praxis-Regelwerke (des Netzwerks Leichte Sprache, von Inclusion Europe, Teile der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0)) gegenübergestellt und vor dem Hintergrund sprach- und übersetzungswissenschaftlicher sowie verständlichkeitstheoretischer Forschung reflektiert, bestehende Regeln weiterentwickelt und daraus ein „wissenschaftlich fundiertes Regelsystem der Leichten Sprache“ (Forschungsstelle Leichte Sprache, 2020) formuliert. Der 2016 erschienene **Duden Leichte Sprache** (Bredel & Maaß, 2016) adressiert Praktiker:innen. Er trug wesentlich zur Entwicklung und Verbreitung der LS in Deutschland bei.

Leichte Sprache gilt für die Zielgruppe Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung bzw. Lernschwierigkeiten oder Personen mit (starker) Kommunikationsbeeinträchtigung als die maximal verständlichkeitsorientierte Varietät. Sie zielt in ihren Texteigenschaften auf höchste Wahrnehmbarkeit und Verständlichkeit und macht zentrale Textinformationen zugänglich. Damit einher geht ein Haftungsausschluss für Texte, deren Ausgangsform rechtsverbindlich ist.

2.2 Leichte Sprache Plus (LS Plus)

In Folge der Erkenntnis, dass Leichte-Sprache-Texten ein Stigmatisierungspotenzial innewohnt und diese von bestimmten Nutzer:innen abgelehnt bzw. schlicht nicht akzeptiert werden (Gutermuth, 2020), konzipierte Maaß (2020) die Leichte Sprache Plus – ausgehend von den Regeln Leichter Sprache – als eine sprachwissenschaftliche Modellierung mit dem Konzept der strategischen Anreicherung (dosiertes Erhöhen der Komplexität nicht generell, sondern auf nur ein bis zwei sprachlichen Ebenen). **Leichte**

Sprache Plus zielt auf den Ausgleich zwischen Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit und Akzeptabilität. Sie soll keiner bestimmten Nutzergruppe vorbehalten sein und als eine Zwischenstufe zwischen Leichter und Einfacher Sprache fungieren. Dabei soll Leichte Sprache Plus weniger stark reguliert sein als Leichte Sprache und weniger voraussetzungsreich als die Einfache Sprache (Rink & Maaß, 2022).

2.3 Einfache Sprache (ES)

Die Geschichte der Einfachen Sprache beginnt in Deutschland in den 1990er Jahren und hat ihren Ursprung bei Verbänden des Bibliotheks- und Verlagswesens. Auch sie folgten der Idee des „easy to read“. So gab der internationale Verband bibliothekarischer Vereine und Institutionen (IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions) 1999 „Richtlinien für Easy-Reader Material“ (Tronbacke, 1999) heraus. Diese Richtlinien für ein leicht lesbares Material beschreiben zwei Möglichkeiten: die rein sprachliche Veränderung des Textes mit dem Ziel einer leichteren Lesbarkeit und eine Vereinfachung der Texte sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene. Auch im Bereich der Einfachen Sprache gab es internationale sowie in Deutschland parallele Entwicklungen. Die Bestrebungen in Deutschland führten schließlich zur Erarbeitung der ersten DIN-Norm für Einfache Sprache. So erschien im April 2024 die DIN 8581-1 Einfache Sprache (Deutsches Institut für Normung e. V. [DIN], 2024). Sie enthält die Fachexpertise von 20 Expert:innen für Einfache Sprache aus Praxis und Wissenschaft und legt Regeln für das Verfassen von Sachtexten fest. „Einfache Sprache strebt nach Verständlichkeit und Zielgruppenorientierung“ (DIN, 2024, S. 5). Mit Einfacher Sprache ist es möglich, Fachsprache auf ein verständliches Niveau zu bringen, Inhalte auch für weniger geübte Leser:innen zugänglich und für ein allgemeines Lesepublikum verständlich zu machen. Dabei sollte ein Text auf die Bedürfnisse der Zielgruppe(n) ausgerichtet sein, denn er soll mit hoher Wahrscheinlichkeit von allen anvisierten Zielgruppen gleichermaßen gut verstanden werden.

2.4 TOP – Textoptimierung von Prüfungsaufgaben

Fachsprache ist gekennzeichnet durch eine Häufung komplizierter syntaktischer Strukturen sowie normierter Fachtermini und setzt standardsprachliche Kompetenz voraus (z. B. Cremer, 2000). Deshalb bemühte sich bereits 1978 die Berufsschule für Hörbehinderte in Essen darum, die Abschlussprüfungen in barrierearmer Sprache anbieten zu können. Denn viele der hörbeeinträchtigten Auszubildenden verstehen die schriftlichen Prüfungsaufgaben ungenügend oder gar nicht, was zu schlechten Prüfungsergebnissen führt (Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung e. V. [FST], 2013). Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelten Hörgeschädigten-Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen gemeinsam Methoden zur Textoptimierung von Prüfungen. In Abstimmung mit den für Berufsabschluss-Prüfungen zuständigen Berufskammern wurden diese in der Prüfungs-Praxis eingesetzt.

Die wissenschaftliche Begleitung und sprachwissenschaftliche Betreuung der Prüfungsoptimierung übernahm 1987 die FST, damals „Forschungsstelle für angewandte Sprachwissenschaft zur Rehabilitation Behinderter“ und angesiedelt an der PH Heidelberg. 1998 erfolgte der Umzug der FST nach Halle, von da an als An-Institut „Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ unter Leitung von Prof. Dr. Christa Schlenker-Schulte. Aus der langjährigen Zusammenarbeit zwischen berufsschulischer Praxis, den für die Abschlussprüfungen zuständigen Kammern und den vom BMAS geförderten Forschungsprojekten zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben (1990-1995 Projekt „Sonderformulierte Prüfungstexte, SPT“; 1995-2004 Projekt „Textoptimierte Prüfungsaufgaben, TOP“; 2004 Projekt „Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung, PMT“) gingen Vorschläge hervor, wie Prüfungstexte barrierearm formuliert werden können (Wagner & Schlenker-Schulte, 2015; auch publiziert in Scheithauer & Wagner, 2022). Mit der Gründung des Instituts für Textoptimierung (IFTO) im Jahre 2011 konnten die langjährige Entwicklungsarbeit gesichert und weiterhin textoptimierte Prüfungen geboten werden.

Ursprünglich für Menschen mit Hörschädigung entwickelt, hilft TOP allen Prüflingen, „die für das Entschlüsseln und Verstehen von Aufgabenstellungen lange brauchen oder ganz daran scheitern“ (Scheithauer & Wagner, 2022). Bei der TOP werden meist die Original-Prüfungen (immer unter Einbezug der jeweiligen Fachexpert:innen) umformuliert und dabei sprachliche Barrieren auf Wort-, Satz- und Textebene entfernt. Fachwörter, Inhalte und das fachbezogene Anforderungsniveau bleiben aber unberührt.

3. Vergleichende Gegenüberstellung: LS/LS Plus/ES/TOP

Die Gegenüberstellung (s. Abb. 1-4) basiert auf folgenden Publikationen:

- „Regelbuch Leichte Sprache“ (Maaß, 2015)
- Hinweise zur Modellierung der Leichten Sprache Plus in Maaß (2020)
- Empfehlungen der „TOP-Regeln für die Hosentasche“ (IFTO, 2013; auch publiziert in Scheithauer & Wagner, 2022, S. 6 f) und ergänzend die Vorschläge zur „Textoptimierung von Prüfungsaufgaben“ von Wagner & Schlenker-Schulte (2015)
- Neu erschienene DIN 8581-1 Einfache Sprache – Anwendung für das Deutsche – Teil 1: Sprachspezifische Festlegungen (DIN, 2024)

Da die DIN 8581-1 an dieser Stelle nicht einfach veröffentlicht werden kann, erfolgt der Vergleich über die Frage: Inwiefern finden sich Empfehlungen der TOP, der LS Plus und/oder Regeln der LS in der DIN wieder? **Grau hinterlegt** sind Empfehlungen bzw. Regeln, die im Kern sehr ähnlich sind. **Kursiv in der in der Spalte der DIN 8581-1**

finden Sie Hinweise zu kleineren Unterschieden. **Weiße Tabellenfelder** verdeutlichen Unterschiede zwischen den entsprechenden Regeln bzw. Empfehlungen.

Leichte Sprache (Maaß, 2015)	Leichte Sprache Plus (Maaß, 2020)	Einfache Sprache (DIN, 2024)	TOP (IFTO, 2013; Wagner & Schlenker-Schulte, 2015; Scheithauer & Wagner, 2022)
TEXT - E B E N E			
Auswahl der Informationen nach Textthema, zentrale Aussageabsichten		5.1.1 Auswahl des Inhalts - <i>alle notwendigen, keine überflüssigen Inhalte</i>	Inhalt bleibt zu 100 % erhalten! Das ist wichtig für Prüf-Kontexte! (keine zusätzlichen Erklärungen)
Erwachsene mit „Sie“ anreden		5.2.2 Direkte Anrede	
Textuelle Entfaltung beachten: Informationsstruktur planen - <i>ohne Hinweise wie in TOP</i>		5.3.1 Gliederung von Texten <i>grundlegend ähnlich TOP und ausführlicher</i>	Informationsstruktur des Textes logisch aufbauen: • Ursache vor Wirkung • gestern vor heute • Information (Situation) vor Instruktion (Aufgabe)
		5.3.2 Textlänge	an Textfunktion orientiert: Welche Textmenge ist notwendig?
		5.3.8 Aufzählungen und nummerierte Listen	Lange Texte gliedern: • Absätze • Einrückungen • Aufzählungen
Schlagwörter am Seitenrand bzw. Zwischen überschriften		5.3.3 Überschriften <i>ähnlich TOP und weitere Empfehlungen</i>	Thema voranstellen (Überschriften verwenden)
textuelle Entfaltung durch Erklärungen unterbrochen	Erklärungen nicht im Text; extra Glossar, Text-Box	5.3. 7 Glossare	
SATZ - E B E N E			
nur eine Aussage pro Satz		6.1 Satzlänge – Angabe zu Anzahl der Wörter im Satz	kurze Sätze bilden
möglichst S-P-O	S-P-O-Struktur dominiert	6.2 Satzstruktur	bevorzugt Standard- Satzbau

Abb. 1: Vergleichende Gegenüberstellung: LS/LS Plus/ES/TOP

Leichte Sprache	Leichte Sprache Plus	Einfache Sprache	TOP
Fortsetzung: S A T Z - E B E N E			
keine Nebensätze (Auflösung gemäß Vorgaben)	überwiegend Hauptsätze; Nebensätze möglichst einfache Satzgefüge (nur eine Subordination); einfachere/ Standard- Subjunktionen bevorzugen, die die Satzbedeutung klar verdeutlichen	6.2. Satzstruktur <i>ohne Hinweise zur Einfachheit/ Eindeutigkeit der Subjunktionen oder eindeutigen Anschlusswörtern</i>	Schachtelsätze vermeiden (d. h. möglichst Hauptsätze, einfache Satzgefüge , nur ein Nebensatz) eindeutigen Anschlusswörter • Ursache: ..., weil ... • Ziel: ..., um zu/ damit ... • zeitlich: ..., als/ bis/ nachdem ... • Bedingung: wenn ..., dann ... Relativsätze vermeiden
keine Verweisstrukturen	wenig komplexe deiktische Verweisstrukturen	6.3 Bezüge - Eindeutigkeit wichtig	Pronominalisierungen müssen eindeutig sein
		6.4 Verbalklammer - kurz halten	mehrteilige Verben vermeiden
		6.5 Nominalklammer	Gerundive (Partizip I) vermeiden
Genitiv vermeiden: Umformung mit „von“	Genitiv erlaubt – dennoch Nominalstrukturen reduzieren	6.6 Genitiv	Genitiv wird verwendet, aber die Aussage muss eindeutig sein.
Genitivkonstruktionen auf Auflösbarkeit prüfen!		6.7 Attributketten	Genitiv-Ketten vermeiden
Negation vermeiden; N-Negation vor k-Negation; („nicht“ im Text fett)		6.8 Verneinung	Verneinungen vermeiden, vor allem doppelte (positiv, eindeutig formulieren)
Ellipsen insbes. bei Aufzählung		6.9 Ellipsen	keine Ellipsen
Präteritum vermeiden, bei Hilfs- u. Modalverben erlaubt; Perfekt oder Präsens nutzen	Präsenzformen bevorzugen mündlich gebräuchliche Tempora verwenden	6.10 Zeitformen	gebräuchliche/bekannte Formen: - Perfekt für Vergangenheit - möglichst Präsens

Abb. 2: Fortsetzung – Vergleichende Gegenüberstellung: LS/LS Plus/ES/TOP

Leichte Sprache	Leichte Sprache Plus	Einfache Sprache	TOP
Fortsetzung: S A T Z - E B E N E			
Konjunktiv sofern möglich vermeiden, Aussagen reformulieren	nur Konditional-Satz , einfache Bedingungen; Konj I indirekte zu direkter Rede	6.11 Konjunktiv	Konjunktiv vermeiden (nur wenn nötig bekanntere würde-Form des Konjunktiv II)
Passiv vermeiden. (Handlungsträger ermitteln und hinzufügen)	möglichst Aktiv bevorzugen (Passiv nur, wenn Handlung so wichtig, dass Passiv sinnvoll und nötig)	6.12 Passiv	wenig Passiv verwenden (möglichst Aktiv umformulieren) Passiv nur bei Fachsprache und häufigen Redewendungen
W O R T - E B E N E			
gleiche Wörter für gleiche Dinge (für alle Wortarten); keine Synonyme	Über- und Unterbegriffe verwenden, die zum Wortschatz gehören	7.1.1 Konsistente Verwendung	Gleiche Wörter für gleiche Dinge
Personalpronomen: 1., 2. Pers.	alle Personalpronomen		
Fach- und Fremdwörter vermeiden ; wenn für den Text zentral, dann im Text erklären	Fachwörter verwenden, wenn im Wortschatz; erklären, aber nur, wenn die Textfunktion erfüllt bleibt	7.1.2 Bekannte Wörter - hierzu zählen auch Fachwörter	Fachwörter bleiben erhalten! (andere) unbekannte Wörter vermeiden oder nur mit leicht verständlicher Erklärung
Grundwortschatz verwenden	Zentraler Wortschatz - leichte Modifikation weg vom zentralen Wortschatz	7.1.3 Konkrete und eindeutige Wörter	Wörter: eindeutig , anschaulich, konkret , in der Schriftsprache oft verwendet bzw. gebräuchlich
Mediopunkt (als Lesehilfe): dort, wo der Bindestrich nicht der Orthografie entspricht; möglichst kurze Wörter verwenden	Bindestrich bei langen Komposita (nur Orthografie-konform)	7.2 Wortlänge - enthält Bindestrich für überlange Komposita - enthält: kurze Wörter verwenden	Bindestriche strukturieren zusammengesetzte Wörter Ausnahme: Fachwörter (bekanntes Schriftbild)
Verbal statt nominal: Nominalstil vermeiden .		7.3 Substantivierungen 5.2.4 Nominalstil	Abgeleitete Wortformen vermeiden (verwenden statt verwendbar oder Verwendung)

Abb. 3: Fortsetzung – Vergleichende Gegenüberstellung: LS/LS Plus/ES/TOP

Leichte Sprache	Leichte Sprache Plus	Einfache Sprache	TOP
Fortsetzung: W O R T - E B E N E			
		7.4 Funktionsverbgefüge	Idiomatische Redewendungen vermeiden (dazu zählen: Funktionsverbgefüge, Metaphern, Allegorien)
Transparente Metaphern aus Lebensbereich verwenden, wenig transparente ersetzen		7.6 Vergleiche, Metaphern, Allegorien <i>eingeschränkter als LS</i>	
Schriftbasierte Abkürzungen („usw.“, „s.u.“) vermeiden. bekannte wie „LKW“ erlaubt		7.7 Abkürzungen <i>Empfehlung: einführen, wenn unbekannt</i>	Fremdwörter und Abkürzungen nur verwenden, wenn die Zielgruppe sie kennt
ausschließend: . ? ! : “		7.8 Sonderzeichen	
alle Zahlen als Ziffern		7.9 Zahlen <i>anders für Zahlen 1-12</i>	Bei Zahlen -Angaben / Mengen Ziffern verwenden
G E S T A L T U N G			
Schriftarten: tendenziell serifenlos; 1 Aussage pro Zeile; 14 pt; 1,5-facher Zeilenabstand	nicht 1 Satz pro Zeile, sondern reguläre Zeilen	8.1.1 Leserlichkeit <i>- gängige Regeln für gute Leserlichkeit (s. DIN 1450)</i> <i>- linksbündiger Flattersatz</i>	gut lesbare Schriftarten , -größen - Seiten lesefreundlich gestalten: nicht zu viel Text, übersichtliche Gestaltung, ruhiger Hintergrund
Hervorhebung nur durch Fettdruck		8.1.2 Typografische Hervorhebungen <i>detailliertere Erläuterungen</i>	Markieren wichtiger Informationen: fett oder kursiv (einheitlich, sparsam, einheitlich)
keine Worttrennung; Umbruch nach syntaktischen Gruppen		8.2 Silbentrennung	sinnvolle Zeilenumbrüche setzen
Bebildung: Piktogramme, Fotos, Diagramme nach Bedarf	Bilder konform zum Standardtext	8.5 Bilder und Multimedia <i>ausführlicher</i>	Bilder zur Veranschaulichung

In der Tabelle nicht enthalten, da einzig in der DIN erwähnt und darüber hinaus eher als zusätzliche Hinweise einordenbar:
 7.5 Modalverben, 5.2.1 Respektvoller Ton, 5.2.3 Geschlechtergerechte Sprache, 5.3.4 Zusammenfassungen, 5.3.5 Inhaltsverzeichnis, 5.3.6 Stichwortverzeichnis, 5.3.9 Verweise, 8.1.3 Kopf- und Fußzeilen, 8.3 Seitenzahlen, 8.4 Grafische Strukturelemente.

Abb. 4: Fortsetzung – Vergleichende Gegenüberstellung: LS/LS Plus/ES/TOP

4. Fazit für die schulische Praxis

Der Vergleich zeigt die Ähnlichkeit zwischen der TOP und der DIN 8581-1. Während die DIN ausführlichere Erläuterungen und Beispiele bietet, liegt die **Stärke der TOP** darin, einige Aspekte zu enthalten, die die DIN nicht aufgreift, die aber für das Formulieren von Aufgabenstellungen in Tests, Klassenarbeiten und Prüfungen sehr von Vorteil sind:

- Fachwörter und der Inhalt bleiben erhalten
- Hinweise zu Operatoren bzw. Aufforderungen und Fragen
- Konkrete Hinweise zur logischen Informationsstruktur
- Hinweise zu eindeutigen Anschlusswörtern für Nebensätze

Ein weiterer Vorteil der TOP liegt in der Zugänglichkeit (teilw. publiziert in Scheithauer & Wagner 2022; als auch bei IFTO zu erwerben, während die DIN recht teuer ist) und der Handhabbarkeit (TOP bietet knappe klare Hinweise im Checklisten-Format).

TOP ist im Ausbildungs- und Prüfungskontext anerkannt (Vollmer & Frohnenberg, 2014) und – insbesondere aufgrund des ersten Punktes – für Aufgabenstellungen im schulischen Kontext als Nachteilsausgleich geeignet, der „den Zugang [...] zur Aufgabenstellung und damit die Möglichkeit ihrer Bearbeitung“ (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 10) gewährleisten soll, die inhaltlichen Leistungsanforderungen dabei aber nicht verändern darf. Einem solchen Anspruch kann Leichte Sprache nicht gerecht werden, da z. B. Erklärungen von schweren und von Fach-Wörtern das Anforderungsniveau senken. Darüber hinaus können textoptimierte Aufgaben von allen in der Klasse gleichermaßen genutzt werden, was einer Etikettierung und Diskriminierung einzelner Schüler:innen entgegenwirkt (dazu Scheithauer & Wagner, 2022).

Insofern erweist sich TOP als ein handhabbares Werkzeug zur Optimierung von Aufgabenstellungen in jedem Fachunterricht und baut – besonders für Kinder und Jugendliche, denen der Umgang mit der (Schrift-)Sprache schwerfällt – eine Brücke zum Erfolg.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2014). *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>
- Bredel, U. & Maaß, C. (2016). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag (Sprache im Blick).

- Cremer, I. (2000). *Leben in zwei Sprachwelten. Berufssprache und Alltagssprache am Beispiel des Verbvorkommens in Berufsabschlussprüfungen und in einer Tageszeitung*. In J. Albertini, E. Ehrhardt & H-C. Strauß (Hrsg.). *Kommunikation und Kreativität* (S. 153-168). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Deutsches Institut für Normung e. V. (2024). *DIN 8581-1 Einfache Sprache – Anwendung für das Deutsche – Teil 1: Sprachspezifische Festlegungen*. Berlin: Beuth Verlag GmbH. <https://dx.doi.org/10.31030/3523268>
- Forschungsstelle Leichte Sprache. (2020). *Erkenntnis und Transfer. Barrierefreie Kommunikation als gesellschaftliche Aufgabe und Gegenstand der Forschung*. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/2020_-_Erkenntnis_und_Transfer._Broschuere_Forschungsstelle_Leichte_Sprache_201209_RZ.pdf
- Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung e. V. (2013). *Textoptimierte Prüfungen. Wie alles begann* <https://www.textoptimierte-pruefungen.de/damals/>
- Gutermuth, S. (2020). *Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Institut für Textoptimierung. (2013). *TOP-Regeln für die Hosentasche*. [Faltblatt]. Halle (Saale): IFTO.
- Inclusion Europe. (2009). *Informationen für alle! Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*. <https://easy-to-read.inclusion-europe.eu/de/europaische-standards/>
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Maaß, C. (2015). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.
- Maaß, C. (2020). *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin: Frank & Timme.
- Netzwerk Leichte Sprache. (2022). *Die Regeln für Leichte Sprache*. <https://www.netzwerk-leichte-sprache.de/de/infos-zur-leichten-sprache/die-regeln>
- Rink, I., Maaß, C. (2022). Verständlichkeit und Gesundheitskompetenz im Spektrum zwischen Leichter und Einfacher Sprache. In Rathmann, K., Dadaczynski, K., Okan, O., Messer, M. (Hrsg.). *Gesundheitskompetenz. Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62800-3_146-1
- Scheithauer, B. & Wagner, S. (2022). Aufgabenstellungen im (Fach-)Unterricht verständlich gestalten. In Spreer, M., Wahl, M., Beek, H. (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell – Beiträge für Schule, Kindergarten, pädagogische Praxis: Bd. 4. Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 368-379). Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Tronbacke, B. I. (1999). *Richtlinien für Easy-Reader Material*. Den Haag: Internationaler Verband der Bibliothekarischen Vereine und Institutionen.
- Vollmer, K. & Frohnenberg, C. (2014). *Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, S. & Schlenker-Schulte, C. (2015). *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben* (10. Aufl.). Halle: IFTO.

Themenbereich: Pragmatik/Partizipation

Kommunikative Resilienz als zentrales Förderziel bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

1. Resilienz: Psychische Widerstandskraft

1.1 Salutogenese und Schutzfaktoren

Traditionell beschäftigen sich Medizin und Psychologie eher mit den Problemen von Menschen. Einen Paradigmenwechsel leitete in den 1970er Jahren der Soziologe Antonovsky ein. Der von ihm geprägte Begriff Salutogenese ist abgeleitet von *salus* – Wohlbefinden (lat.) und *genesis* – Entstehung (griech.) und steht für eine Sichtweise, die sich für gesundheitsfördernde Faktoren interessiert. Seine Forschung mit Frauen, die den Holocaust überlebt hatten, zeigte, dass etwa ein Drittel von ihnen trotz allem gesund weiterlebte. Antonovsky (1997) schlussfolgerte, dass Gesundheit nicht als passiver Zustand verstanden werden sollte, sondern als aktives Geschehen. Die Salutogenese fokussiert Ressourcen und Verhaltensweisen, die der Gesunderhaltung bzw. -wiederherstellung dienen. Auch die moderne Hirnforschung untersucht neuronale Prozesse, die dafür sorgen, dass Menschen Probleme weniger als lähmende Hindernisse sehen, „sondern einfach als Herausforderungen, denen man sich stellen kann, die es zu überwinden und von denen es zu lernen gilt“ (Siegel & Payne Bryson, 2018, S. 15). Dafür scheint die Integration unterschiedlicher Hirnregionen ausschlaggebend zu sein. Ein gut integriertes Gehirn formt sich allerdings nicht von allein, sondern wird den Autor:innen zufolge durch *alltägliche Interaktionen und individuelle Erfahrungen* geprägt.

Die Entwicklungspsychologin Werner untersuchte 40 Jahre lang den gesamten Geburtsjahrgang 1955 auf der Insel Kawaii (n=698). Dabei stellte sie fest, dass viele ihrer Proband:innen hohen Risikobelastungen ausgesetzt waren (v. a. aufgrund von Armut und geringer Bildung). Ihr besonderes Interesse galt nun denjenigen, die sich trotzdem gesund und zufrieden entwickelten. Übereinstimmend mit den Studien von Antonovsky war das etwa ein Drittel. Werner (2011) identifizierte *personale und soziale Schutzfaktoren*, die potenzielle Lebensrisiken abmildern und positive Entwicklungsverläufe wahrscheinlicher werden lassen. Dazu zählen beispielsweise gute kognitive Fähigkeiten, eine hohe Sozialkompetenz und Optimismus. Als wichtigsten Schutzfaktor beschrieb Werner immer wieder die sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson. Darüber hinaus gelten mittlerweile auch andere soziale Ressourcen (z. B. freundschaftliche Peerkontakte) als empirisch belegte Schutzfaktoren (Wustmann, 2021).

1.2 Soziale Ressourcen und personale Resilienzfaktoren

Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022, S. 9) spricht man von Resilienz, „wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln.“ Resilienz ist eine Art Schutzschild, aber keine angeborene Eigenschaft, sondern sie entwickelt sich dynamisch mit den Anforderungen des Lebens. Je fordernder dieses ist, desto größer kann die psychische Widerstandskraft werden. Resilienz hilft im Umgang mit andauernden Krisen ebenso wie in akuten Stresssituationen. Einmal gewonnene Resilienz kann aber auch wieder verlorengehen oder sich nur auf einzelne Lebensaspekte beziehen. Resilienz setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, die teils nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können und sich gegenseitig bedingen.

In pädagogischen Kontexten stehen die sogenannten *Resilienzfaktoren* im Fokus, welche – im Gegensatz zu genetischen Komponenten – durch soziale Interaktion erworben bzw. durch das Umfeld beeinflusst werden können (Wustmann, 2021). Belastungen können für Kinder auch altersgemäße Entwicklungsaufgaben (z. B. ein Streit) oder Veränderungen (z. B. die Einschulung) sein. Im Umgang damit helfen die in der Mitte dargestellten sozialen Ressourcen und personalen Resilienzfaktoren (vgl. Abschnitt 3). Je mehr davon zur Verfügung stehen und je besser diese zusammenarbeiten, desto wahrscheinlicher wird die Bewältigung. Jede erfolgreiche Bewältigung fördert wiederum die Festigung der bereits erworbenen Resilienzfaktoren.

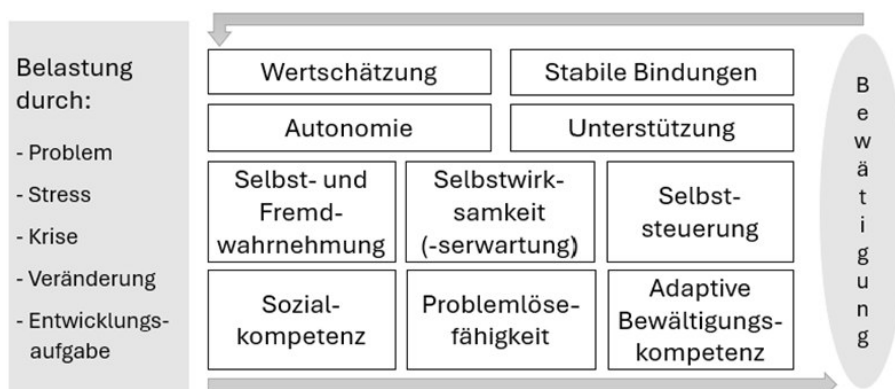


Abb. 1: Resilienzfaktoren-Modell in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse (2022, S. 43)

2. Kommunikative Resilienz bei Kindern mit SES

2.1 Kommunikative Resilienz

Es gibt keine universelle Resilienz im Sinne immerwährender Unverwundbarkeit, denn die Bewältigung von Belastungen ist kontext- und situationsspezifisch. Petermann und Schmidt (2006) schlagen deshalb vor, bereichsspezifische Resilienzformen zu differenzieren, z. B. soziale oder emotionale Resilienz.

Die Fähigkeiten und Ressourcen, die ein Mensch benötigt, um fordernde Gesprächssituationen, unabhängig von seinen sprachlichen Kompetenzen, zu meistern, bilden demnach seine *kommunikative Resilienz*. Sie fußt auf dem Vertrauen, bestehende Kommunikationsbarrieren aus eigenen Mitteln oder mit Hilfe anderer erfolgreich überwinden zu können. Selbst kompetente Sprecher:innen erleben von Zeit zu Zeit solch fordernde Situationen (z. B. einen Vortrag halten oder ein schwieriges Elterngespräch führen). Je geringer die linguistischen Kompetenzen sind, desto schneller wird Verständigung zur Herausforderung (z. B. beim Gebrauch einer Fremdsprache).

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) erleben diese Situationen vermutlich deutlich häufiger als andere Menschen. Komplexe Sprachhandlungen im Alltag sind z. B. streiten, nachfragen, um Hilfe bitten, etwas präsentieren oder von einem Erlebnis erzählen. Die beobachtbaren Reaktionen von Kindern auf den kommunikativen Stress, der in diesen Situationen entstehen kann, sind häufig ungünstig. Wie belastend der Alltag für Kinder mit SES ist, variiert jedoch erheblich. Manche erleben gerade in der Schule permanenten Kommunikationsfrust. Andere spüren eher akuten Stress, z. B. bei Tests oder wenn sie vor der Klasse sprechen sollen. Letztlich gibt es natürlich auch jene Kinder mit SES, die kommunikativ resilient sind. Sie tauschen sich gerne aus und lassen sich von Missverständnissen nicht entmutigen. Ausgehend von den genannten Studien lässt sich vermuten, dass sich etwa ein Drittel aller Kinder mit SES auch bei hohen Belastungen kommunikativ resilient entwickelt. Das bedeutet aber im Umkehrschluss, dass die Mehrheit aller Kinder mit sprachlichem Förderbedarf mit hoher Wahrscheinlichkeit von einer präventiven Fördermaßnahme profitieren würde. Diese Kinder brauchen proaktive Verhaltensweisen und die sichere Unterstützung ihres Umfelds in „sprachriskanten“ Situationen.

2.2 Sprachliche Risikobereitschaft

Als sprachliches Risiko (linguistic risk) wird eine kommunikative Handlung bezeichnet, bei der Menschen aus ihrer sprachlichen und/oder kulturellen Komfortzone treten müssen (Griffiths & Slavkov, 2021). Das gilt insbesondere für Lernende einer Zweit-/Fremdsprache. Schick und Rohde (2024) gehen allerdings davon aus, dass auch Kinder mit SES regelmäßig Situationen erleben, die für sie ein sprachliches Risiko darstellen. Sie vermuten hohe kommunikative Belastungen für Kinder mit

- einem eingeschränkten Monitoring des Sprachverstehens,
- einem geringen Gebrauch von Sprachlernstrategien,
- deutlichen Sprachproduktionsproblemen und geringer Verständlichkeit,
- einem erhöhten oder fehlenden Störungsbewusstsein.

Ihre Auswertung von Experteninterviews (n=2) zeigt mögliche Bedingungen auf, die dazu führen können, dass sprachentwicklungsgestörte Kinder Alltagskommunikation

als Belastung erleben. Als besonders risikobehaftet beschrieben die Lehrkräfte vor allem: stark bildungssprachliche Unterrichtskontexte (z. B. Frontalunterricht), Sprechsituationen in Großgruppen (z. B. im Erzählkreis) und unvorhersehbare Gesprächssituationen (z. B. in der Pause). Schick und Rohde (2024) schlussfolgern, dass Kinder mit SES eine enge Begleitung in Hinblick auf den Erwerb einer *gesunden sprachlichen Risikobereitschaft* benötigen. Ansonsten drohen diesen Kindern partizipative Einschränkungen oder die Abhängigkeit von permanenter Unterstützung (v. a. durch die Lehrkraft).

3. Kommunikative Resilienz als Förderziel bei SES

3.1 Sicherstellung sozialer Ressourcen

Eine umfassende Grundlagenforschung zur kommunikativen Resilienz und sprachlichen Risikobereitschaft von Kindern mit SES ist (inter-)national dringend notwendig, um daraus konkrete Fördermaßnahmen ableiten zu können. Für eine allgemeine Resilienzförderung können Lehrkräfte allerdings schon jetzt auf bestehende Präventionsprogramme (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020) zurückgreifen. Ein wichtiges Merkmal bereits evaluierter Trainings stellt die *Multimodalität* dar, d. h. die Verbindung der kindlichen Förderung mit konsequenter Umfeldarbeit. Letztere dient der Sicherstellung wichtiger sozialer Ressourcen und bezieht sich auf die Aspekte Wertschätzung, stabile Beziehungen, Unterstützung und Autonomie (vgl. Abb. 1).

Unter *Wertschätzung* lassen sich jene Faktoren einer fehlerfreundlichen Gesprächskultur zusammenfassen, die Grundvoraussetzung dafür sind, dass sich alle Kinder angstfrei in Gespräche einbringen können (Lüdtke & Stitzinger, 2017). Im Rahmen ihrer Verantwortung für *stabile Beziehungen* kann Schule außerdem dazu beitragen, dass Kinder verbindliche und vertrauensvolle Ansprechpersonen haben. Vor diesem Hintergrund sind Diskussionen über jahrgangsübergreifende Klassen, das durchgängige Klassenlehrerprinzip und den Umgang mit häufigen Personalwechseln zu führen. Darüber hinaus fällt die regelmäßige Zusammenarbeit von Eltern und Schule unter diesen Aspekt.

Eine weitere soziale Ressource ist die Gewissheit der Kinder, dass sie in individuell herausfordernden Situationen *Unterstützung* durch ihr soziales Netzwerk erhalten (Kriebs, 2019). Neben der Zuwendung der Lehrperson stellt die Förderung von Freundschaften und der Aufbau einer positiven Peerkultur mit zunehmendem Alter einen wichtigen Aspekt der sozialen Unterstützung dar. Diese darf jedoch die *Autonomie* der Kinder nicht einschränken. Eigenverantwortung lässt sie aktiver werden. Kinder müssen sich zunehmend auch außerhalb des schützenden Klassenraums

kommunikativ beweisen. Sie entscheiden, welche sprachlichen Risiken sie eingehen möchten, müssen aber auch lernen, eigene Grenzen klar zu formulieren.

3.2 Förderung personaler Resilienzfaktoren

Ausgehend von bereits evaluierten Präventionsprogrammen können erste methodische Merkmale der kommunikativen Resilienzförderung für Kinder mit SES formuliert werden. Sinnvoll scheint die kombinierte Förderung aller Resilienzfaktoren in authentischen Situationen oder im Rollenspiel. Außerdem sollte die kommunikative Resilienz frühzeitig und langfristig, d. h. von Schulbeginn an über mehrere Schuljahre hinweg, gefördert werden. Tabelle 1 benennt mögliche Förderziele für die in Abb. 1 dargestellten personalen Resilienzfaktoren und verdeutlicht diese am Beispiel des Zuhörverhaltens.

Tab. 1: Förderung personaler Resilienzfaktoren am Beispiel Zuhörverhalten

Resilienzfaktor	Kommunikatives Förderziel	Fragen zum Zuhörverhalten
Selbst-/Fremdwahrnehmung	Das Kind beobachtet und bewertet Situationen hinsichtlich der individuellen kommunikativen Belastung.	Wann und wo fällt es dir besonders schwer aufmerksam zuzuhören? Warum?
Selbstwirksamkeitserwartung	Das Kind erlebt kommunikativen Erfolg und reflektiert sein sprachliches Störungsbewusstsein.	Wann hat das Zuhören bei dir schonmal gut funktioniert? Wie hast du das gemacht?
Selbststeuerung	Das Kind erlebt Sprechfreude in zunehmend authentischen Kommunikationskontexten.	Wem hörst du im Alltag gerne zu? Wovon sollte derjenige dir am liebsten erzählen?
Sozialkompetenz	Das Kind erweitert sein alltägliches Kommunikationsspektrum (Themen, Menschen, Orte).	Wann ist Zuhören in deinem Alltag wichtig? Wo und mit wem kannst du Zuhören üben?
Problemlösefähigkeit	Das Kind lernt Sprachlernstrategien und übt diese (in Gruppen) regelmäßig.	Welche Tricks erleichtern uns das Zuhören? Wie und wann setzt du diese Tricks ein?
Adaptive Bewältigungsstrategien	Das Kind entwickelt (anhand geeigneter Modelle) individuelle und flexible Skripte für schwierige Situationen.	Wie zeigst du deinem Gegenüber, dass du in einem Gespräch nicht (mehr) gut zuhören kannst?

Zur *Selbst- und Fremdwahrnehmung* kann schon in der ersten Klasse ein Zuhörmodell in Form einer Handpuppe anregen (Claussen, 2020). Daraus können gemeinsam Zuhörregeln abgeleitet werden. Zudem hat die Planung sogenannter „easy wins“ (Riehemann, 2021, S. 70) von Beginn an eine hohe Relevanz. Einfache Zuhör-Rituale stärken die positive *Selbstwirksamkeitserwartung* ebenso wie das dialogische Lesen thematisch passender Bilderbücher (z. B. „Leise sein für Anfänger“ von Haferkamp & Gerstenbach, 2023). Die kindliche *Selbststeuerung* kann über Hörspiele oder spielerische Zuhöraufgaben (z. B. Hörspurgeschichten) schon in der Schuleingangsphase sinnvoll unterstützt werden.

Im Laufe der Schulzeit wird die Förderung der kommunikativen Resilienz zunehmend strategieorientierter. Das Zuhören wird dann in wechselnden Settings im Unterricht (z. B. in Kleingruppenphasen) und außerhalb des Unterrichts (z. B. bei Aufführungen) geübt. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder lernen, gesunde sprachliche Risiken einzugehen, d. h. sich auch auf potenziell schwierige Zuhörsituationen (z. B. beim Sportfest oder bei Ausflügen) einzulassen und sich gezielt darauf vorzubereiten. Dazu können passende Sprachlernstrategien (z. B. „Blickkontakt zum Sprecher aufbauen“) von der Lehrperson demonstriert und gemeinsam eingeübt werden.

Das Zuhörverhalten ist nur einer von mehreren Bausteinen, die im Rahmen einer kommunikativen Resilienzförderung fokussiert werden könnten. Weitere Beispiele sind: das Frage- und Feedbackverhalten oder die Initiierung von Gesprächen.

4. Fazit für die Praxis

Resilienzförderung im Förderschwerpunkt Sprache bedeutet zu fragen: Was macht Kinder kommunikativ stark? Was brauchen sie, um sich von Missverständnissen nicht unterkriegen zu lassen? Was lässt sie mutig auf andere Menschen und neue Situationen zugehen? Im Fokus steht nicht der Abbau von sprachlichen Defiziten, sondern der Aufbau kommunikativer Widerstandskraft, d. h. dem erfolgreichen Umgang mit sprachriskanten Situationen. In Hinblick auf inklusive Beschulungsformen scheint diese Förderung wichtiger denn je und bietet Lehrkräften einen neuen, vielversprechenden Präventionsansatz.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese*. Tübingen: DGTV.
- Claussen, C. (2020). *Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule*. Donauwörth: Auer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2022). *Resilienz* (6. Aufl.). München: utb
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J. & Fischer, S. (2020). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Griffiths, E. & Slavkov, N. (2021). Linguistic Risk-Taking: A Bridge Between the Classroom and the Outside World. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 127-158.
- Haferkamp, K. & Gertenbach, P. (2023). *Leise sein für Anfänger*. Köln: Baumhaus.
- Kriebs, S. (2019). *Resilienz in der Schule*. Paderborn: Junfermann.
- Lüdtke, U.; Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Petermann, F.; Schmidt, M. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie. *Kindheit und Entwicklung*, 15(2), 118-127.
- Riehemann, S. (2021). *StrateGe – Strategien zum Genuslernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schick, K.; Rohde, A. (2024). *Linguistic risk-taking in inclusive contexts: The case of Developmental Language Disorder (DLD)*. *OLBI Journal* (14). University of Ottawa. (Vorabdruck)
- Siegel, D.; Payne Bryson, T. (2018). *Wie Kinder aufblühen*. Freiburg: Arbor.
- Werner, E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS.
- Wustmann, C. (2021). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (8. Aufl.). Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Kommunikative Partizipation von Grundschulkindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (SES) – Eine trianguläre Analyse von Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Eltern und Lehrkräfte

1. Kommunikative Partizipation von Kindern mit SES

Sprachentwicklungsstörungen (SES) ohne erkennbare Ursache zählen mit einer Prävalenz von 6 bis 8 % (Norbury et al., 2016) zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter (Glück & Spreer, 2014). SES persistieren häufig bis ins Jugend- und Erwachsenenalter und gehen mit Beeinträchtigungen im Schriftspracherwerb und daran anknüpfend geringerem akademischem Erfolg einher (Conti-Ramsden et al., 2009; McCormack et al., 2009). Auswirkungen von SES auf weitere Lebensbereiche konnten durch zahlreiche Studien belegt werden. Diese wiesen für Schüler:innen mit SES Einschränkungen in Peer-Interaktionen und Freundschaften (Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Fujiki et al., 1996; Mok et al., 2014; Wadman et al., 2011) sowie bezüglich sozialer Fähigkeiten (Fujiki et al., 1996; Paulus et al., 2020; Toseeb et al., 2017) nach. Weiterhin zeigen Kinder mit SES häufiger Rückzugstendenzen im schulischen Kontext (Hart et al., 2004) und schreiben sich selbst ein geringeres Selbstbewusstsein zu (Durkin et al., 2017; Wadman et al., 2008).

Im Zuge der Implementierung der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY; Hollenweger & Kraus de Camargo, 2017) in sprachpädagogische Kontexte muss hinterfragt werden, welche Auswirkungen SES u. a. auf die Partizipation im Alltag haben. In nationalen wie internationalen Publikationen hat sich das Konstrukt der kommunikativen Partizipation als Forschungsgegenstand zunehmend etabliert (Cunningham et al., 2017; Eadie et al., 2006; Neumann et al., 2018; Singer et al., 2023; Zauke & Neumann, 2019). Es schärft den Blick auf die Teilhabe an und mit Sprache und beschreibt das Einbezogensein in sprachlich-kommunikative Alltagshandlungen, in denen Wissen, Informationen, Gedanken oder Gefühle ausgetauscht werden (Eadie et al., 2006). Studien belegen für Vorschulkinder mit SES eine geringere kommunikative Partizipation gegenüber sprachlich unauffälligen Gleichaltrigen (Sammann et al., 2023; Washington, Oddson et al., 2013; Washington et al., 2015; Washington, Thomas-Stonell et al., 2013; Zauke & Neumann, 2019). Für Grundschul Kinder mit SES konnten ebenso Einschränkungen der kommunikativen Partizipation gegenüber sprachlich typisch entwickelten Peers festgestellt werden (Opitz, 2024; Opitz & Neumann, 2019).

Die Erfassung lebensweltlicher Konstrukte wie der kommunikativen Partizipation erfolgt häufig allein aus der Perspektive der Sorgeberechtigten oder Fachkräfte (u. a. Croteau et al., 2015; Sammann et al., 2023). Erst die Berücksichtigung der subjektiven Sichtweise des Kindes, die nicht zuletzt in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 1989) gefordert wird, liefert jedoch Einsichten in mögliche Einschränkungen des Erlebens einer SES und einer möglicherweise eingeschränkten Partizipation. Eine Triangulierung aller Perspektiven kann überdies wertvolle Hinweise liefern, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Einschätzungen erkennbar sind. Studien, die diese Perspektiven in Bezug auf die kommunikative Partizipation von Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigung gegenüberstellen, fehlen bislang.

2. Ziel und Fragestellung

Die hier vorgestellten Daten wurden im Rahmen des Dissertationsprojekts „Sprachliche Handlungsfähigkeit, Aktivität und Teilhabe von Grundschulkindern mit Sprachentwicklungsstörung in ihrer Lebenswelt“ (SPATS) erhoben. Es wurde das Ziel verfolgt, die Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Schulkindern mit SES (KSES) sowie typisch entwickelten Peers (TEK) zu erfassen und mit den Fremdeinschätzungen durch Sorgeberechtigte sowie Lehrkräfte triangulär zu vergleichen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Kinder, der Sorgeberechtigten und der Lehrkräfte hinsichtlich der kommunikativen Partizipation des Kindes bei den KSES und TEK bestehen.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Es konnten $n = 27$ KSES ($M = 9.06$ Jahre, $SD = 0.90$; $n = 9$ Mädchen) sowie $n = 27$ nach Alter und Geschlecht gematchte TEK ohne sprachliche Auffälligkeiten ($M = 8.98$ Jahre, $SD = 0.86$) in die Studie eingeschlossen werden. Alle Proband:innen wuchsen monolingual deutschsprachig auf. Während die KSES Berliner Förderzentren für den Förderschwerpunkt Sprache besuchten, wurden die TEK in Berliner Regel-Grundschulen rekrutiert.

3.2 Assessments

Die sprachlichen Fähigkeiten wurden mit dem „Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren“ (SET 5-10; Petermann, 2012) ermittelt. Um die kommunikative Partizipation zu erfassen, kam der „Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren“ (FBA 6-10, Blechschmidt et al., 2015) zum Einsatz. Der ICF-CY-basierte Fragebogen enthält eine Version für Kinder zur Selbsteinschätzung sowie je eine für Sorgeberechtigte und Lehrkräfte für den

Proxy-Report. Der Fragebogen erfasst verschiedene interaktional-kommunikative Dimensionen, darunter die Kommunikation mit fremden Personen (Dimension „weitere Umfeld“), mit Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis (Dimension „Freunde und Bekannte“) sowie die Beschreibung des individuellen Kommunikationsverhaltens, der Sprechfreude und der Copingstrategien (Dimension „Ich/Kind“). Die Version für Kinder und Sorgeberechtigte fragt in der Dimension „näheres Umfeld“ nach der Kommunikation in der Familie, während in der Lehrkräfte-Version Kommunikationssituationen im Klassensetting fokussiert werden. Alle Items werden mittels einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = immer bis 5 = nie bzw. invertiert) erfasst. Entsprechend lässt ein niedriger Wert auf ein höheres Maß an kommunikativer Beteiligung schließen. Die Mehrzahl der Items ist in jeder FBA-Version enthalten, sodass eine trianguläre Analyse der drei Perspektiven für insgesamt 60 Items möglich ist.

3.3 Durchführung

Sowohl die KSES als auch die TEK wurden in ihrer Schule durch die Studienleiterin sowie geschulte Testleiter:innen mit dem FBA 6-10 als Leitfadeninterview befragt. Die Antwortmöglichkeiten der Items wurden mit Hilfe einer kindgerechten Visualisierungshilfe veranschaulicht. Weiterhin wurde allen Kindern ausreichend Zeit zur Beantwortung der Items gegeben. Je Kind füllten eine sorgeberechtigte Person sowie eine Lehrkraft den Fragebogen im Paper-Pencil-Verfahren eigenständig aus.

3.4 Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden mit SPSS 25 (IBM, 2017) statistisch aufbereitet und analysiert. Für jede Dimension wurden Subscores in Form von Mittelwerten sowie der Gesamtscore als Summierung aller Einzelitems berechnet. Dabei stehen niedrige Werte für eine höher empfundene kommunikative Beteiligung. Für den triangulären Vergleich der kommunikativen Partizipation der Selbsteinschätzung durch die Kinder, der Fremdeinschätzung durch die Sorgeberechtigten sowie der Lehrkraft wurde der Friedman-Test angewandt.

4. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse für beide Untersuchungsgruppen bezogen auf den Gesamtscore und die einzelnen Dimensionen dargestellt.

4.1 Gesamtscore

Der Gesamtscore zeigte sich bei den Kindern in der KSES-Gruppe niedriger ($M = 151.0$, $SD = 28.47$) gegenüber den Werten der Sorgeberechtigten ($M = 153.19$, $SD = 22.30$) und Lehrkräfte ($M = 157.25$, $SD = 32.71$). In der TEK-Gruppe lag der Gesamtscore der Kinder ($M = 129.52$, $SD = 21.05$) etwas höher als die Gesamteinschätzungen der Sorgeberechtigten ($M = 127.12$, $SD = 21.74$) und Lehrkräfte ($M = 127.36$, $SD = 21.41$). Der

Friedman-Test ergab sowohl bei den KSES ($\chi^2(2) = 1.18, p = .554$) als auch bei den TEK ($\chi^2(2) = 0.06, p = .969$) keine signifikanten Unterschiede der drei Perspektiven.

4.2 Dimension „weiteres Umfeld“

Im Subscore „weiteres Umfeld“ gestaltete sich sowohl in der Gruppe der KSES als auch der TEK die kommunikative Beteiligung am geringsten in der Selbsteinschätzung gegenüber den anderen Subscores (KSES: $M = 3.16, SD = 0.59$; TEK: $M = 2.82, SD = 0.49$; siehe Abb. 1 und 2). Die Sorgeberechtigten (KSES: $M = 2.79, SD = 0.52$; TEK: $M = 2.44, SD = 0.45$) und die Lehrkräfte (KSES: $M = 2.68, SD = 0.80$; TEK: $M = 2.38, SD = 0.53$) schätzten demgegenüber die kommunikative Partizipation des Kindes höher ein. Für die KSES-Gruppe ergab der Friedman-Test einen signifikanten Unterschied der drei Perspektiven ($X^2(2) = 7.98, p = .019$), nicht jedoch in der TEK-Gruppe ($X^2(2) = 4.00, p = .135$). Mittels post-hoc-Analyse mit dem Dunn-Bonferroni-Test wurde in der KSES-Gruppe ein signifikanter Unterschied zwischen den Einschätzungen der Kinder und denen der Lehrkräfte ermittelt ($z = 2.67, p_{\text{angepasst}} = .023, r = .39$). Zwischen Kind und Sorgeberechtigten sowie Sorgeberechtigten und Lehrkräften zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

4.3 Dimension „näheres Umfeld“

Die Einschätzung der kommunikativen Beteiligung des Kindes im näheren Umfeld in der Familie bzw. in der Klasse zeigte bei den KSES Werte im mittleren Bereich der Skala. Die kommunikative Beteiligung zeigte sich hier aus Sicht der Lehrkräfte ($M = 2.51, SD = 0.56$) am geringsten, gefolgt von den Kindern ($M = 2.46, SD = 0.56$) und den Sorgeberechtigten ($M = 2.25, SD = 0.47$). In der TEK-Gruppe empfanden die Kinder ($M = 2.04, SD = 0.41$) ihre kommunikative Partizipation etwas geringer als die Lehrkräfte ($M = 2.01, SD = 0.41$) und die Sorgeberechtigten ($M = 1.89, SD = 0.41$). In beiden Gruppen konnten keine signifikanten Unterschiede (KSES: $X^2(2) = 1.02, p = .601$; TEK: $X^2(2) = 1.12, p = .572$) ermittelt werden.

4.4 Dimension „Freunde und Bekannte“

Im Subscore „Freunde und Bekannte“ schätzten die Kinder ($M = 2.21$, $SD = 0.58$) der KSES-Gruppe ihre kommunikative Beteiligung höher ein als die Lehrkräfte ($M = 2.34$, $SD = 0.60$) und die Sorgeberechtigten ($M = 2.37$, $SD = 0.45$). Innerhalb der TEK lagen die Einschätzungen der Kinder ($M = 2.02$, $SD = 0.38$), Sorgeberechtigten ($M = 2.00$, $SD = 0.35$) und Lehrkräfte ($M = 2.07$, $SD = 0.39$) auf ähnlichem Niveau und wiesen keine signifikanten Unterschiede auf (KSES: $X^2(2) = 5.52$, $p = .063$; TEK: $X^2(2) = 0.43$, $p = .807$).

4.5 Dimension „Ich/Kind“

In der KSES-Gruppe zeigte sich die kommunikative Beteiligung in der Dimension „Ich/Kind“ in der Einschätzung der Kinder ($M = 2.30$, $SD = 0.57$) am höchsten gegenüber den Fremdeinschätzungen (Sorgeberechtigte: $M = 2.61$, $SD = 0.37$; Lehrkräfte: $M = 2.53$, $SD = 0.47$). In der TEK-Gruppe hingegen lagen die Beurteilungen der Kinder ($M = 1.91$, $SD = 0.48$) leicht über den Ratings der Erwachsenen (Sorgeberechtigte: $M = 2.05$, $SD = 0.42$; Lehrkräfte: $M = 1.93$, $SD = 0.34$). Im Friedman-Test waren die Unterschiede in der KSES-Gruppe knapp nicht signifikant ($X^2(2) = 5.15$, $p = .076$). Auch im paarweisen Vergleich konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ratings ermittelt werden. In der TEK-Gruppe waren die Unterschiede deutlich nicht signifikant ($X^2(2) = 0.72$, $p = .698$) und auch die Post-hoc-Analyse zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Personen.

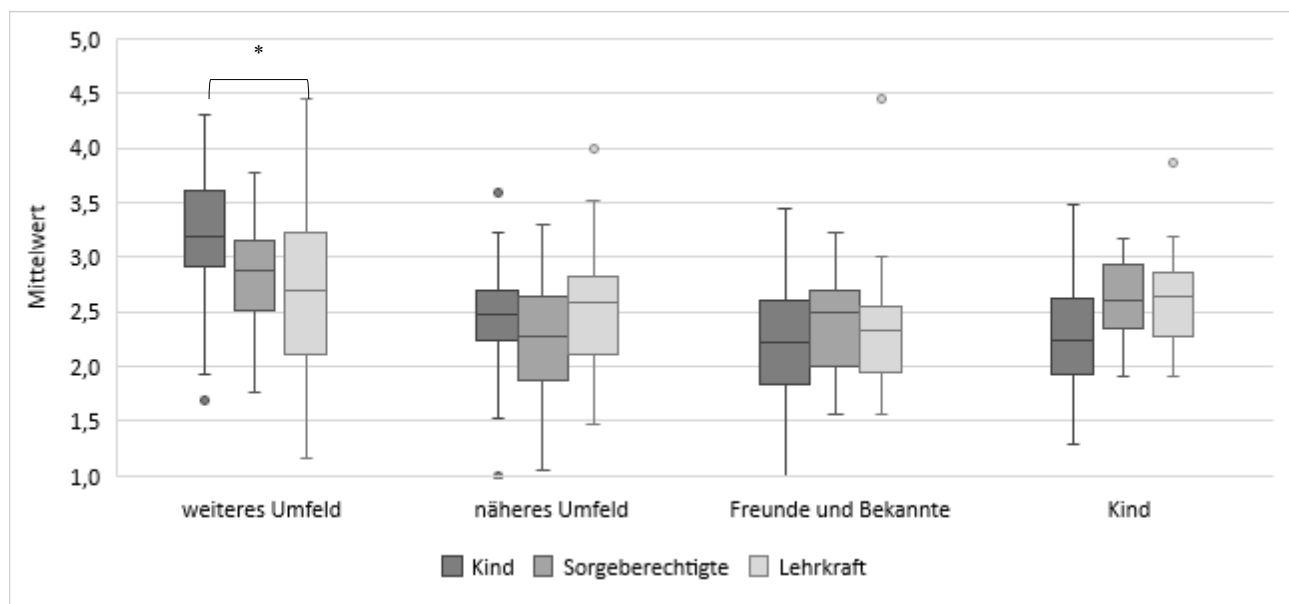


Abb. 1: FBA 6-10: Vergleich der drei erhobenen Perspektiven in der Gruppe KSES (Subscores); Anmerkungen. niedrige Werte stehen für eine höher eingeschätzte kommunikative Partizipation; * $p \leq .05$ (zweiseitig)

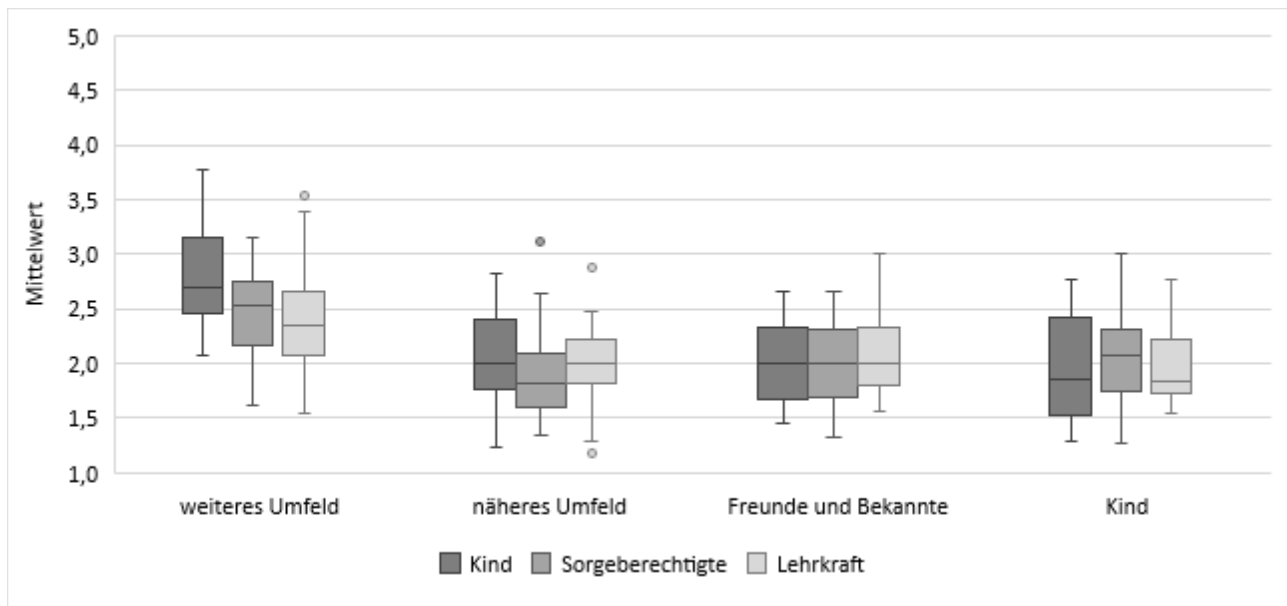


Abb. 2: FBA 6-10: Vergleich der drei erhobenen Perspektiven in der Gruppe TEK (Subscores); Anmerkungen. niedrige Werte stehen für eine höher eingeschätzte kommunikative Partizipation

5. Fazit für die Praxis

In der vorliegenden Studie wurden erstmals Einschätzungen von Kindern mit und ohne SES hinsichtlich ihrer kommunikativen Partizipation in verschiedenen Alltagsbereichen mit den Einschätzungen ihrer Sorgeberechtigten sowie einer Lehrkraft verglichen. Aus diesem triangulären Vergleich geht hervor, dass sich die einzelnen Perspektiven statistisch überwiegend nicht voneinander unterscheiden. Die insgesamt geringen Diskrepanzen zwischen den einzelnen Perspektiven in beiden Untersuchungsgruppen sprechen dafür, dass Kinder im Schulalter mit und ohne SES zur Wahrnehmung ihrer kommunikativen Beteiligung im Alltag direkt befragt werden können.

Andere Studien haben belegt, dass Kinder mit SES Einschränkungen in ihrer kommunikativen Partizipation erleben. Diese Ergebnisse unterstreichen die praktische Relevanz der Erfassung der kommunikativen Beteiligung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie ergänzen diese Erkenntnisse um die Forderung, die Kinder im Schulalter selbst zu befragen. Durch die direkte Einbeziehung der betroffenen Kinder können wertvolle Einblicke in ihr subjektives Erleben ihrer sprachlichen Fähigkeiten im Alltag gewonnen werden, die zur Verbesserung der Unterstützung und Förderung ihrer kommunikativen Partizipation beitragen. Diese Herangehensweise ermöglicht überdies, die Perspektiven der Kinder besser zu verstehen und gezielte Maßnahmen zu entwickeln, die ihre aktive Teilhabe am schulischen und sozialen Leben fördern. ICF-CY-orientierte Assessments wie der FBA 6-10 stellen demnach eine wertvolle Ergänzung für eine auf partizipative Ziele

ausgerichtete Sprachförderung und -therapie dar und können darüber hinaus auch zur Evaluierung von Therapiezielen eingesetzt werden.

Literatur

- Blechsmidt, A., Meinus, M. & Neumann, S. (2015). *Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder von 6 bis 10 Jahren* (FBA 6-10).
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15-35. <https://doi.org/10.1080/13682820801921601>
- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Morin, C., Jutras, B., Trudeau, N. & Le Dorze, G. (2015). Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals. *Journal of Communication Disorders*, 58, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.005>
- Cunningham, B. J., Hanna, S. E., Oddson, B., Thomas-Stonell, N. & Rosenbaum, P. L. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech-language impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(10), 1049-1055. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13515>
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78(5), 1441-1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., Pickles, A. & Conti-Ramsden, G. (2017). Social confidence in early adulthood among young people with and without a history of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1635-1647. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0256
- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R., Miller, R. M. & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: A review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 307-320. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/030](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/030)
- Fujiki, M., Brinton, B. & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195-202. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2703.195>
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2014). Sprachstörungen im Kindes- und Jugendalter. Ein Überblick. *Kinder- und Jugendmedizin*, 14(5), 289-300.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B. & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 647-662. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/050](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/050)

- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. A. (Hrsg.). (2017). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2. korr. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L. & Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>
- Neumann, S., Salm, S., Robertson, B. & Thomas-Stonell, N. (2018). Kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter: Erste deutsche Referenzdaten zum 'Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren' (FOCUS-G). *Logos*, 26, 2-11.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Opitz, M. (2024). *Grundschul Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (SES) kommunizieren im Alltag: Eine empirische Studie zu lebensweltlichen Konstrukten im Rahmen der ICF-CY*. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00061513?q=miriam%20opitz
- Opitz, M. & Neumann, S. (2019). Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S)SES: Erste Daten anhand des ‚Fragebogens zur Beteiligung an Alltagskommunikation‘ (FBA 6-10). *Forschung Sprache*, 7(2), 37-52.
- Paulus, M., Erbe, J., Wolfspurger, J., Essler, S. & Wörle, M. (2020). Prosoziales Verhalten bei Vorschulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Eine explorative Studie. *Frühförderung interdisziplinär*, 39(3), 120-136. <https://doi.org/10.2378/fi2020.art13d>
- Petermann, F. (2012). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren: SET 5-10* (2., überarbeitete Aufl.). Hogrefe.
- Samman, K., Sdogé, A. & Allmen, D. (2023). Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich: Unterscheiden sich Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig- deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen? *Forschung Sprache*, 11(1), 3-11.
- Singer, I., Wit, E. de, Gorter, J. W., Luinge, M. & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among

- children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 482-515. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12787>
- Toseeb, U., Pickles, A., Durkin, K., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2017). Prosociality from early adolescence to young adulthood: A longitudinal study of individuals with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.018>
- UNICEF. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. https://www.unicef.de/_cae/re-source/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938-952. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/069))
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34(3), 421-431. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.010>
- Washington, K. N., Oddson, B., Robertson, B., Rosenbaum, P. L. & Thomas-Stonell, N. (2013). Reliability of the FOCUS on the Outcomes of Communication Under Six [FOCUS®]. *Journal of Clinical Practice in Speech-Language Pathology*, 15(1), 25-31.
- Washington, K. N., Thomas-Stonell, N., McLeod, S. & Warr-Leeper, G. (2015). Outcomes and predictors in preschoolers with speech-language and/or developmental mobility impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 141-157. <https://doi.org/10.1177/0265659014539689>
- Washington, K. N., Thomas-Stonell, N., Oddson, B., McLeod, S., Warr-Leeper, G., Robertson, B. & Rosenbaum, P. L. (2013). Construct validity of the FOCUS® (Focus on the Outcomes of Communication Under Six): a communicative participation outcome measure for preschool children. *Child: care, health and development*, 39(4), 481-489. <https://doi.org/10.1111/cch.12043>
- Zauke, S. & Neumann, S. (2019). Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (SES): Erste Ergebnisse anhand des FOCUS-G. *logopädischweiz*, (3), 15-25.

Bindungsspezifische sprachliche Besonderheiten in kindlichen Erzählungen

1. Hintergrund

Für den erfolgreichen Spracherwerb sind innere (organische, sensorische, motorische, kognitive sowie sprachspezifische) Voraussetzungen und soziale Bedingungen, v. a. die Qualität und die Quantität des Inputs, dem eine datenliefernde, aber auch eine sozial-interaktive Funktion zukommt (Aktas, 2020), entscheidend. Der Erwerb der Erzählkompetenz stellt neben den Sprachkompetenzen auf Wort- und Satzebene eine eigenständige Sprachleistung auf Textebene dar (Schulte-Busch & Neitzel, 2021, S. 19). Das Erzählen ist ein selbstverständlicher Teil zwischenmenschlicher Kommunikation der nicht nur Unterhaltungs-, Informations- und Selbstdarstellungsfunktionen erfüllt, sondern auch die Speicherung und Organisation von Informationen erleichtert und zur seelischen Entlastung beitragen kann. Das elterliche Sprachmodell, aber auch die sensitiven und feinfühligsten Reaktionen der Eltern, ihr Interesse und ihre Fähigkeiten, die Erzählungen des Kindes zu regulieren und strukturieren, die an der Schnittstelle zur Eltern-Kind-Bindung liegen, prägen die Erzählkompetenz des Kindes maßgeblich im Sinne eines „discourse acquisition support systems“ (DASS, Hausendorf & Quasthoff, 1996). Basisqualifikationen für das Erzählen reifen dann heran, wenn ein gemeinsamer Wahrnehmungsraum erstellt und eine feinfühlig zuhörende, reifere Bindungs- oder Bezugsperson vorhanden ist, die die Erzählsprache des Kindes versteht, Diskurse gemeinsam flüssig gestaltet werden, durch beidseitige inhaltliche, zeitliche und emotionale Abstimmung die Verständigung glückt und in der Regel für das Kind Beruhigung entsteht (Händel-Rüdinger, 2015).

Bindung wird definiert als ein „spezifisches emotionales Band, das sich zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen Kleinkindern und ihren hauptsächlichen Fürsorgepersonen, in der Regel den Eltern, entwickelt“ (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 22). Bindungsverhalten und das komplementäre elterliche Fürsorgeverhalten (Bowlby, 2021) erfüllen in erster Linie die Funktion, das Überleben des Kindes zu sichern, schützen das Kind aber auch vor Gefahren, vor Überlastung, Stress und Angst (Ahnert, 2022).

In Abhängigkeit von den individuellen Interaktionserfahrungen mit den Eltern entwickeln Kinder eine von vier spezifischen Bindungsrepräsentationen bzw. Mischformen, die auch als Bindungsstrategien, Bindungsmuster, Bindungsqualitäten, Bindungsstile

oder Bindungstypen bezeichnet werden (Borg-Laufs et al., 2021; Jungmann & Reichenbach, 2020; Ziegenhain, 2019).

Die sichere, unsicher-vermeidende und die unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation zählen zu den organisierten Bindungsmustern (Brisch et al., 2018). Es handelt sich um funktionale Anpassungsstrategien, die es dem Kind ermöglichen, mit unterschiedlichen bis hin zu suboptimalen Betreuungsumgebungen zurechtzukommen (Opie et al., 2020). Eine desorganisierte Bindungsrepräsentation entsteht, wenn eine zuvor entwickelte organisierte Bindungsstrategie zerfällt oder zusammenbricht (Langer, 2019; Wienand, 2019). Die sichere Eltern-Kind-Bindung wurde in zahlreichen Studien als Schutzfaktor für die Entwicklung über die Lebensspanne belegt (z.B. Becker Razuri et al., 2017).

- Kinder mit sicherem Bindungsmuster haben aufgrund der erlebten Feinfühligkeit ihrer Eltern freien Zugang zu ihren eigenen Gefühlen, können ihre Emotionen gut regulieren, sind sehr empathisch, verständnisvoll, fürsorglich und deshalb oft beliebte Spielpartner:innen.
- Unsicher-vermeidend gebundene Kinder werden von ihren Bezugspersonen bei negativen Erlebnissen und Gefühlen oder beim Wunsch nach Nähe zurückgewiesen oder bestraft. Diese Kinder entwickeln einen eingeschränkten Zugang zu ihren (bindungsbezogenen) Gefühlen und unterdrücken eigene negative Emotionen. Sie sind selbst weniger einfühlsam, verständnisvoll und fürsorglich als sicher gebundene Kinder.
- Die Bezugspersonen von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern sind in ihrem Fürsorgeverhalten unvorhersehbar (mal feinfühlig, mal abweisend). Folglich sind die Kinder häufig sehr anhänglich, bemühen sich um Aufmerksamkeit und Zuwendung der erwachsenen Bindungspersonen, erleben ihre Gefühle sehr stark bzw. dramatisch und können ihre eigenen Emotionen schlecht selbst regulieren. Sie sind weniger empathisch, verständnisvoll und fürsorglich als sicher gebundene Kinder.
- Eine desorganisierte Bindung entsteht bei Kindern, wenn sie Traumata in ihrer Kindheit (z. B. durch Vernachlässigung, Tod eines Elternteils, Gewalt), äußerst inkompetente Fürsorge sowie in hohem Ausmaß Stress und Angst erleben. Diese Kinder zeigen häufig aggressives und feindseliges Verhalten, haben ein geringes Selbstvertrauen, geringe soziale Kompetenzen sowie einen sehr eingeschränkten Zugang zu ihren Emotionen. Entsprechend sind ihre Emotionsregulationsstrategien dysfunktional oder unzureichend ausgeprägt, sie können sich kaum empathisch in andere einfühlen, wodurch sie weniger Freundschaftsbeziehungen haben und sich oftmals Konflikte ergeben (Gloger-Tippelt & König, 2016; Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020).

Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen differiert in Abhängigkeit vom eingesetzten Testverfahren, den getesteten Altersgruppen und den Charakteristika der Stichprobe enorm. In einer unselektierten Gruppe von $N = 887$ Kindern (davon $n = 665$ deutschsprachig) im Alter zwischen viereinhalb und achteinhalb Jahren haben z. B. Gloger-Tippelt und Kappler (2016) 33,5 Prozent sicher gebundene, 35,9 Prozent unsicher-vermeidend gebundene, 13,2 Prozent unsicher-ambivalent gebundene und 17,5 Prozent desorganisiert gebundene Kinder klassifiziert.

Bisher haben sich nur wenige Studien mit dem Zusammenhang zwischen der Erzählkompetenz, die grundlegend durch die sprachlichen Fähigkeiten auf Wort- und Satzebenen beeinflusst wird, und der Bindungsentwicklung beschäftigt. Generelle Zusammenhänge zwischen Sprache und Bindung wurden wiederholt bestätigt (z. B. Assous et al., 2018; Teufl et al., 2020).

2. Ziel und Fragestellungen

Es stellt sich die Frage, ob es Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen, die Kinder in Abhängigkeit von der Feinfühligkeit der Eltern bzw. primärer Bezugspersonen entwickeln, und sprachlichen Besonderheiten bzw. Auffälligkeiten in kindlichen Erzählungen gibt. In bisherigen Untersuchungen wurde lediglich festgestellt, dass Schulkinder mit sicherer Bindung flüssigere und kohärentere Geschichten erzählen, während desorganisiert gebundene Kinder im Schulalter unstrukturierter erzählen, häufiger widersprüchliche Aussagen und gewalthaltige Elemente in die Erzählungen einbauen (Bretherton et al., 1990; Main et al., 1985). Ob sich diese Spezifika und weitere Unterschiede in den Erzählungen von Kindern in Abhängigkeit vom Bindungsmuster auch bereits im Vorschulalter nachweisen lassen, ist weitestgehend unerforscht. Diesen Fragestellungen wird im Folgenden nachgegangen.

3. Methodik

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Untersuchung der sprachlichen Kompetenzen im Geschichtenerzählen und zur Klassifikation der Bindungsrepräsentationen wurde eine Querschnittstudie mit $N = 49$ einsprachig aufwachsenden Kindern ($n = 26$ Mädchen und $n = 23$ Jungen) im Alter zwischen 5;0 und 6;9 Jahren ($M = 5,3$ Jahre; $SD = 0.43$) durchgeführt.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Zur Klassifikation der Bindungsmuster wurde das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B, Gloger-Tippelt & König, 2016) eingesetzt. Über das Symbolspiel und die Narrative der Kinder werden in diesem projektiven

Verfahren die verinnerlichten Repräsentationen von Bindung erfasst und anschließend in Bezug auf bindungsrelevante Merkmale analysiert (Wienand, 2019, S. 309). Im GEV-B spielt der Untersuchende dem jeweiligen Kind mit Figuren fünf Geschichten an. Dabei handelt es sich um alltägliche Situationen, die Bindungsthemen triggern (verschütteter Saft, verletztes Knie, Angst vor einem Monster im Kinderzimmer, Trennung von den Eltern über Nacht und das Wiedersehen mit den Eltern). Außerdem gibt es eine Geburtstagsfeier als Aufwärm- und einen Familienausflug als Abschlussgeschichte. Auf dem Höhepunkt der jeweiligen Handlung wird das Kind aufgefordert, die Geschichte weiter und zu Ende zu spielen bzw. zu erzählen. Zur Einschätzung der Bindungssicherheit und -strategie tragen auch die beiden am Ende jeder Geschichte gestellten standardisierten Nachfragen („Wie geht es Jan/Susanne jetzt?“ „Denkt Jan/Susanne noch etwas?“) bei.

Als Kriterium für die Einstufung als Kind mit sprachlichen Auffälligkeiten wurde die Vorgabe aus dem Handbuch des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (SET 3-5, Petermann et al., 2016) zugrunde gelegt, der ebenfalls mit allen Proband:innen der Studie durchgeführt wurde. Ein Kind ist demnach sprachlich auffällig, wenn es in einem oder mehreren Untertests des SET 3-5 einen T-Wert von unter 40 erreicht.

3.3 Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung fand in mehreren Erhebungsphasen von Oktober 2020 bis Februar 2022 in separaten Räumen der teilnehmenden Kitas statt. Jeweils an den Vormittagen wurde nach dem ersten Kennenlernen zwischen Proband:in und Testleiterin das GEV-B im Einzelsetting durchgeführt und die gespielten fünf Kerngeschichten videografiert.

3.4 Datenanalyse

Für die Auswertung werden auf der Basis von Videos und anhand eines Kodiersystems für jede einzelne und alle fünf Geschichten zusammen ein Bindungssicherheitswert (4 [sehr sicher] bis 0 [extrem unsicher]) vergeben. Für die Klassifikation der Bindungsstrategie wird aber vor allem eingeschätzt, ob das Kind die gespielte Situation annimmt, wie es mit dieser umgeht und ob es eine passende Lösung findet.

Die Geschichten von sicher gebundenen Kindern haben ein positives Ende und die Erwachsenen werden als fürsorglich und kompetent handelnd dargestellt. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentation spielen meist Alltagsroutinen und vermeiden das Bindungsthema. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder greifen zwar das Bindungsthema auf, dramatisieren aber die Ausgangssituation. Ihre Geschichten sind von Ärger und Widersprüchlichkeit geprägt. In den Geschichten von

desorganisiert gebundenen Kindern sind Katastrophen, Chaos und Bizarres vorherrschend. Es ist auch möglich, dass das Kind auf das Bindungsthema durch Blockierung oder Erstarrung reagiert (Gloger-Tippelt & König, 2016). Um eine reliable Auswertung zu gewährleisten, kann diese nur von speziell geschulten Personen mit Reliabilitätszertifikat vorgenommen werden.

Das sprachlich-kommunikative Handeln der 49 Vorschulkinder in den insgesamt 245 Geschichtenergänzungen wurden nach Mayring (2022) qualitativ analysiert. Zunächst wurden die erzählten Geschichten transkribiert und ein Kodierleitfaden mit sowohl deduktiv als auch induktiv hergeleiteten Kategorien erstellt. Es wurden 25 Kategorien für sprachliche Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten auf den vier Sprachebenen vergeben, z. B. sprunghaftes Erzählen, Fantasiesprache, Wort- oder Satzabbruch auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene, Wortneuschöpfung und nicht passendes Funktionswort auf semantisch-lexikalischer Sprachebene sowiestellungsfehler im Satz und fehlerhafte Flexionen auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene. Für die insgesamt 55.235 Wörter wurden 3.938 sprachliche Auffälligkeiten kodiert.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Bei 23 der 49 Kinder wurde eine sichere Bindungsstrategie klassifiziert, bei acht Kindern eine unsicher-vermeidende, bei sieben der 49 Kinder eine unsicher-ambivalente und bei elf Kindern eine desorganisierte Bindungsrepräsentation.

In der Stichprobe zeigen 20 der 49 Kinder sprachliche Auffälligkeiten auf einer oder mehreren Sprachebenen im SET 3-5. Die Anteile der Jungen und Mädchen mit sprachlichen Auffälligkeiten sind vergleichbar (11 der 26 Mädchen und 9 der 23 Jungen).

4.2 Bindungsspezifische sprachliche Besonderheiten in kindlichen Erzählungen

Die Geschichtenergänzungen der Kinder fielen sehr individuell aus und differierten in der Spiellänge stark, obwohl der Anfang der Geschichten für alle Kinder standardisiert im GEV-B vorgegeben ist. Die Kinder benötigten für die Ergänzung der fünf auszuwertenden Geschichten im Mittel ca. 26 Minuten. Die kürzeste Spieldauer lag bei 8 Minuten, 29 Sekunden, die längste bei 2 Stunden, 21 Minuten, 57 Sekunden. Vor allem die sicher gebundenen Kinder erzählten kurze und klare Geschichten, während die Geschichten der Kinder mit unsicher-ambivalentem und mit desorganisiertem Bindungsmuster deutlich länger und weniger kohärent waren.

Auszug 1: Geschichtenergänzung der Wiedersehensgeschichte (aus dem GEV-B) eines desorganisiert gebundenen Kindes, Dauer: 26 min, 31 s

Zeile	Transkript	Code
1.	K: he::Y kinder <<fragend> wollt ihr einmal mitfahr_n >	
2.	J/G: machen wir doch ge:RNe	
	[...]	
3.	K: boing	
4.	[das war der hochspring]	b
5.	[((k hebt auto kurz in die luft))]	
6.	[das war der ex]	b
7.	[((blick zur u))]	
8.	das war explodier<p>knopf	f
	[...]	
9.	K: [ja der du_::m]	b
10.	[((k schiebt auto schwungvoll))]	
11.	[<<grinsend> der fast runtergefall_n wär _>]	d
12.	[((blick zur u))]	
13.	K: [je:: (unverständlich ca 3sek)]	a
14.	[((k schiebt auto über den tisch))]	
15.	U: <<fragend> was is_ jetzt passiert	
16.	K: [jetz_ FALL_N die UM bu::mm bum]	
17.	[((k kippt auto und alle figuren fallen raus))]	
18.	och jetz_ hat der	b
19.	<<f> jetz_ hat das auch noch ne pANNe	
20.	U: hm	
21.	K: ((k schaut sich auto an))	
22.	<<fragend> hä wo wie ist denn diese doofen pannen	e, g
23.	[wir wir ham noch n paar ersatzteile in auTO]	g
24.	[((k macht autotüren auf))]	
25.	die m::	a
	[... Die Ersatzteile werden gesucht.]	
26.	[und die O:::MA: su::ch_ auch hier]	g
27.	[((o sucht auch vorne im auto und bleibt liegen))]	
28.	hm: in die wolke	
29.	((k macht autogeräusche))	
30.	[br::]	
31.	[((v und o steigen aus dem auto aus))]	
32.	keine fund_n	
33.	[jetz_ brauch_N wir ↑abschleppwaG_N]	f
34.	[((m, j und s steigen aus dem auto aus))]	
35.	((blick zur u))	
36.	den gib_s aber nur in der kiste und (1) den auto:S	f
	[...]	
37.	M: hey man <<fragend> woll_n wir zusamm> at autsch	b
38.	<<lacht>>	

39.	b pf:: (4) zack jetz (2) Za::CK he hop_A]	c
[...K setzt erst Susi, dann die Oma und den Vater ins Auto.]		
40.	und jetzt fahr_N die hm b=beiden zu ein wald	g
[...]		
41.	K: <?>: <<h> was soll denn das jetzt >	
42.	eine große steinkugel voller kä:SE drin	
43.	[<?>:ba:: die rollt grade auf uns zu weg hie::r]	a
44.	[((k schiebt auto über den tisch))]	
45.	und jetz_ schnell blutet die knopf	g
[...]		

Das desorganisierte Kind erzählt die Wiedersehensgeschichte sehr sprunghaft sowie inkohärent und baut viele bedrohliche, gewaltvolle Elemente ein (Auto explodiert und fällt um, Figuren fallen raus, Autopanne, gefährliche Steinkugel mit Käse, später folgen u. a. noch schießender Bösewicht, Krankenhausaufenthalt, Absturz in Schlucht, Tod der Mutter durch tödlichen Zaubertrank). Außerdem zeigt das Kind Wort- sowie Satzabbrüche (a, b) und verwendet Fantasiensprache (c). Die Aussage „in die Wolke“ (Z. 28) erscheint zusammenhanglos und unpassend zum erzählten Inhalt. „Schnell blutet die Knopf“ (Z. 45) ist eine bizarre Äußerung, die das Kind nebenbei einwirft und anschließend nicht weiter darauf eingeht. Auf der formal-sprachlichen Seite fallen Satzstellungsfehler (d), fehlerhafte Einschübe von Funktionswörtern (e), fehlende Funktionswörter (f) sowie fehlerhafte Flexionen (g) auf. Auf die obligatorischen Nachfragen gibt das Kind an, dass es der Hauptfigur gut geht und er noch „an Skelette, Feuerwehrn*, Feuerwehrkran, seine Eltern und an sein* Lieblingssitzsack“ denkt.

Auszug 2: Geschichtenergänzung der Wiedersehensgeschichte (aus dem GEV-B) eines sicher gebundenen Kindes, Dauer: 30 s

Zeile	Transkript	Code
1.	K: (k fährt mit dem auto über den tisch))	
2.	M/V: wir sind wie:DER DA:: ((k nimmt p aus dem auto))	
3.	S: mama papa (1) [Hmm hallo papi]	
4.	[((s und v umarmen sich))]	
5.	V: ha::llo:	
6.	((k setzt s wieder neben die o))	
7.	G: hallo pa:pa:	
8.	V: [ha:llo:]	
9.	[((v und j umarmen sich))]	
10.	((k legt j neben die o, v sitzt jetzt neben s))	
11.	M: [wartet auf mi::ch]	
	[((k nimmt m aus dem auto))]	
12.	hallo kinder	
13.	((m gibt s und j einen kuss))	

14.	so <<fragend> was woll_n wir jetzt mach_n >	
15.	O/G/S: K UCH_n <<leichter singsang> e::ss::_n::>	
16.	M: <<fragend> hä kuchen essen=habt ihr einen kuchen gebacken >	
17.	G: ja::	
18.	O: oh: denn hol ich mal den kuch_n ((o geht den kuchen holen))	
19.	O: [so HIEr ist der kuchen=]	
20.	[[s j und o gehen zurück zu m und v]]	
21.	M: = wow <<fragend> habt ihr den für uns geback:n >	
22.	G/S: JA::	
23.	e:nde:	

Die Wiedersehensgeschichte des sicher gebundenen Kindes ist kurz, kohärent und flüssig gespielt. Es gibt keine grammatikalischen o. a. Auffälligkeiten. Auf die obligatorische Nachfrage nach dem Befinden der Hauptfigur äußert das Kind, dass es dieser gut geht. Das Kind verneint die Frage, ob die Hauptfigur noch etwas denkt.

5. Diskussion und Interpretation

Die bisherigen Erkenntnisse zur unterschiedlichen Kohärenz in kindlichen Erzählungen je nach Bindungsmuster des Kindes können durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden. Die Bindungsstrategie eines Kindes wird zudem nicht nur am Inhalt der Geschichtenergänzungen deutlich, sondern auch im sprachlichen Handeln der Kinder. Erste Hinweise auf bindungsspezifische sprachliche Besonderheiten liegen damit vor.

Bei der Bewertung der Untersuchungsergebnisse muss konstatiert werden, dass die Repräsentativität der Ergebnisse limitiert ist. Die Teilstichproben der Gruppen von Kindern mit den verschiedenen Bindungsrepräsentationen sind relativ klein ($n \leq 7$). Zudem wurden die Daten nur im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern vorrangig in städtischen Gebieten erhoben. Die Gültigkeit ist auch aufgrund der Freiwilligkeit und der notwendigen Zustimmung der Kitaträger, der Kitaleitung, der jeweiligen Erzieherinnen, der Eltern und des Kindes eingeschränkt. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss ebenso berücksichtigt werden, dass beim GEV-B die Bindungserfahrungen der Kinder angesprochen werden und dadurch die sprachlichen Fähigkeiten beim Geschichtenerzählen beeinflusst sein können.

6. Fazit für die Praxis

Neben den Erkenntnissen für bindungsspezifische, sprachtherapeutische Inhalte lässt sich aus den Ergebnissen der Studie ein wichtiger und grundlegender Therapiebaustein als Implikation für die Praxis ableiten. Grundlage jeder Intervention ist der

Beziehungs- und Bindungsaufbau zum Kind. Feinfühliges Redeweisen sowie Ko-Konstruktionen und Ko-Regulationen kindlicher Geschichten sind für das Kind wesentliche Faktoren ihrer sozialen Umwelt, die zur Unterstützung der Entwicklung ihrer Erzählfähigkeit entscheidend beitragen (Händel-Rüdinger, 2015). Diese und weitere bekannte Qualitätsmerkmale des Sprachinputs sind neben dem Aufbau einer verlässlichen und vertrauensvollen Beziehung zum Kind für den (sprachlichen) Lernerfolg des Kindes enorm bedeutend.

Literatur

- Ahnert, L. (2022). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 63-81). München: E. Reinhardt.
- Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 45-64). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Assous, A., Borghini, A., Levi-Rueff, M., Rittori, G., Rousselot-Pailley, B., Gosme, C. et al. (2018). Children with mixed developmental language disorder have more insecure patterns of attachment. *BMC Psychology*, 6(1), 1-9.
- Becker Razuri, E., Hiles Howard, A. R., Purvis, K. B. & Cross, D. R. (2017). *Mental State Language Development: The longitudinal roles of attachment and language*. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 329-342.
- Borg-Laufs, M., Breithaupt-Peters, M. & Jankowski, E. (2021). *Bindung und Bindungsstörungen (Therapie-Tools)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: E. Reinhardt.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. Marc Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (S. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Brisch, K. H., Hilmer, C., Oberschneider, L. & Ebeling, L. (2018). Bindungsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166(6), 533-544.
- Gloger-Tippelt, G. & Kappler, G. (2016). Narratives of attachment in middle childhood: do gender, age, and risk-status matter for the quality of attachment? *Attachment & Human Development*, 18(6), 570-595.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Händel-Rüdinger, M. (2015). Frühkindlicher Erzählerwerb - Am Anfang steht das Happy End. Therapeutische Grundhaltung der unterstützenden Ko-Konstruktion. *Logos*, 23(2), 100-105.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Berlin: Springer.
- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: das CARE®-Programm*. Reykjavik: kerlingarhóll.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2020). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden (5. Aufl.)*. Dortmund: Borgmann Media.
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 66-104.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Neuauflage). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., Kothe, E. J., Tan, E. S., Greenwood, C. & Olsson, C. A. (2020). *Early childhood attachment stability and change: a meta-analysis*. *Attachment & Human Development*, 23(6), 1-34.
- Petermann, F., Reißling, J.-K. & Melzer, J. (2016). *SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schulte-Busch, S. & Neitzel, I. (2021). *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen (Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute)*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Teufl, L., Deichmann, F., Supper, B. & Ahnert, L. (2020). How fathers' attachment security and education contribute to early child language skills above and beyond mothers: parent-child conversation under scrutiny. *Attachment & Human Development*, 22(1), 71-84.
- Wienand, F. (2019). *Projektive Diagnostik bei Kindern, Jugendlichen und Familien. Grundlagen und Praxis - ein Handbuch (2. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ziegenhain, U. (2020). Bindung im Kindes- und Jugendalter. In J. M. Fegert, F. Resch, P. L. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad et al. (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (3. Aufl., S. 1-14). Berlin: Springer Verlag.

Hörqualität und Zugang zu Bildung

1. Bedeutung von Hörqualität in der Schule

„Nur wenn's leiser wär, das wär noch gut. Aber da kann man nix dran ändern.“

Dies ist der Wunsch einer 9-jährigen Schülerin auf die Frage „Was wünschst du dir, damit du in der Schule noch besser hören und verstehen kannst?“. Sie ist eine von 30 Dritt- und Viertklässler:innen mit Hörbehinderung, die im Rahmen der Einzelinklusion eine allgemeine Schulen besuchen und zur Hörqualität in der Schule befragt wurden. Vieles ist offenbar schon gut, aber dass es zu laut ist und dass Lärm (v. a. von anderen Kindern) Hören und Verstehen im Unterricht erheblich stört, wurde von 50 % der Stichprobe ebenso bemängelt (Bogner, 2017). Bedenkenswert scheint auch die fehlende Hoffnung auf Veränderung. Kann man da wirklich nichts machen?

Unterricht in der Schule basiert zu großen Teilen auf mündlicher Kommunikation und damit auf Hören und Zuhören. Hören in guter Qualität ist daher von großer Bedeutung für schulisches Lernen. Dies gilt grundsätzlich für alle Schüler:innen, in verstärktem Maße jedoch für Schüler:innen mit besonderen Hörbedürfnissen bei Hörbehinderung, Sprachbehinderung oder Deutsch als Zweitsprache.

Der Begriff der „Hörqualität“ bedeutet, dass in verschiedenen Situationen und Hörumgebungen gutes Hören ermöglicht wird. Es geht um Hören und Hörverstehen mit wenig Anstrengung im Sinne von „audibility: To hear, and less effort put forth to hear, what is being said“ (Odelius & Johansson, 2010, S. 515). Gute Hörqualität ist ein wesentlicher Faktor im Hinblick auf die barrierefreie Teilhabe an lautsprachlicher Kommunikation im Unterricht. Sie trägt entscheidend zum „klaren Hören“ bei, d. h. zu möglichst vollständiger Hörbarkeit akustisch vermittelter Informationen (Boothroyd, 2012). Hörqualität ist im Wesentlichen durch drei Parameter bestimmt (Anderson & Arnoldi, 2011):

- Die Person, die hört, d. h. die individuelle Hörfähigkeit
- Die Person, die spricht – die Qualität der Sprache der Kommunikationspartnerin/des Kommunikationspartners (Lehrer:innensprache, Sprache der Mitschüler:innen)
- Die Hörumgebung, d. h. die externen Rahmenbedingungen, unter denen Hören stattfindet

Für die Sicherung von Hörqualität in Bildungseinrichtungen gibt es detaillierte Empfehlungen (z. B. Smaldino & Flexer, 2019) und objektive Qualitätsmaße wie z. B.

Standards für eine gute Raumakustik mit Vorgaben hinsichtlich der zulässigen Raumgröße, der Nachhallzeit und des Störschallpegels in Unterrichtsräumen im Sinne einer „Lösung für alle“ (Deutsches Institut für Normung [DIN], 2016; Ruhe, 2016b). Mit der letzten Überarbeitung wurde einer Reihe von Veränderungen der Bautechnik, aber auch veränderter gesellschaftlicher Fragestellungen Rechnung getragen (z. B. barrierefreies Bauen, Inklusion im Bildungssystem).

Wie gut Sprache diskriminiert und verstanden werden kann, hängt im Wesentlichen von folgenden Parametern ab: der Lautstärke des Nutzsignals, der Lautstärke des Hintergrundgeräusches, der Entfernung zwischen Sprechenden und Zuhörenden und der Nachhallzeit im Raum. Im Workshop wird mit Hilfe von Simulationen verdeutlicht, wie sich diese Parameter auf die Sprachverständlichkeit auswirken können.

1.1 Lärm in der Schule und Auswirkungen auf die Lernenden

Aus diversen nationalen und internationalen Studien ist bekannt, dass die akustischen Rahmenbedingungen an allgemeinen Schulen ungünstig sind (z. B. Klatte et al., 2010; Ruhe, 2023). Große Klassengrößen, hohe Störschallpegel durch externe und interne Lärmquellen und lange Nachhallzeiten führen dazu, dass Schule laut ist. Die Lernumwelt ist somit oft eine Lärmumwelt, was sich erheblich auf die Sprachwahrnehmung, auf das Hörverstehen und die Behaltensleistung von gesprochener Sprache auswirken kann (Klatte, 2013). Es besteht die Gefahr, dass kognitive Ressourcen für die Diskrimination und das Heraushören des Nutzsignals Sprache aus dem Hintergrundgeräusch gebunden werden und nicht umfänglich für das inhaltliche Verstehen zur Verfügung stehen (Smaldino & Flexer, 2019).

Dieser Wirkzusammenhang ist aus raumakustischer und aus kognitionspsychologischer Perspektive zu betrachten. Es ist nicht klar, ob schlechtere Leistungen im Bereich der Sprachwahrnehmung durch die maskierende Wirkung von Lärm und die unzureichende Signalqualität durch Nachhall hervorgerufen wird oder ob durch laute, ungewöhnliche und/oder unbekannte Geräusche Aufmerksamkeit gebunden wird und so die Aufnahme der relevanten Information verhindert wird. Gesichert ist jedoch, dass Kinder weniger in der Lage sind, irrelevante Hörreize auszublenden und ihre Aufmerksamkeit gezielt auf das relevante akustische Signal zu fokussieren. Je jünger die Kinder sind, desto schwieriger ist das Sprachverstehen in akustisch anspruchsvollen Situationen. Es dauert etwa bis zum 14. Lebensjahr, dass Kinder ähnliche Verstehensleistungen im Störgeräusch zeigen wie Erwachsene und in der Lage sind, Hintergrundgeräusche auszublenden und unvollständige Information kontinuierlich zu ergänzen (Imhof & Klatte, 2011; Klatte, 2013). Lärm beeinflusst somit nicht nur die Sprachwahrnehmung, sondern auch Aufmerksamkeits-, Arbeitsgedächtnis- und Verarbeitungsprozesse. Diese Wirkungen zeigen sich bereits bei moderaten Pegeln und

sind bei Kindern deutlich stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen. Kinder brauchen daher noch bessere akustische Bedingungen vor allem bei komplexen Höraufgaben, da diese auch dann beeinträchtigt werden können, wenn die reine Identifikation noch unbeeinträchtigt scheint.

1.2 Erfassung von Hörqualität in der Schule

Die Erfassung von Hörqualität vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen dem Abgleich mit Standards und Empfehlungen und der subjektiv wahrgenommenen Qualität in Form von Akzeptanz und Zufriedenheit. Standards werden dabei als objektive Qualitätsmaße bezeichnet und über Messungen geprüft. So können beispielsweise Messungen der Nachhallzeit oder des Lärmpegels durchgeführt werden und damit Aussagen zur Qualität der Raumakustik getroffen werden. Auf der anderen Seite kann Hörqualität auch subjektiv durch Befragung ermittelt werden. Dabei geht es um die subjektive Einschätzung des Sprachverstehens, die Höranstrengung oder die Beurteilung der Klangqualität.

Für Kinder im Grundschulalter existieren im angloamerikanischen Raum Fragebögen für Lehrkräfte und für die Schüler:innen selbst, die die Möglichkeit bieten, Situationen, in denen Hören eine herausragende Rolle spielt, subjektiv zu beurteilen. Es handelt sich um die sogenannten „Listening Inventories for Education (LIFE)-Inventare“, die es in verschiedenen Varianten mit und ohne Bildmaterial gibt (Anderson et al., 2011). Diese wurden in mehreren Studien eingesetzt und als größte Herausforderungen in Bezug auf Hörqualität im Unterricht kristallisierte sich das Hörverstehen bei Gruppenarbeiten, das Hörverstehen von digitalen Medien und das Hörverstehen der Klassenkameraden heraus.

In deutscher Sprache steht mit der „Einschätzung von Hörsituationen im Alltag von Kindern“ (E-HAK 2.0) auf der Basis des LIFE-R (Anderson et al., 2011) ein Instrument zur Verfügung, das darauf abzielt, im Kontext „Schule“ die Schwierigkeit von Hörsituationen subjektiv von den Schüler:innen beurteilen zu lassen (Bogner et al., 2020). Er besteht aus zwei Beispielaufgaben und zwölf Items, bei denen eine typische schulische Situation dahingehend beurteilt werden sollen, wie einfach das Hören und Verstehen ist. Zu jedem Item gibt es ein Bild, auf dem neben anderen Personen jeweils ein Kind mit einem bunten Shirt zu sehen ist. Dies soll klar machen, aus welcher Perspektive die Situation erlebt wird. Zu jedem Item gibt es einen einfach formulierten Text, an den sich immer die Frage anschließt, wie einfach die Lehrperson oder die Mitschüler:innen zu verstehen sind. Es gibt fünf Auswahlantworten von immer einfach bis immer schwer. Abbildung 1 zeigt die Beurteilung der Hörsituation „Gruppenarbeit“.

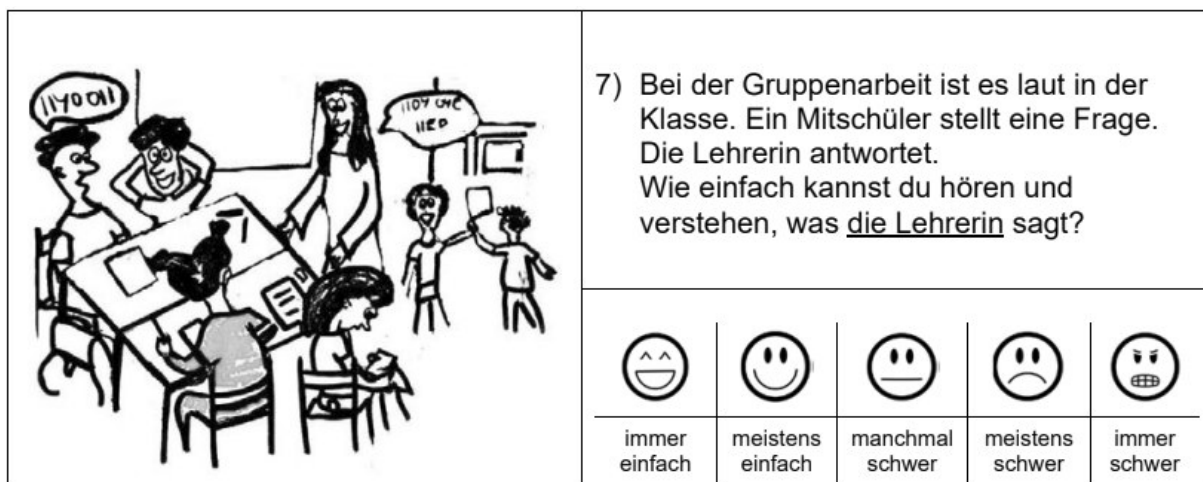


Abb. 1: Item 7 des E-HAK 2.0 (Bogner et al. 2020)

In verschiedenen Studien konnte die Qualität des E-HAK 2.0 für eine reliable und valide Erfassung der subjektiven Hörqualität dokumentiert werden. Zusammenhänge zwischen der Hörqualität, der kommunikativen Partizipation im Unterricht, der Lebensqualität in der Schule und schulischem Erfolg konnten nachgewiesen werden (Bogner et al., 2022; Bogner et al., 2018). Da die Hörqualität indirekt über die Teilhabe auf schulische Leistungen und Lebensqualität wirkt, ist sie ein bildungsrelevanter Faktor und damit in der Förder- und Unterstützungsplanung zu berücksichtigen.

Im Workshop wird neben theoretischen Grundlagen aufgezeigt, wie mit Hilfe des bildgestützten Fragebogens E-HAK 2.0 die Schüler:innen selbst als Expert:innen zur Beurteilung der Hörsituation in der Schule einbezogen werden können. Dabei ist weniger das absolute Ranking entscheidend, sondern durch die Beurteilung einer konkreten Hörsituation in der Schule kann ein Reflexionsprozess in Gang kommen, der die Schüler:innen und Lehrkräfte dafür sensibilisiert, welche Hörsituationen herausfordernd sind. Es wird deutlich, dass ein schwierigeres Hörverstehen nicht unbedingt an den individuellen Hörkompetenzen der Schüler:innen liegt, sondern auch von der Qualität der Sprache der sprechenden Personen oder der externen Hörumgebung beeinflusst wird. Aus diesen Ergebnissen können Möglichkeiten der Sicherung von Hörqualität wie z. B. Verbesserungen hinsichtlich der Raumakustik oder ein zuhörförderliches Gesprächsverhalten begründet und initiiert werden.

2. Sicherung von Hörqualität in der Schule

2.1 Hörsamkeit in Räumen

Bevor aufwändige raumakustische Sanierungen vorgenommen werden, gibt es eine Reihe einfacher und kostengünstiger Möglichkeiten, die dazu beitragen, Störschall zu minimieren und die Halligkeit eines Raums etwas zu verringern. Das bedeutet den

Raum so auszustatten, dass Schall absorbiert und nicht zurückgeworfen wird und unnötige Lärmquellen beseitigt werden.

Einfache Maßnahmen zur Lärmreduzierung sind z. B.:

- Anbringen von Filzunterlagen unter Stühle und Tische
- Überprüfung des Mobiliars auf Geräusche z. B. quietschende Schubladen
- Auslegen von Materialkisten mit Stoff/Teppichresten
- Abdichten der Türen, um das Eindringen externer Geräuschquellen zu verringern
-

Einfache Maßnahmen zur Verringerung der Nachhallzeit sind z. B.:

- Anbringen von Vorhängen
- Auslegen eines Teppichs
- Beschaffen von Kissen für den Stuhlkreis
- Anbringen von Decken- oder Wandverkleidungen
- Erstellen von Raumteilern aus Stoff
- Überziehen von Pinnwänden mit Stoff

Die oben beschriebenen Maßnahmen sind hilfreich, jedoch meist nicht ausreichend. Um eine angemessene Akustik zu erreichen, müsste die gesamte Oberfläche eines Raums mindestens 30 % der Schallenergie absorbieren. Außerdem müsste die Nachhallzeit der gesamten Frequenzbreite gleichmäßig auf 0,45 Sekunden (oder niedriger) reduziert werden. Echte Verbesserung kann nur durch eine grundlegende raumakustische Sanierung gemäß der aktuellen DIN-Norm erreicht werden. Dies bedeutet, dass geeignete bautechnische Maßnahmen zu ergreifen sind, die ein hohes Maß an Schalldämmung und Schalldämpfung und damit verbunden eine möglichst geringe Störgeräuschenstehung im Raum gewährleisten. Planung und Ausführung sollten dabei von einem Raumakustiker ausgeführt werden. Je nach vorliegender Nachhallzeit und dem Wert, den man erreichen will, werden die Materialien mit geeigneten Schallabsorptionseigenschaften ausgewählt und es wird bestimmt, wie viel Wandfläche (Decke, Rückwand) davon bedeckt sein muss, um die gewünschte Nachhallzeit zu bekommen.

Dass dies erfolgreich ist, zeigt das Beispiel einer Grundschule in Großraum Hamburg, bei der ein Klassenraum entsprechend den Empfehlungen nachgerüstet wurde (Ruhe, 2016a). Nach der Fertigstellung wurden vergleichende Schallmessungen durchgeführt, einmal im nachgerüsteten Raum und einmal in einem Vergleichsraum gleicher Größe, der nicht saniert war. Es zeigte sich, dass durch die Nachrüstung die aktuellen DIN-Normen bezüglich der Nachhallzeit in unbesetztem und in besetztem Zustand erreicht werden können und dass dies, ermittelt durch die Berechnung des Sprachübertragungsindex STI, zu einer ausgezeichneten Sprachverständlichkeit führt. Insgesamt

wurde der Raum auch leiser, da in gedämpften Räumen der Störgeräuschpegel erheblich niedriger ist, während der Nutzsignalpegel nur wenig abnimmt (Ruhe, 2016a).

2.2 Technische Hilfen: Freifeld-Beschallung

Mithilfe der Freifeld-Beschallung durch eine drahtlose akustische Übertragungsanlage (DAÜ) kann das Nutzsignal Sprache in einem Klassenzimmer aus dem Hintergrundgeräusch hervorgehoben werden. Voraussetzung ist eine entsprechende technische Ausstattung. Die Lehrperson trägt einen Sender mit Mikrofon. Die Signale ihrer Sprechstimme werden von diesem Mikrofon in Mundnähe aufgenommen und drahtlos an eine oder mehrere Soundfield Säulen im Raum übertragen. Das gesamte Klassenzimmer wird auf diese Weise gleichmäßig beschallt. Es herrschen für alle im Raum die gleichen akustischen Bedingungen. Alle im Raum erhalten ein deutlicheres Sprachsignal, unabhängig davon, wo sie sitzen. Davon profitieren alle im Raum: die Lehrperson, die entspannt ohne große Stimmbelastung sprechen kann, Schüler:innen mit besonderen Hörbedürfnissen und alle anderen. Für die Unterrichtspraxis ist entscheidend, dass für die Redebeiträge der Schüler:innen weitere Handsender zur Verfügung stehen, damit auch diese Beiträge störungsfrei übertragen werden. Schüler:innen mit Hörbehinderung können das Sprachsignal direkt an ihre Hörgeräte oder Cochlea-Implantate gesendet bekommen.

2.3 Hörkultur in der Klasse

Unter pädagogischen Aspekten gilt es, das Hören ins Zentrum zu rücken, die Lärmproblematik zu thematisieren und die Bedeutung des Zuhörens erfahrbar zu machen und einzuüben. So sollten alle Schüler:innen (nicht nur die mit Hörbehinderung) möglichst früh für die Bedeutung des Hörens sensibilisiert werden und auf einen achtsamen Umgang mit der eigenen Hörfähigkeit hingeführt werden. Das „Sensibelwerden“ für die Lärmproblematik kann dabei nicht mit dem erhobenen Zeigefinger geschehen (das ist auch aus anderen Präventionsbereichen bekannt) sondern eher durch die Faszination am „Hörenkönnen“. Dafür sind vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen notwendig. Eine Möglichkeit besteht darin, Geräusche aufzuspüren – d. h. sich bewusst zu machen, was an einem Tag alles auf unsere Ohren einströmt (Angenehmes, Unangenehmes, Lautes, Leises...) und was wir alles hören können, wenn wir uns z. B. mit geschlossenen Augen auf das Hören konzentrieren. Die Auseinandersetzung mit raumakustischen Bedingungen kann weitergeführt werden zu „Wie klingt unser Klassenzimmer? Wie klingt das Schulhaus?...“. Wer einmal erfahren hat, wie unangenehm bestimmte Geräusche sind, sucht wahrscheinlich eher nach Möglichkeiten der Abhilfe.

Hörkultur umfasst auch eine positive Gesprächskultur in der Schule. Dazu gehört, dass Gesprächsregeln existieren und eingehalten werden, dass immer nur eine Person spricht und alle Gesprächspartner:innen einander ausreden lassen. Eine gut

gegliederte, variantenreiche und höranregende Lehrer:innensprache kann hier viel bewirken (Reber & Schönauer-Schneider, 2022).

3. Fazit für die Praxis

Hören und Zuhören sind bildungsrelevante Schlüsselkompetenzen. Vieles, was für Kinder mit Hörbehinderung zurecht gefordert wird, wie z. B. eine gute Raumakustik und eine höranregende und hörförderliche Gesprächsführung, ist für alle anderen (hörenden) Menschen nicht nur ebenfalls gut, sondern hervorragend. Auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache sollten die kognitiven Ressourcen in der Schule für das inhaltliche Verstehen genutzt werden können und nicht für die reine Diskrimination und das Heraushören relevanter Information gebunden werden.

Die aus der Bearbeitung von Fragebögen wie z. B. dem E-HAK 2.0 gewonnenen Informationen zur Beurteilung der Hörqualität können Lehrkräfte und Schüler:innen zur Berücksichtigung der kommunikativen Bedarfe in formalen und informellen Lernsituationen sensibilisieren und motivieren, für eine gute Hörqualität zu sorgen.

Dem Hören Raum zu geben, zu erfahren und zu spüren, wie entspannend es sein kann, ohne große Anstrengung hören und verstehen zu können, lohnt sich in vielerlei Hinsicht. Vielleicht kann man also doch was „dran ändern“, dass es leiser wird, damit alle barrierefrei hören können und gleichberechtigt Zugang zu Kommunikation und Bildung erlangen.

Literatur

- Anderson, K. L. & Arnoldi, K. A. (2011). *Building skills for success in the fast-paced classroom: Optimizing achievement for students with hearing loss*. Hillsboro: Butte Publications.
- Anderson, K. L., Smaldino, J. J. & Spangler, C. (2011). *LIFE-R The Listening Inventories for Education: LIFE-R-Instruction-Manual*. <http://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/09/LIFE-R-Instruction-Manual.pdf>
- Bogner, B. (2017). *Hörqualität bei hörgeschädigten Grundschulern an allgemeinen Schulen. Erfassung der subjektiven Hörqualität bei hörgeschädigten Grundschulern an allgemeinen Schulen: Entwicklung und Erprobung eines bildgestützten Fragebogens* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. Heidelberg: Median.
- Bogner, B., Bohnert, A., Diller, G., Hintermair, M., Keilmann, A. & Wiesner, T. (2020). *Fragebogen zur Einschätzung von Hörsituationen im Alltag von Kindern (E-HAK)*,

- Version 2.0. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-bogner/Dokumente/Modul_3_E_HAK_2.0_mit_und_ohne_DA%C3%9C.pdf
- Bogner, B., Hintermair, M. & Avemarie, L. (2022). Bedeutung von Hörqualität für Partizipation und Lebensqualität von Schüler:innen mit Hörbehinderung an allgemeinen Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(4), 334-351. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp-2022-4/ESP_2022-4_2.pdf
- Bogner, B., Hintermair, M. & Keilmann, A. (2018). Bedeutung von Hörqualität für die kommunikative Partizipation im Unterricht und den Schulerfolg bei hörgeschädigten Grundschulern an allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Audiologie*, 57(2), 50-60. <https://doi.org/10.4126/FRL01-006412909>
- Boothroyd, A. (2012). *Speech perception in the classroom*. In J. J. Smaldino & C. A. Flexer (Hrsg.), *Handbook of acoustic accessibility: Best practices for listening, learning, and literacy in the classroom* (S. 18-33). Stuttgart: Thieme Publishers.
- Deutsches Institut für Normung (DIN). (2016). *Hörsamkeit in Räumen, Anforderungen und Hinweise für die Planung: DIN 18041:2016-03*. Berlin: Beuth.
- Imhof, M. & Klatte, M. (2011). Hören und Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht und Erziehung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, S. 1-32. Beltz Juventa.
- Klatte, M. (2013). Stört Lärm beim Lernen? Wirkungen akustischer Bedingungen auf kognitive Leistungen bei Kindern. *Zeitschrift für Audiologie, Sonderheft 1*, 28-31.
- Klatte, M., Lachmann, T. & Meis, M. (2010). Effects of noise and reverberation on speech perception and listening comprehension of children and adults in a classroom-like setting. *Noise and Health*, 12(49), 270-282. <https://doi.org/10.4103/1463-1741.70506>
- Odelius, J. & Johansson, Ö. (2010). Self-assessment of classroom assistive listening devices. *International Journal of Audiology*, 49(7), 508-517. <https://doi.org/10.3109/14992021003645886>
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (5., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497615612>
- Ruhe, C. (2016a). Klassenraum akustisch nachgerüstet: Klassenraum für integrative Beschulung, raumakustische Ergänzungen, Nachhallzeit, Sprachverständlichkeit und Schallausbreitung. *HörgeschädigtenPädagogik*, 70(3), 114-117.
- Ruhe, C. (2016b). Neufassung von DIN 18041 Hörsamkeit in Räumen ist erschienen. *HörgeschädigtenPädagogik*, 70(2), 72-74.
- Ruhe, C. (2023). Nachhallzeiten von Klassenräumen, eine bundesweite Erhebung. *HörgeschädigtenPädagogik*, 77(3), 95-104.
- Smaldino, J. J. & Flexer, C. A. (2019). Acoustic accessibility in the classroom and beyond. In J. R. Madell, C. A. Flexer, J. Wolfe & E. C. Schafer (Hrsg.), *Pediatric*

audiology. Diagnosis, technology, and management (3. Aufl., S. 249-255). New York: Thieme.

Themenbereich: Digitalität

Künstliche Intelligenz (KI) in Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie

In unserem Alltag sind Systeme, die künstliche Intelligenz (KI) nutzen, bereits seit langem angekommen: Vorschlagssysteme in Verkaufsportalen empfehlen uns Artikel, Sprachassistenten schalten zu Hause Geräte an, per Gesichtserkennung bekommen wir Zugang oder Fahrassistenzsysteme helfen im Auto. Auch für den sprachheilpädagogischen Unterricht und die Sprachtherapie gibt es immer mehr Anwendungskontexte wie Therapie- und Unterrichtsvorbereitung, als assistive Systeme für Betroffene oder als adaptive, tutorielle Systeme, um individuelles Lernen zu unterstützen. Im Beitrag sollen daher eine Einführung in diesen Bereich sowie ein Kurzüberblick über Praxis-Anwendungsmöglichkeiten gegeben werden.

1. Schreiben mit KI – Unterrichts- und Therapievorbereitung am Beispiel ChatGPT

Auslöser des aktuellen KI-Hypes war die Veröffentlichung von *ChatGPT* durch OpenAI (2024) im November 2022. Dabei handelt es sich um ein „Large Language Model (LLM)“, also ein Sprachmodell, das mit Unmengen von Texten trainiert wurde, und nun auf dieser Basis Fragen beantworten kann. Inzwischen ist es multimodal, d. h. es antwortet nicht nur per Text, sondern kann auch Bilder erzeugen. Für die Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie ist es aktuell besonders gut für die Unterrichts- und Therapievorbereitung einsetzbar. Mit Hilfe eines geeigneten Prompts stellt man eine Frage an das Modell, entweder schriftlich oder mündlich per Mikrofonaufnahme. Das System generiert dann basierend auf statistischen Wahrscheinlichkeiten eine Antwort, und zwar immer wieder neu, sodass man bei Wiederholung der Anfrage auch neue Ideen erhält (Abb. 1).

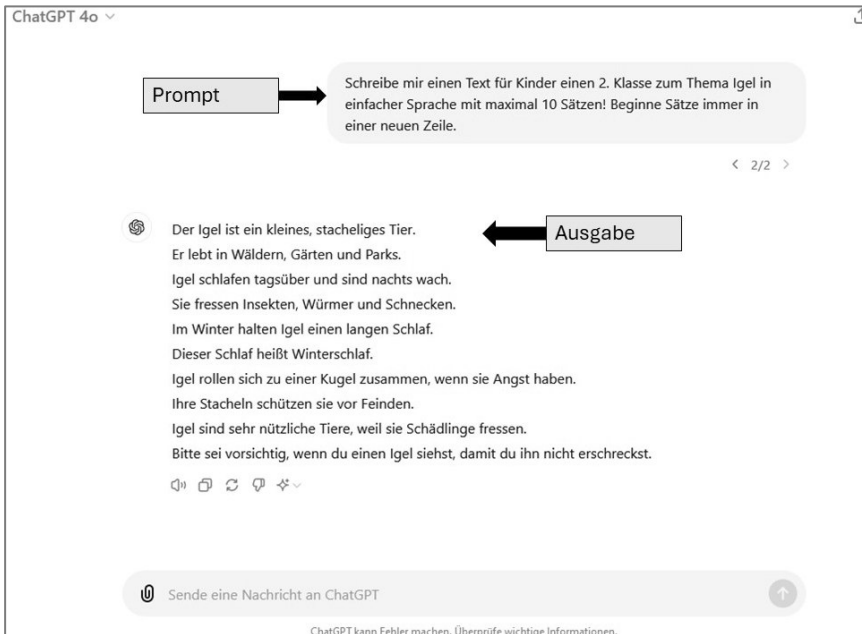


Abb. 1: Texte in einfacher Sprache erstellen mit *ChatGPT* (OpenAI, 2024)

Beispielhafte Anwendungsideen im Bereich Sprache (vgl. auch von der Heide, 2023; Baumgartner et al., 2023):

- Einfache Sprache: „Schreibe einen Sachtext mit 100 Wörtern zum Thema Klimawandel für 7-jährige Kinder!“
- Arbeitsblatt, Unterrichtsvorbereitung, Test, Lückentext, ... erstellen: „Erstelle ein Arbeitsblatt mit drei unterschiedlichen Aufgabentypen zum Thema Wald!“
- Fragen zu Texten erstellen: „Erstelle 5 Verständnisfragen zu folgendem Text:“ [Text reinkopieren]
- Differenzierungsversion zu einem Text erstellen: „Mach den Text kürzer/länger, einfacher/schwieriger“
- Umgehen mit Literatur: „Worum geht es im Buch XY? Welche Stilmittel werden verwendet? Nenne ein Beispiel!“
- Im Schreibprozess: Brainstorming, Themenideen, Umformulierungen, Geschichte fortsetzen, Schluss finden, ...
- Aussprache/k: „Schreibe einen Text mit 100 Wörtern für ein 5-jähriges Kind, in dem sehr oft k vorkommt.“
- Semantische Felder: „Nenne 20 Dinge, die es im Badezimmer gibt!“
- Wortlisten erstellen – Silben sind aber problematisch: „Erstelle eine Liste mit 20 Nomen, die zwei Silben haben!“
- Satzverständnis: „Erstelle semantisch reversible Sätze mit belebtem Subjekt und belebtem Objekt!“ (von der Heide, 2023)

Die erhaltenen Ergebnisse sind aufgrund der auf Wahrscheinlichkeiten basierenden Funktionsweise des Systems allerdings nicht immer korrekt und daher mit Vorsicht zu genießen. Letztendlich bleibt die Trainingsbasis des Modells für den Nutzenden

unklar, Quellenangaben werden nicht mitgeliefert. Auch personenbezogene oder urheberrechtlich geschützte Daten sollten nicht in Prompts übergeben werden, da unklar ist, welche Daten in das weitere Training des Systems einfließen, der Anbieter in den USA sitzt und aktuell Probleme bzgl. Datenschutz gesehen werden (Steiner, 2024).

2. Grundlagen: Was ist künstliche Intelligenz (KI)?

Am Beispiel von *ChatGPT* (OpenAI, 2024) lässt sich gut erklären, was künstliche Intelligenz (KI) ist. Die folgende **Definition** der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019) wird aktuell in vielen Kontexten herangezogen (Übersetzung nach Steiner, 2024): „Ein KI-System ist ein maschinengestütztes System, das für explizite oder implizite Ziele aus den Eingaben, die es erhält, ableitet, wie es Ausgaben wie Vorhersagen, Inhalte, Empfehlungen oder Entscheidungen generieren kann, die physische oder virtuelle Umgebungen beeinflussen können“.

Einordnen lässt sich KI als Teildisziplin der **Informatik** mit Schnittbereich zu vielen anderen Disziplinen (Ertel, 2021). Sie hat Anwendungsbereiche wie Mustererkennung, Bilderkennung, Robotik, Expertensysteme/Chatbots, neuronale Netze/Deep Learning und besonders auch Maschinelles Lernen. Das Forschungsfeld gibt es bereits seit den 50er Jahren (Ertel, 2021). Für die Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie sind besonders Anwendungen des „**Natural Language Processings**“ (**NLP**) bzw. der **Computerlinguistik** spannend, also z. B. (Bhardwaj et al., 2024; Ehlert & Lüdtke, 2023; Reber & Wildegger-Lack, 2020; Tuschen, 2022):

- **automatische Spracherkennung**, z. B. zur Digitalisierung in der Sprachdiagnostik, Spontansprachtranskription, Speech-to-Text-Systeme, Diktieren,
- **automatische Sprachsynthese**, z. B. um sich einen Text vorlesen zu lassen,
- **automatische Stimmerkennung**, z. B. um stimmliche Auffälligkeiten automatisch zu erkennen, eine bestimmte Stimme zu erkennen,
- **maschinelle Übersetzung**, z. B. um einen Text oder gesprochene Sprache automatisch in eine andere Sprache zu übersetzen,
- **Sprachmodelle** zum Verstehen und Produzieren von Texten, z. B. um ein Modell eines Textes aufzubauen und Fragen dazu zu stellen,
- **Systeme zur Sprachsteuerung** auch im Schnittbereich zur Robotik, z. B. digitale Sprachassistenten, sprachgestützte Avatare,
- **assistive Hilfen** auch zur unterstützten Kommunikation, z. B. Bedienungshilfen im Bereich Sprache oder Schriftsprache, Hilfen für nicht sprechende Menschen sowie

- **adaptive Systeme** im Kontext Förderung, die auf Basis einer prozessorientierten Diagnostik angepasste Förderangebote für Lernende bieten, z. B. Förderangebote zum Spracherwerb, zum Lesen oder bei LRS.

Der Durchbruch in vielen Anwendungskontexten der KI basiert aktuell v. a. darauf, dass man sich paradigmatisch von regelbasierten Systemen abgewandt hat, in denen eine eindeutige Ausgabe aufgrund eines Algorithmus generiert wird, und hin zu Systemen geht, die selbst Regeln mit Hilfe des **maschinellen Lernens** anhand großer Trainingsdatenmengen finden (Schütze, 2024; Ertel, 2021), wobei die Qualität der Trainingsdaten entscheidend für das selbstlernende System ist: Dabei lernt das System zunächst anhand von markierten, annotierten **Trainingsdaten** und leitet selbstständig **Regeln** ab, um ein **Modell** zu bilden. Für neue Daten können dann anhand dieses bestehenden Modells **Vorhersagen** getroffen werden (Ertel, 2021). Beim „überwachten Lernen“ sind Kategorien bekannt, beim „unüberwachten“ müssen sie vom System selbst gefunden werden. Beim „bestärkenden Lernen“ lernt das System, indem die Ausgabe im Nachhinein klassifiziert wird. Eine einfache Darstellung findet sich in Kersting et al. (2019). Spannend für den Informatikunterricht ist z. B. das Unterrichtskonzept „AI unplugged“ (Lindner & Seegerer, o.J.), mit dem auch Lernende KI im (Informatik-)Unterricht ganz ohne Geräte verstehen können.

3. Automatische Übersetzung und Sprachverarbeitung am Beispiel Microsoft Immersive Reader

Neben *ChatGPT* (OpenAI, 2024) existieren schon lange verschiedenste weitere KI-Tools, besonders auch zur automatischen Sprachverarbeitung. Als zweites Beispiel soll hier noch der *Microsoft Immersive Reader/plastische Reader* (Microsoft, 2024, Abb. 2) genauer beschrieben werden, der Texte automatisch übersetzen, vorlesen und aufbereiten kann. Er unterstützt so das Lese- und Sprachverständnis und ist in gängigen Office-Anwendungen von Microsoft wie Word oder OneNote nutzbar, eingeschränkt auch im Browser Edge.

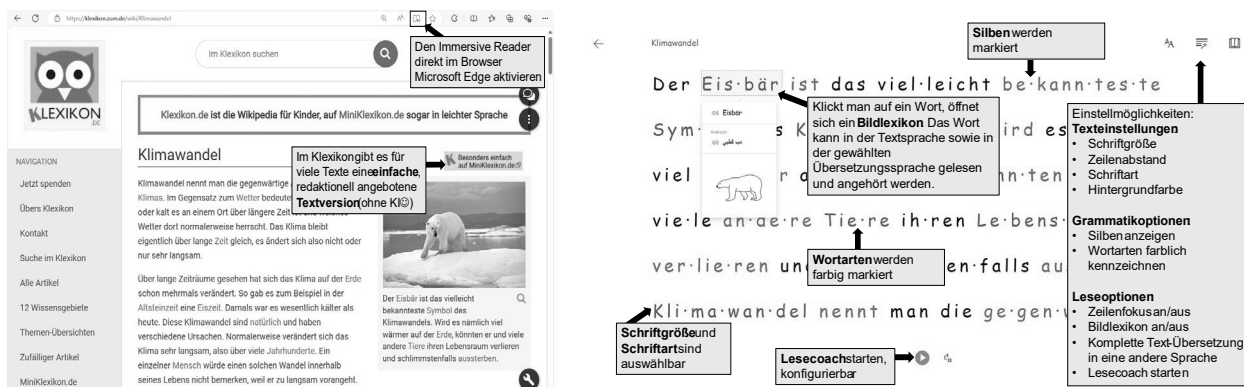


Abb. 2: Lese- und Sprachverständnishilfen mit Microsoft® Plastischer Reader (Nutzung mit Genehmigung von Microsoft®), links aktiviert im Browser Microsoft Edge® zum Lesen eines Artikels im Kinderlexikon, dem Wikipedia für Kinder: <https://klexikon.zum.de/wiki/Klimawandel>. Rechts wurde der Text in Microsoft® OneNote kopiert, um dort die erweiterten Funktionen des Plastischen Readers nutzen zu können

Zum Starten in OneNote aktiviert man ihn im Karteireiter „Ansicht“ durch Klick auf „Plastischer Reader“ (im Browser Microsoft Edge alternativ durch Klick auf das Symbol neben der Adresszeile, wobei im Browser nicht alle Funktionen zur Verfügung stehen). Der aktuelle Text wird dann je nach Wunsch mit Silbenstruktur, Schriftgröße und Schriftart, Farben für Wortarten etc. **aufbereitet**. Per Sprachauswahl kann der Text sofort in eine beliebige Sprache übersetzt und auch vorgelesen werden. Zusätzlich lässt sich ein **Bildlexikon** anschalten. Wenn man auf ein Wort klickt, erscheint dann ein Piktogramm mit Bezeichnung in der Erst- und gewählten Zweitsprache. Und es gibt einen **Lesetutor**: Hier hört das System beim Vorlesen zu, erkennt Lesefehler und fordert zum nochmaligen Lesen schwieriger Wörter auf.

Exemplarische **Einsatzmöglichkeiten** in Unterricht und Therapie:

- Lese- und Sprachverständnishilfen für Betroffene, z. B. Vorlesefunktion für Analphabeten oder Leseanfänger
- Vorentlastung eines Textes: Den Text vorab in der eigenen Muttersprache lesen oder vorlesen lassen, ohne Vorbereitungs Aufwand
- Dabei selbst Lesehilfen einsetzen, z. B. mit „Zeilenfokus“ immer die aktuelle Zeile hervorheben
- Selbstgesteuert Wortschatz klären mit Hilfe des Bildlexikons, sich die Aussprache eigenständig anhören
- Lesefertigkeit mit dem Lautlese-Tutor trainieren: laut vorlesen und ein individuelles Feedback erhalten (im Gruppensetting idealerweise mit Noise-Cancelling-Headset)
- Elternbriefe übersetzen lassen

4. Weitere beispielhafte Anwendungskontexte und aktuelle Systeme

Aktuell erscheinen fast täglich neue, spannende Plattformen und Systeme auf dem Markt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien abschließend noch einige spannende Apps und Plattformen genannt (c't, 2023a, 2023b, 2024), die auch für Unterricht und Therapie spannend sind:

Assistive Hilfen: Auf allen Endgeräten sind inzwischen im Betriebssystem Bedienungshilfen eingebaut, die für Kinder oder Erwachsene hilfreich sind, wenn sie (noch) nicht schreiben oder lesen können:

- **Diktierfunktion** (Spracherkennung): Wenn man z. B. auf der virtuellen *Tastatur* das Mikrofon wählt, hört das Handy oder Tablet zu und verwandelt die Sprache in Text.
- **Lesemodus:** Jeder *Browser* bietet einen Lesemodus an. Schaltet man diesen an, meist über ein Icon neben der Adresszeile, werden störende Elemente wie Werbung ausgeblendet. Parameter wie Schriftgröße, Schriftart etc. können angepasst werden.
- **Vorlesefunktion** (Sprachsynthese): Im Zuge des Lesemodus ist meist auch eine Vorlesefunktion integriert, sodass per synthetischer Stimme der angezeigte Text automatisch vorgelesen werden kann.

4.1 Praxisidee Aussprachestörung: Tablet-Diktat

Gerade die Diktierfunktion lässt sich wunderbar auch zur Ausspracheförderung mit Bordmitteln eines Geräts nutzen. Grundidee ist, dass das Kind dem Tablet schreiben beibringen soll, vorgegeben durch eine Wort- oder Bilderliste (z. B. Wörter mit „sch“ initial). Das Kind startet eine Schreib-App (z. B. die *Notizen-App* oder den *Book Creator*, Tools for Schools Limited, 2024). Statt per Tastatur nun selbst die Wörter zu schreiben, aktiviert es das Tastatur-Mikrofon und muss nun die Wörter in Pilotsprache vorsprechen – dialektale oder undeutliche Sprache wird in der Regel nicht erkannt (z.B. „die Schule – neue Zeile, der Schi – neue Zeile“). Anschließend darf es als Lehrkraft schauen, ob das Tablet alles richtig geschrieben hat. Das Besondere ist, dass ein positiver Rollenwechsel vollzogen wird.

- Da es sich um Funktionen handelt, die im Betriebssystem integriert sind, können diese oft auch über **Standardsoftware** genutzt werden, z. B. in *Textverarbeitungen*, *Präsentationsprogrammen*, *Notizprogrammen* oder z. B. im *Book Creator* (Tools for Schools Limited, 2024).
- **Automatische Übersetzung:** Ein Text oder gesprochene Sprache werden automatisch in eine andere übersetzt. Die Ausgabe kann schriftlich oder mündlich sein. Sehr bekannt ist *Google Translator* (Google, 2024). Aus der EU kommt der Dienst *DeepL.Translate* (DeepL, 2024). Mit den jeweiligen Apps werden die Funktionen

für Alltagskontexte einfach nutzbar, z. B. das Übersetzen eines geschriebenen Textes als Vorentlastung für mehrsprachige Lernende oder eines Elterngesprächs.

- **Intelligente Kamera:** In den meisten Mobilgeräten ist in der *Kamera*-App ab Werk auch schon KI integriert (bei Android-Geräten z. B. *Google Lens*, bei Apple-Geräten die *Kamera*), um z. B. einen Text abzufotografieren, die Schrift zu erkennen, Text vorlesen und teilweise auch noch übersetzen zu lassen. Die Übersetzung wird dann virtuell über das Original eingeblendet. Auf diese Weise kann man sich ein Arbeitsblatt oder einen Buchauszug im Unterricht schnell in einer anderen Sprache anzeigen lassen. Die intelligente *Kamera* bietet oft weiterhin einen Hausaufgaben-Modus (Lösungen zu einem Arbeitsblatt werden eingeblendet) oder eine Bildererkennung: Fotografiert man z. B. einen Gegenstand, werden ähnliche Bilder gesucht und man erhält darüber eine Bildbenennung. Wenn man also einen Gegenstand nicht benennen kann, findet man so das passende Wort.
- **Automatische Rechtschreib- oder Grammatikprüfung:** Bekannt aus Standard-Textverarbeitungen bieten KI-gestützte Systeme erweiterte Funktionen. Ein einfacher Schreibassistent mit der Möglichkeit, eigene Wörterlisten anzulegen, ist das *LanguageTool* (LanguageTool GmbH, 2024). Mit *DeepL Write* kann man automatisch Texte überarbeiten lassen (DeepL, 2024).
- **Texte in einfacher Sprache** lassen sich mit allgemeinen Sprachmodellen wie *ChatGPT* (OpenAI, 2024, vgl. Abb. 1) erzeugen. Man kann die Texte komplett neu generieren oder alternativ einen bestehenden Text vereinfachen lassen. Dabei wird allerdings kein formales Regelwerk leichter Sprache umgesetzt. Diese müssen idealerweise dem Prompt mitgegeben werden. Es gibt aber auch fertige Spezial-Anwendungen für diesen Kontext, z. B. im Rahmen von schulischen ChatGPT-Schnittstellen (*ALP-KI* in Bayern, ALP Dillingen, 2024; *fobizz-KI-Tools*, fobizz, 2024; *schulKI*, schulverwalter.online, 2023). Sehr einfach und dadurch auch für Betroffene nutzbar ist die App *Textvereinfacher* (Urff, 2024). Die Ergebnisse können mit dem kostenlosen, linguistischen Regensburger Analysetool für Texte (RATTE, Wild & Pissarek, 2023) geprüft werden: Hier kann man einen Text einfügen und das Tool zeigt nach der Auswahl einer Jahrgangsstufe an, ob dieser geeignet ist.
- **Sprechende QR-Codes** in mehreren Sprachen kann man mit dem kostenlosen Tool *QRStorage* (kits.blog, 2024) erzeugen (Schulz & Reber, 2023). Aus einem Wort oder Text wird ein QR-Code erzeugt, den man z. B. auf ein Arbeitsblatt setzen kann. Wird der Code mit einem Handy oder Tablet gescannt, wird das Wort oder der Text in der ausgewählten Zielsprache (z. B. Deutsch, Ukrainisch) gesprochen. Auf diese Weise kann man alle analogen Arbeitsmaterialien zum Sprechen bringen, z. B. Arbeitsanweisungen auch mündlich hinzufügen, vorausgehende Sprachmodelle geben oder mündlich Feedback zu einer Aufgabe geben.
- **Eigene Bilder für Unterrichts- und Therapiematerialien** lassen sich mit intelligenten Bildgeneratoren selbst erzeugen (z. B. per *DALL-E/ChatGPT*, OpenAI, 2024;

offline z. B. mit der App *Draw Things* (Liu Liu, 2024). Aus einer Anweisung wie „Erstelle eine Illustration für Kinder, quadratisch: Eine Kanne liegt vor der Tanne“ (Förderziel: Minimal-/Reimpaare) erstellt die KI ein Bild, das frei verwendet werden kann (Akinici & Heidrich, 2023). Während man einfache Bilder schneller in einer idealerweise rechtefreien Bilddatenbank wie *Pixabay* (Pixabay, 2024) findet, liegt die Stärke von KI-Tools darin, auch sehr spezielle Bilder zu erstellen, z. B. Wimmelbilder mit bestimmten Begriffen („Male mir ein Bild mit verschiedenen Tieren des Waldes, nämlich: das Reh, der Igel, das Eichhörnchen, das Wildschwein, der Fuchs!“). Manchmal stimmen die Größenverhältnisse und Details noch nicht ganz. Das ist aber ein guter Sprechanlass und aktiviert Weltwissen, indem man die Tiere suchen lässt und Fehler finden lässt. Spannend ist es auch mit Kindern direkt gemeinsam solche Bilder zu erstellen und dabei über geeignete Prompts zu sprechen. Dies regt zu Medienreflexion an.

- **Internetrecherche 2.0 mit KI**, z. B. *Microsoft Bing Copilot* (Microsoft, 2024) oder *Google Gemini* (Google, 2024): Im Gegensatz zur klassischen Internetsuche mit Suchmaschinen wie *Bing* oder *Google* werden hier die Ergebnisse per KI aufbereitet, aber auch Quellen angegeben (im Gegensatz zu *ChatGPT*). Ausgangspunkt ist eine Eingabe wie „Aktuelle Konzepte sprachheilpädagogischen Unterrichts“ oder „Wörter für Kinder, die sich reimen“. Ausgegeben werden eine Kurzinfo und wenige Quellen. Mit *Bing Copilot* kann man auch Bilder erstellen lassen.
- **Adaptive Lernsysteme im Kontext Sprache** gibt es nach Wissen der Autorin bisher kaum. Ein möglicher Ansatz sind KI-Sprachtrainer auf der Basis von *ChatGPT*, z. B. als trainierte GPTs oder in Form eigener Anwendungen wie *Talkpal* (Talkpal, 2024): Grundidee ist es, Sprechen in der natürlichen Kommunikation zu lernen und Feedback von der KI zu bekommen, bei *Talkpal* zum Zweitspracherwerb. Ausgereift sind diese Systeme jedoch noch nicht. Besonders kritisch im Sinne eines Lernens am Modell ist, dass Äußerungen der KI immer fehlerhaft sein können.
- Für den Bereich der **Schriftsprache** existiert mit *Meistercody Namagi* (2024) ein spannendes, evidenzbasiertes, adaptives Lernsystem: Hier wird der Lernweg immer wieder mit Tests an den aktuellen Lernstand angepasst. Die Übungen sind in eine motivierende Rahmenhandlung für Kinder eingebettet. Ziel ist der Erwerb von Rechtschreibstrategien. Im Kontext Lesen werden aktuell viele Systeme entwickelt, die beim lauten Lesen zuhören und Feedback geben (z. B. *Lesetutor* des *Microsoft Immersive Reader*, Microsoft, 2024, vgl. oben; *Lese-App*, Urff, 2023; *LautLeseTutor*, Klett, 2024; *eKidz*, eKidz.eu GmbH, 2024). Alle Systeme kämpfen noch mit Problemen wie Hintergrundgeräuschen besonders im Klassensetting, Erkennung von dialektalen Färbungen oder bei Sprachauffälligkeiten und somit mit der Zuverlässigkeit.

5. Ausblick

In den letzten Jahren hat sich im Bereich KI viel getan. Einige Anwendungen sind inzwischen praxisreif und können mit dem Hintergedanken, dass das Ergebnis immer kritisch zu reflektieren ist, gewinnbringend eingesetzt werden. Grundsätzlich gilt es aktuell besonders, ethische und datenschutzrechtliche Aspekte im Blick zu halten (Ehlert & Lüdtke, 2023): Bei vermeintlich kostenlosen Angeboten bezahlt man oft mit eigenen Daten oder wird von Werbung überschwemmt.

Schwierig ist es, einen Überblick über das Feld zu behalten. Hilfreich sind hier Meta-Sammlungen von KI-Tools, z. B. Moch (2024) zu KI in der (Sonder-)Pädagogik, Reber & Kaiser-Mantel (2024) zu Apps für Schule und Therapie im Bereich Sprache oder die allgemeine Sammlung digitaler Tools *FindMyTool* (Költzsch, 2024). In diesem Sinne: Viel Freude beim Ausprobieren und Entdecken neuer Horizonte!

Literatur

- Akinici, N. & Heidrich, J. (2023). Was bei Datenschutz und Urheberrecht gilt. c't (Hrsg.), *ChatGPT & Co. Mit KI-Tools effektiv arbeiten*. Hannover: Heise Verlag.
- Baumgartner, Th., Tennig, J., Spatz, A., Reber, K., v. Hoyningen-Huene, C. & Zöbele, S. (2023). Künstliche Intelligenz (KI) in Regierung, Schule und Alltag. *Regierung von Oberbayern: Hausnachrichten*, 3, 4-8.
- Bhardwaj, A., Sharma, M., Kumar, S., Sharma, S. & Sharma, P. C. (2024). Transforming pediatric speech and language disorder diagnosis and therapy: The evolving role of artificial intelligence. *Health Sciences Review*, 12, 100188, <https://doi.org/10.1016/j.hsr.2024.100188>
- c't. (2023a). *ChatGPT & Co. Mit KI-Tools effektiv arbeiten*. Hannover: Heise Verlag.
- c't. (2023b). *c't KI-Praxis. Mit Künstlicher Intelligenz produktiv arbeiten*. Hannover: Heise Verlag.
- c't. (2024). *Das müssen Sie über KI wissen (11)*. Hannover: Heise Verlag.
- Ertel, W. (2021): *Grundkurs Künstliche Intelligenz. Eine praxisorientierte Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Ehlert, H. & Lüdtke, U. (2023). Künstliche Intelligenz (KI) in der Logopädie. Potenzial und Herausforderungen am Beispiel einer Automatisierung der Diagnostik im Bereich Kindersprache. *Forum Logopädie*, 37, 6-11.
- von der Heide, J. (2023). „Hallo Chat GPT, schreib mir eine Inputspezi!“. Therapiematerial erstellen mit Künstlicher Intelligenz. *Sprachtherapie aktuell: Praxis – Beruf – Verband*, 5(2), 23-25.
- Moch, Th. (2024). KI-Anwendungen in der Schule nutzen. Abgerufen am 30. April 2024 von <https://lernsachen.blog/2024/06/12/ki-anwendungen-in-der-schule-nutzen>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). OECD AI Principles overview. Abgerufen am 30. Juni 2024 von <https://oecd.ai/en/ai-principles>
- Kersting, K., Lampert, Ch. & Rothkopf, C. (2019). Wie Maschinen lernen. Heidelberg: Springer.
- Lindner, A., Seegerer, St. (o.J.). AI unplugged. Wir ziehen künstlicher Intelligenz den Stecker. Abgerufen am 30. Juni 2024 von <https://www.aiunplugged.org/german.pdf>
- Reber, K. & Wildegger-Lack, E. (2020). Sprachförderung mit digitalen Medien: Von real bis digital. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Reber, K. & Kaiser-Mantel, H. (2024): Apps für Schule und Therapie. Sonderpädagogik – Inklusion – Förderschwerpunkt Sprache – Sprachtherapie. Abgerufen am 30. April 2024 von <https://karin-reber.de/2018/10/28/appliste>
- Schulz, L. & Reber, K. (2023). Arbeitsaufträge, Modellieren und Feedback mit sprechenden QR-Codes. *Praxis Sprache*, 68(1), 48-49.
- Schütze, H. (2024): Polyglotte Maschinen. Wie künstliche Intelligenz die Vielfalt der Sprachen kennenlernt. *Einsichten. Das Forschungsmagazin*, 2, 20-25. Abgerufen am 30. April 2024 von <https://www.lmu.de/de/newsroom/newsuebersicht/news/polyglotte-maschinen.html>
- Steiner, F. (2024). Grenzen für die künstliche Intelligenz. KI-Gesetz: Das bringt der EU-Kompromiss. *c't*, 1, 14-15.
- Tuschen, L. (2022). Einsatz von Sprachverarbeitungstechnologien in der Logopädie und Sprachtherapie. *Sprache, Stimme, Gehör*, 46, 33-39.

Software und Tools

- ALP-KI Bayern (ALP Dillingen, 2024): <https://ki.alp.dillingen.de>
- Book Creator (Tools for Schools Limited, 2024): <https://bookcreator.com>
- ChatGPT (OpenAI, 2024): <https://chatgpt.com>
- DALL-E (OpenAI, 2024): <https://chatgpt.com>
- DeepL.Translate (DeepL, 2024): <https://www.deepl.com/translator>
- DeepL.Write (DeepL, 2024): <https://www.deepl.com/write>
- Draw Things (Liu Liu, 2024): <https://drawthings.ai>
- eKidz (eKidz.eu GmbH): <https://ekidz.eu/de-de>
- FindMyTool (Költzsch, 2024): <https://find-my-tool.io>
- Fobizz KI-Tools (fobizz, 2024): <https://fobizz.com/kuenstliche-intelligenz-in-schule-unterricht>
- Google Translate (Google, 2024): <https://translate.google.de>
- Google Gemini (Google, 2024): <https://gemini.google.com>
- LautLeseTutor LaLeTu (Klett, 2024): <https://www.laletu.de/home>

LanguageTool (LanguageTool GmbH, 2024): <https://languagetool.org/de>

Lese-App (Urff, 2023): <https://urff.app/lese-app>

Meistercody Namagi - Deutsch meistern (Meister Cody, 2024): <https://www.meistercody.com/collections/forderung-und-training/products/namagi-deutsch-meistern>

Microsoft Immersive Reader (Microsoft, 2024): <https://www.microsoft.com/de-de/edge/features/immersive-reader> bzw. <https://www.onenote.com/learningtools>

Microsoft Bing Copilot (Microsoft, 2024): <https://www.bing.com/copilot>

Pixabay (Pixabay, 2024): <https://pixabay.com>

QRStorage (kits.blog, 2024): <https://qr.kits.blog>

Regensburger Analysetool für Texte, RATTE (Wild & Pissarek, 2023): <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html> bzw. <https://wild.shinyapps.io/ratte-shiny/>

schulKI (schulverwalter.online, 2023): <https://schulki.de>

Talkpal (Talkpal, 2024): <https://talkpal.ai/de>

Textvereinfacher (Urff, 2024): <https://urff.app/textvereinfacher/>

Im Schriftspracherwerb mit digitalen Medien Brücken bauen: Das Konzept „Bücher lesen von Anfang an“

1. Einleitung

Kinder kommen in die Schule und wollen lesen, schreiben und rechnen lernen, nicht dadaistische, sinnlose Wort- und Satzreihen im Stil von „Mimi im Auto“ entziffern, sondern in die Welt der Geschichten, Abenteuer und des Wissens eintauchen. Wie aber ist es möglich, dass Kinder von Anfang Bücher lesen, wenn sie noch nicht alle Buchstaben kennen?

Dazu werden im Beitrag **zwei Lösungsideen** vorgestellt, die durch den Einsatz digitaler Medien möglich werden: Zum einen gedruckte, mit Anlautschriften dargestellte Bücher (Reber, 2012) sowie zum Zweiten digitale, interaktive Medien mit Vorlesefunktion, differenzierten oder interaktiven Lesewegen (Kirch et al., 2022). Mit diesen Lösungsideen eröffnet sich von Anfang an die Welt des Lesens: Kinder können **Kinderliteratur** lesen. In diesem Beitrag werden die beiden Lösungsideen eingebettet in das **Konzept „Bücher lesen von Anfang an“** im Überblick vorgestellt. Dazu werden geeignete Bücher, die den Buchstabenlehrgang ergänzen können, sowie das didaktische Vorgehen vorgestellt. Schließlich wird noch auf hilfreiche weitere digitale Tools für den Schriftspracherwerb verwiesen.

2. Lösungsidee 1: Anlautschriften

Mit den *Anlautschriften* (Reber & Steidl, 2018) lassen sich Lesetexte oder Bücher auch auf Papier für Leseanfänger lesbar machen: Über den Buchstaben befinden sich zusätzlich Anlautbilder (Abb. 1).



Abb. 1: Verschiedene Anwendungsmöglichkeiten von *Anlautschriften* (Reber & Steidl, 2018) zu „Karibu“ (Westermann, 2020) oder „ABC der Tiere“ (Mildenberger, 2024) – CC-BY-SA Dr. Karin Reber, www.karin-reber.de

Dadurch können Kinder auch unbekannte Buchstaben dekodieren, wenn das **alphabetische Prinzip** grundlegend verstanden ist. Die Anlautschrift hilft also beim Lesen, die Anlauttabelle beim Schreiben. Idealerweise sollten die dargestellten Begriffe der Anlautbilder zum gewählten Buchstabenlehrgang passen – daher gibt es eine Anlautschrift zu (fast) jedem Buchstabenlehrgang.

Technisch handelt es sich bei den *Anlautschriften* um **Schriftarten für den Computer**. Sie tauchen nach der Installation in allen Anwendungen auf und können wie herkömmliche Schriftarten ausgewählt werden (Abb. 2). Für Mehrgrappe etc. nutzt man Sonderzeichen-Tasten auf der Tastatur, die in einer beiliegenden Tabelle aufgeschlüsselt sind.

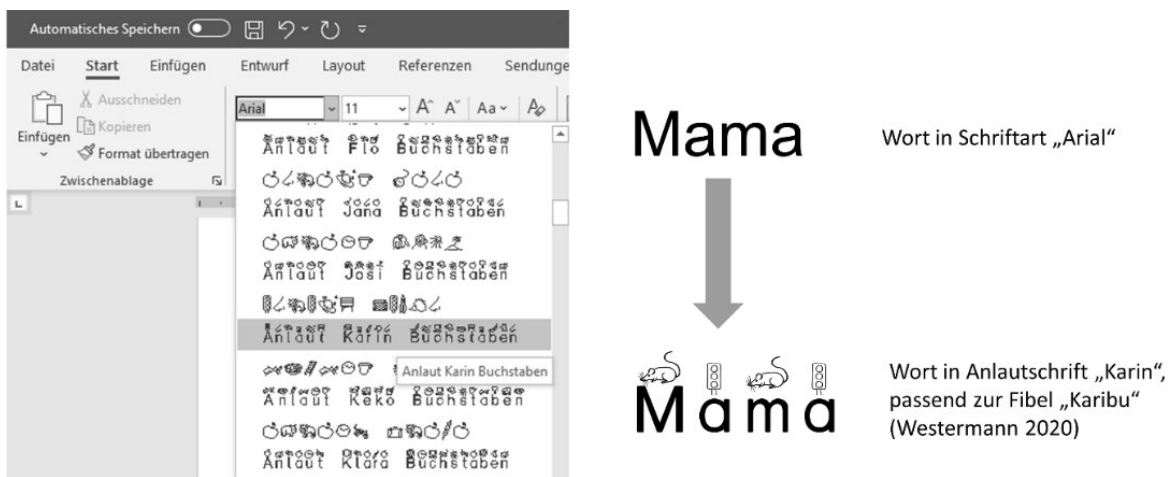


Abb. 2: Auswahl einer *Anlautschrift* (Reber & Steidl, 2018) aus den verfügbaren Schriftarten am Computer, hier am Beispiel der Textverarbeitung *Microsoft® Word®* (Nutzung mit Genehmigung von *Microsoft*)

Auf folgende zentrale Aspekte wurde bei der **Konzeption** der *Anlautschriften* besonders geachtet (Reber & Steidl, 2018):

- Verwendung der Anlautbilder **passend zum jeweiligen Lehrwerk**
- **Mehrgliedrige Grapheme** repräsentiert durch ein Bild (z.B. <sch> als „Schaf“)
- Repräsentation der **häufigsten Lautvariante** – zwei Lautvarianten wären komplex für die Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis und nicht auf der Tastatur darstellbar
- Kennzeichnung **orthographischer Besonderheiten** (Denkblasen).

Silben lassen sich zusätzlich durch Graustufen oder Farben kennzeichnen.

3. Vorgehen im Jahreslauf

Mit den *Anlautschriften* kann man nun Wörter, Sätze oder Texte **in allen Fächern** lesbar machen (Abb. 3), aber auch Bücher von Anfang an lesen.

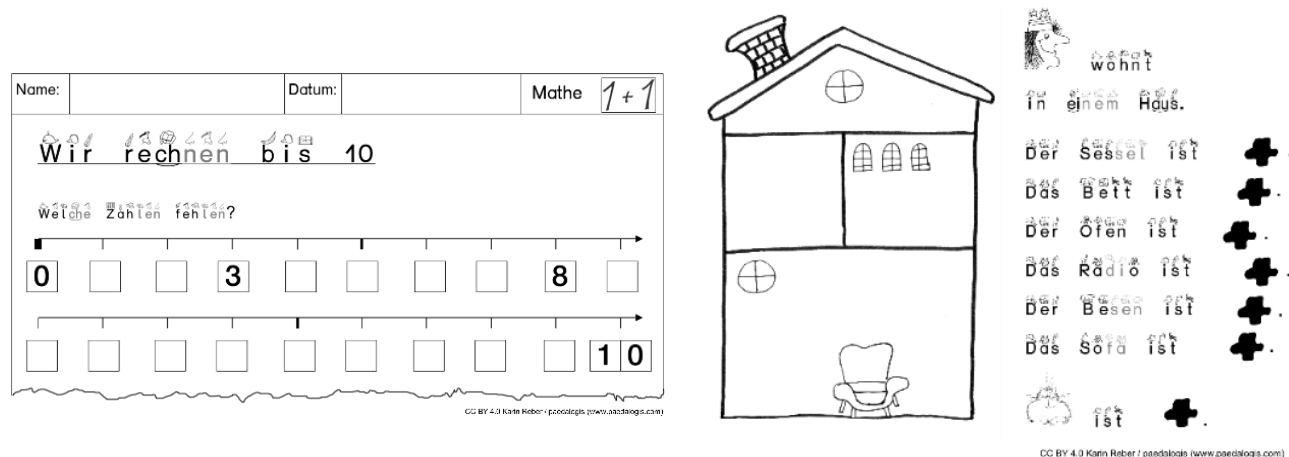


Abb. 3: *Anlautschrift* (Reber & Steidl, 2018) zur Fibel *Karibu* (Westermann, 2020) genutzt für Arbeitsanweisungen in Mathematik (CC-BY-SA Dr. Karin Reber, www.karin-reber.de) oder einen Lesetext zum Bilderbuch *Zilly die Zauberin* (Paul & Thomas, 2016, vgl. Reber, 2023a, S. 149)

Das grobe **Vorgehen im Jahreslauf** könnte so aussehen: Zu Schulbeginn werden die Lernvoraussetzungen erfasst, und die phonologische Bewusstheit als zentrale Vorläuferfähigkeit trainiert (Mayer, 2022, 2023). Hier ist es sinnvoll, gleich mit dem Wort- und Bildmaterial der Anlauttabelle bzw. *Anlautschrift* zu üben. Dann sollte die Anlauttabelle schrittweise eingeführt werden (Reber, 2012, 2023a):

1. **Begriffe klären**, z. B. mit Realgegenständen, Spielen, Rätseln.
2. **Orientierung auf der Anlauttabelle**, z. B. einen Muggelstein auf „Fisch“ legen.
3. **Sicherung der Anlaute** durch die Sprechweise „F wie Fisch“ (Zauberspruch), z. B. einen Muggelstein auf „F wie Fisch“ legen.
4. **Herstellen der Phonem-Graphem-Korrespondenz**, z. B. Zwillingspaare bilden aus Bild und Buchstabe.
5. **Abhören beliebiger Wörter** auf ihren **Anlaut**, z. B. „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt an mit ‚F wie Fisch‘“.
6. **Abhören beliebiger Wörter** auf ihren **Aus- und Inlaut**, z. B. „Wo hörst du p?“

So gesichert, kann man die Anlautbilder nun auch in **ersten Wörtern** auf Wortkarten in *Anlautschrift* verwenden, am besten zunächst nur in lautgetreuen Wörtern mit bekannten Buchstaben, am besten Kontinuenten. Das Kaugummilesen hilft bei der gedehnten Sprechweise. Lesekrokodil, Lesepfeil oder Lesefinger fokussieren auf den aktuellen Buchstaben (Reber, 2023a).

Nach dem Training der phonologischen Bewusstheit anhand der Anlauttabelle beginnt früh der systematische Buchstabenlehrgang mit einer Fibel. Studien zeigen, dass gerade Risikokinder ein strukturiertes, eher lehrerzentriertes, systematisches Vorgehen benötigen, während begabte Kinder von kreativen und freien Formen profitieren (im Überblick Schröder-Lenzen, 2007; Schneider, 2017; Lenhard, 2019).

Im Sinne des Vierfeldermodells (vgl. ausführlich zum Konzept Reber, 2023a) ergänzt man diesen Lehrgang nun um kommunikative Lese- und Schreibangebote, also beim Lesen durch Kinderliteratur, die man mit *Anlautschriften* lesbar macht (genauer Abschnitt 4). Bei manchen Graphemen bietet es sich zudem an, die Rechtschreibung besonders zu thematisieren. Auch hier helfen Geschichten als Merkanke sehr (Abb. 4).



Abb. 4: Bilderbuch zum „ei“ als Ausgangspunkt für Rechtschreiben von Anfang an: Verschiedenste Materialien zum Bilderbuch *Das ist mein Ei* (Van Zeveren, 2011, vgl. Reber, 2012, S. 43)

Gegen **Schuljahresende**, wenn das alphabetische Prinzip auch mit Hilfe der *Anlautschriften* verstanden ist und kaum noch Lesefehler auftreten, steht dann **Automatisierung** und Leseflüssigkeit im Fokus (Lenhard, 2019; Mayer, 2022). Hier benötigen die Kinder meist keine *Anlautschriften* mehr. Lediglich bei leicht zu verwechselnden Buchstaben wie „b“ und „d“ kann man sie noch individuell zum Priming anbieten.

4. Bücher lesen von Anfang an mit den Anlautschriften

Kinder wollen am liebsten von Anfang an kommunikativ lesen. Daher empfiehlt es sich, neben den Lesetexten aus dem Lehrgang von Anfang an die Lesemotivation durch alltägliche Leseanlässe, Kinderliteratur und spannende Sachbücher zu fördern. Zentrale Kriterien für die Auswahl geeigneter Bücher sind:

- Die Geschichte ist **motivierend** für Kinder, entspricht deren Interessen und greift für Kinder lebensrelevante, auch erziehbare Themen auf.
- Der im Fibellehrgang **aktuelle Buchstabe** kommt **häufig** vor – nicht nur in einem Namen oder Schlüsselwort. Gerade Namen kann man auch gut frei anpassen.

- Besonders zu Buchstaben, bei denen Kinder der Klasse **Auffälligkeiten in der Aussprache** zeigen, empfiehlt es sich, ein Buch als emotionalen Anker und thematischen Rahmen vertiefter zu erarbeiten, also zu „s“, „sch“, „r“, zu den Plosiven oder zu Lauten, die mehrsprachigen Kindern der Klasse fehlen.
- Das Buch enthält weitere, für die Klasse relevante **Ansatzpunkte für die Sprachförderung**, z. B. phonologische Bewusstheit, grammatikalische Zielstrukturen.
- **Fächerübergreifendes Lernen** wird ermöglicht, indem z. B. Querverbindungen zum Sachunterricht oder zum sozialen Lernen bestehen.
- Es werden **verschiedene literarische Gattungen und Themen** abgedeckt, aber auch Klassiker der Kinderliteratur vorgestellt. Die Kinder lesen nicht immer das ganze Buch, sondern evtl. nur (kleine) Ausschnitte, evtl. auch nur Texte frei nach Klassikern. Die restliche Geschichte kann man vorlesen, gemeinsam dialogisch lesen oder auch frei erzählen. Der Originaltext kann im Buch auch überklebt werden, wenn er zu schwierig für Leseanfänger ist. Besonders geeignet sind in der 1. Klasse literarische Gattungen mit einem guten Bild-Text-Verhältnis (Lange, 2011), z. B. Bilderbücher, Comics, Märchen oder auch digitale Formate mit assistiven Hilfen (Abschnitt 5 und 6).
- Die im Buch vorkommenden **(häufigen) Lesewörter** sollten idealerweise aus bereits im Lehrgang erworbenen Buchstaben bestehen und möglichst **lautgetreu** sein. Dadurch orientiert sich die tatsächliche Buchauswahl sehr an der Buchstabenreihenfolge der verwendeten Fibel (Tab. 1).

Tab. 1: Beispielbücher und fächerübergreifende Bezüge zu ersten Buchstaben einer exemplarischen Buchstabenreihenfolge
(ausführlich in Reber, 2012 – CC-BY-SA Dr. Karin Reber, www.karin-reber.de)

Buchstabe	Bilderbuch oder Kinderliteratur (frei nacherzählt)	Schwerpunkte, fächerübergreifende Bezüge, Sprachförderziel
Phonologische Bewusstheit	<i>Der Hase mit der roten Nase</i> (Heine, 2004)	Reimen, Lautspiele Thema Anderssein, Stärken
M, A, I	Wendebilderbuch <i>Mia und Mama & Mia und Papa</i> (Baumbach & Westphal, 2008) Mama, Mia, am, im, ... Weitere Buchstaben: baut, badet, hilft, ist, ...	Erste Wörter lesen, Leseprinzip Thema Familie Ich-Buch „schreiben“ Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz (Tätigkeitsverben)
O, P	Wendebilderbuch <i>Mia und Papa & Mia und Opa</i> (Baumbach & Westphal, 2008) Oma, Opa, ... Weitere Buchstaben: Kroko, isst, satt, reitet, sucht, ...	Erste Wörter lesen, Leseprinzip Thema Familie Ich-Buch „schreiben“ Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz (Tätigkeitsverben)
S	<i>Das Sams</i> (Maar, 1973) das, Sams, Samstag, ist, im, das, ...	Erste Kinderliteratur, Vorlesen Thema Wochentage, Farben Akkusativ (haben, wünschen)

Aus zeitlichen Gründen empfiehlt es sich, nicht zu jedem Buchstaben ein Buch zu machen, sondern lieber alle 3–4 Buchstaben eines intensiver (dann entweder zu einem der letzten Buchstaben oder mit Schlüsselwörtern zu allen). Im Rahmen von Fortbildungen mit Lehrkräften entsteht gerade eine Sammlung von geeigneten digitalen und analogen Büchern zu jedem Buchstaben (Reber, i.V.).

Mit der **Rahmenhandlung** des Buchs lässt sich auch wunderbar die Buchstabeneinführung gestalten, vgl. Einführung des <sch> mit dem Bilderbuch *Der Regenbogenfisch* (Pfister, 2011, vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2022), des <r> mit dem Märchen *Rotkäppchen* (vgl. Reber, 2023a) oder des <ei> mit Anbindung an Rechtschreiben anhand des Bilderbuchs *Das Ei* (van Zeveren, 2011, vgl. Reber, 2012). Dabei kann auch ein geeignetes Handzeichen eingeführt werden (Mayer, 2022; Reber, 2023a).

5. Lösungsidee 2: Digitale Bücher am Beispiel „Kuno taucht ab“

Bisher wurde als erste Lösungsidee vorgestellt, gedruckte Bücher mit Anlautschriften zu ergänzen und so lesbar zu machen. Die zweite Lösungsidee sind **digitale Bücher**. Diese bieten verschiedenste **assistive Lesehilfen**, z. B.:

- Verwendung von **Anlautschriften in digitaler Form**, im besten Fall sogar spontan zur Fibel in der App auswählbar.
- **Vorlesefunktion**: Der Text wird vorgelesen, je nach technischer Umsetzung, z. B. wortweise, mit Hervorhebung des aktuellen Lesefokus etc.
- Verständnissicherung durch **interaktive Elemente**, z. B. Fragen, Rätsel, Wortschatzhilfen.
- **Mehrsprachige Textversionen**: Sprachauswahl oder automatische Übersetzung.
- **Verschiedene Lesewege** per Links und Hyperaktivität, z. B. mit inhaltlichen Entscheidungsmöglichkeiten oder adaptiven Lesewegen wie Hörversion, wenig oder viel Text).

Ein Beispiel für eine digitale Geschichte mit Buchstabenhäufung und dadurch mit Fokus auf Förderung des Schriftspracherwerbs und der Aussprache ist die interaktive **Lese-App Kuno taucht ab – ein Leseabenteuer zum Mitmachen** (Reber & Steidl, 2024, Abb. 5). In der Geschichte ist *Kuno*, der Tauchkater, zu seiner Tante Tea eingeladen. Sie hat eine Überraschung für ihn. Leider wohnt sie auf einer einsamen Insel, und da beginnen die Abenteuer: Wie kommt *Kuno* hin? Durch das Meer tauchen? Mit dem Boot fahren? Die Kinder dürfen immer wieder selbst entscheiden und lösen Rätsel.



Abb. 5: App *Kuno taucht ab* (Reber & Steidl, 2024) mit Druckschrift (links) und Lesehilfe Anlautschrift zur Fibel *Karibu* (Westermann, 2020, rechts); Wortschatzhilfe zu „Kater“, Wörter werden beim Antippen vorgelesen (CC-BY-SA paedalogis, www.paedalogis.com)

Sprachlich kommen in der Geschichte gehäuft **Plosive** vor, d. h. Wörter mit p, t, k bzw. b, d, g sowie Minimalpaare dazu (z. B. Tanne, Kanne) (vgl. ausführlich Reber, 2024a, 2024b). Die phonologische Bewusstheit wird durch Reim- oder Höraufgaben trainiert. Die App enthält einen Grundwortschatz von ca. 350 Lesewörtern, wobei schwierige angetippt werden können und dann durch ein Piktogramm sowie verbal erläutert werden. Dadurch, dass man sich immer wieder neu entscheidet, wie es weitergehen soll, wird die Worterkennung automatisiert (Mayer, 2022): Die Kinder lesen die App intrinsisch motiviert mehrmals.

In der Geschichte gibt es keine ablenkenden Animationen, sondern **pädagogisch sinnvolle Mitmachaktionen**, die zum narrativen Verlauf beitragen und eine spezifische Interaktivität generieren (Cordes et al., 2022; Emmersberger, 2020; vgl. auch Vi-SAR2.0-Modell nach Müller-Brauers et al., 2021): Die Kinder entscheiden selbst, wie es weitergeht (z. B. „Soll Kuno dem Hai Futter geben/mit dem Boot umdrehen?“), führen handlungsrelevante Aktionen durch (z. B. „Gibt Kuno die Kanne!“ Ablenker „Tanne“) oder lösen Verständnis-Aufgaben (z. B. „Drücke den gelben Knopf!“) (Abb. 6)



Abb. 6: Beispiele für Mitmach-Interaktionen in der App *Kuno taucht ab* (Reber & Steidl, 2024), die zum narrativen Verlauf der Geschichte beitragen (CC-BY-SA paedalogis, www.paedalogis.com)

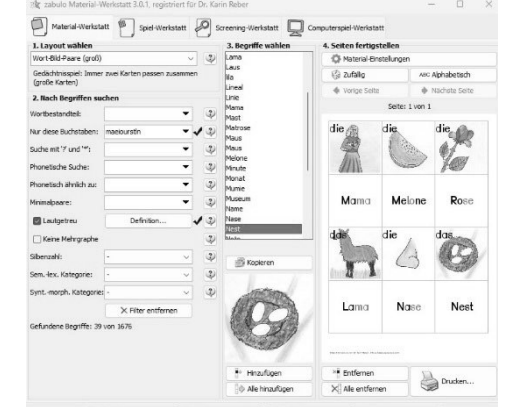
Die App kann man **im Unterricht** gemeinsam im Kreis z. B. mit einem Tablet mit großem Display lesen, über den Beamer oder individuell über Tablets in der Hand der Lernenden. Eine gemeinsame Phase empfiehlt sich für Anfang und Ende, dazwischen lesen die Kinder individuell. Im **therapeutischen Setting** eignet sie sich auch als therapeutische Hausaufgabe zum Weiterlesen.

Da es zur App auch **ausdruckbare Zusatzmaterialien** wie Stabfiguren, Karten etc. gibt (freier Download: <https://paedalogis.com/kuno>), bietet es sich an, durch Anschlussaktionen reales und digitales Lernen zu verknüpfen: Man kann mit den Karten ein Minimalpaar-Zwillingspaar-Spiel anschließen oder mit den Stabfiguren die Geschichte nacherzählen, um eigene Ideen und Figuren erweitern, erste Sätze, Dreisatzgeschichten oder erste ganze Geschichten schreiben. Oder Kuno mit nach Hause geben, und ihn alle Dinge mit „k“ sammeln lassen...

6. Ausblick: Weitere digitale Medien im Schriftspracherwerb

Gerade für den Erwerb des **alphabetischen Prinzips** seien abschließend noch Beispielmедien genannt, die sich in der Praxis bewährt haben (ausführlich vgl. Reber, 2023b; Hillesheim & Menzel, 2023; Reber & Wildegger-Lack, 2020):

Tab. 2: Weitere exemplarische, digitale Medien für den Schriftspracherwerb (CC-BY-SA Dr. Karin Reber, www.karin-reber.de)

Sprechende Anlaut-tabellen (Reber, 2023b, 2023c)	Meine 1. Anlauttabelle  CC BY 4.0 Karin Reber, www.karin-reber.de	Gestaltet man eine Anlauttabelle z. B. mit dem <i>Book Creator</i> (Red Jumper Limited, 2024) digital, können die Kinder das Bild antippen und hören den Anlaut sowie den Begriff, z. B. „W wie Wal“. Das ist eine große Hilfe bei Mehrsprachigkeit, für Aussprache und Wortschatz.
Sprechende Tastatur, z.B. Wortzauberer (L'Escapadou, 2021)		Beim Schreibenlernen arbeitet man gerne mit Buchstabenkästen. Digital umgesetzt bietet eine sprechende Tastatur den Vorteil, dass jeder Buchstabe bei der Verwendung lautiert wird, geschriebene Wörter per Sprachsynthese vorgelesen werden, die Buchstaben durch einen Tipp wieder geordnet werden sowie beliebig oft verfügbar sind (Reber, 2023c).
Adaptable Books (Kirch & Hauck-Thum, o. J.)	Wie möchtest du dieses Buch gerne ansehen? 1. Nur die Bilder und die Texte 2. Mit Bildern, Ton und wenig Text 3. Mit Bildern, Ton und viel Text Auswahl Lesewege Buch „Ein kleines Buch über große Freundschaft“, CC-BY 4.0 Jana Wellenhofer  Hörversion Buch „Hanna beim Zahnarzt“, CC-BY 4.0 Carmen Britzger Leseversion Buch „Hanna beim Zahnarzt“, CC-BY 4.0 Carmen Britzger	Digitale Bücher können mehrere Lesewege durch ein Buch anbieten, z. B. eine Hörversion, wenig und viel Text oder auch andere Sprachen. In einem Projekt wurden solche Bücher mit dem <i>Book Creator</i> (Red Jumper Limited, 2024) selbst von Lehrkräften erstellt und stehen frei zur Verfügung (Kirch & Reber, 2023).
zabulo (Reber & Steidl, 2016, 2018)		Mit Hilfe von <i>zabulo</i> kann man schnell individuelle Materialien erstellen, z. B. mit Wörtern, die zur Buchstabenreihenfolge der Fibel passen. Per Filter "nur diese Buchstaben" und "lautgetreu", evtl. noch "Silbenzahl", lassen sich schnell geeignete Begriffe finden, die dann in verschiedenen Layouts automatisch angeordnet werden, z. B. als Zwillingspaare, Arbeitsblatt, Spielplan oder auch als digitales Spiel.

Gerade mit dem *Book Creator* (Red Jumper Limited, 2024) kann man schon mit Kindern ab Klasse 1 eigene, **digitale Bücher selbst erstellen**, z. B.:

- **Eigene Geschichten schreiben**, für noch nicht so gute Schreibende, aber auch mit vielen gesprochenen Erzählpassagen (Reber & Wildegger-Lack, 2022).
- **Digitale Buchstaben-Portfolios**: Dinge zum Buchstaben fotografieren, Wörter mit dem Buchstaben finden und per Hand schreiben oder tippen, Wörter per Mikrofon einsprechen, Handzeichen und Mundbilder als Video aufnehmen, Wortschatzklärungen oder Assoziationen einfügen (vgl. z. B. Projekt von Stefanie Maurer, inkl. Video: <https://www.moodletreff.de/course/view.php?id=384&section=2>)
- **Digitale Wortschatzsammler-Portfolios** (Achilles, 2023): Individuelle Wortschatzsammlungen erstellen und dabei die Strategien aus dem Konzept Wortschatzsammler (Motsch et al., 2022) systematisch umsetzen.

Auf diese Weise lässt sich ein **vielfältiger, multimodaler und kommunikativer Zugang** zum Lesen und Schreiben gestalten, der Kinder motiviert und die multimediale Realität in unserer heutigen Gesellschaft gut aufgreift. „Wenn alle Kinder ihre Liebe zum Lesen entdecken sollen, reicht eine einheitliche Fibel nicht aus.“ (Hasel, 2020) – genau dafür finden sich viele Ansatzpunkte, wenn man real und digital gewinnbringend verbindet (Reber & Wildegger-Lack, 2020).

Literatur

- Achilles, E. (2023). Strategien zur Wortschatzerweiterung – individuelle, digitale Wortschatzbücher mit dem Book Creator. *Praxis Sprache*, 68(1), 56-57.
- Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2022). *Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern*. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Eltern. Wie wirksame Sprachunterstützung mit digitalen Bilderbüchern gelingen kann. Amberg, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz. Abgerufen am 30. Juni 2024 von https://www.ifp.bayern/files/media/ifp/public/downloads/de/veroeffentlichungen/publikationen/2022/leitfaden_lesedrachten_juni2022.pdf
- Emmersberger, St. (2020). Tigerbooks, Superbuch und Co. Qualitäten und literaturdidaktische Potentiale interaktiv aufbereiteter Bilderbücher in digitalen Medienangeboten. *Medien im Deutschunterricht*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.5>
- Hasel, V. F. (2020). *Der tanzende Direktor*. Lernen in der besten Schule der Welt. Zürich: Kein & Aber.
- Hillesheim, K. & Menzel, D. (2023): *Schriftspracherwerb im Kontext digitaler Medien*. Bad Heilbrunn: utb/Verlag J. Klinkhardt.
- Kirch, M. & Hauck-Thum, U. (o. J.): *Adaptable Books*. Abgerufen am 30. Juni 2024 von <https://www.adaptablebooks.com>

- Kirch, M. & Reber, K. (2023). *Bücher lesen von Anfang an*. Adaptable Books für den Schriftspracherwerb. 15+ freie, digitale Bücher zum Download oder Online-Lesen. Abgerufen am 30. Juni 2024 von <https://karin-reber.de/2023/01/23/adaptable-books>
- Kirch, M., Reber, K., Schönauer-Schneider, W. & Wirts, C. (2022). Bücher lesen von Anfang an – Wie digitale Medien neue Zugänge im Schriftspracherwerb ermöglichen. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (Sprachheilpädagogik aktuell) (S. 49-58). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Lange, G. (2011). *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Ein Handbuch. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz*. Grundlagen, Diagnostik, Förderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mayer, A. (2022). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2023). *Lese-Rechtschreibstörungen*. München: utb/Ernst Reinhardt.
- Müller-Brauers, C., Miosga, Ch. & Herz, C. (2021). Animationen in Bilderbuch-Apps. Überlegungen zur Förderung des literarischen Verstehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.5>
- Motsch, H. J., Gaigulo, D. & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler*. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. München: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. (2012). Lesen lernen mit Bilderbüchern und Anlautschriften als Ergänzung zu herkömmlichen Leselernverfahren. *mitSprache*, 12(4), 31-47. Abgerufen am 30. Juni 2024 von https://paedalogis.com/wp-content/uploads/2020/04/anlautschriften_artikel_mitsprache.pdf
- Reber, K. (2021). Anlautschriften für den Computer als Ergänzung zu Anlauttabellen. Lesen lernen mit Bilderbüchern. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten* (S. 289-298). Dornstadt: Visual Ink Publishing. Abgerufen am 30. Juni 2024 von <https://visual-books.com/diklusion>
- Reber, K. (2023a). *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht, Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. München: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. (2023b). *Meine sprechende Anlauttabelle*. <https://karin-reber.de/2023/04/05/sprechende-anlauttabelle>
- Reber, K. (2023c). Hilf mir, es selbst zu tun: Digitale Medien im Schriftspracherwerb – Schwerpunkt alphabetisches Prinzip. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2, 68–9.
- Reber, K. (2024a). Kuno taucht ab. Ein Leseabenteuer zum Mitmachen. *Fördermagazin*, (1), 38-39.

- Reber, K. (2024b). Praxistipp App „Kuno taucht ab“- Ein Leseabenteuer zum Mitmachen mit Schwerpunkt phonologische Bewusstheit & Aussprache. *Sprachtherapie aktuell. Praxis, Beruf, Verband. Zeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie*. 6(1), 10-14.
- Reber, K. (in Vorbereitung): *Bücher lesen von Anfang an - Bilderbuchideen zu jedem Buchstaben*.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2022). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Reber, K. & Wildegger-Lack, E. (2020). *Sprachförderung mit digitalen Medien: Von real bis digital*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Reber, K. & Wildegger-Lack, E. (2022). Erzählkompetenz in Schule und Therapie: Kreativ sein mit digitalen Medien. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, (1), 42-54.
- Schründer-Lenzen, A. (2007). *Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen*. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin: Springer.

Kinderliteratur und Materialien:

- Baumbach, M. & Westphal, C. (2008). „Mia und Mama“ & „Mia und Papa“ bzw. „Mia und Oma“ & „Mia & Opa“. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag.
- Heine, H. (2004). *Der Hase mit der roten Nase*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Maar, P. (1973). *Eine Woche voller Samstage*. Hamburg: Oettinger. Mildenberger Verlag. (2024). *ABC der Tiere*. Offenburg.
- Paul, K. & Thomas, V. (2016). *Zilly und Zingaro: Zilly, die Zauberin*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Pfister, M. (2011). *Der Regenbogenfisch*. Zürich: Nord-Süd.
- Van Zeveren, M. (2011). *Das ist mein Ei*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Westermann Verlag. (2020). *Fibel Karibu*. Braunschweig.

Software und Apps:

- L'Escapadou (2021): *Wortzauberer*. <https://lescapadou.com/wp/en/word-wizard-app> (30.6.2024)
- Reber, K. & Steidl, M. (2016/2020). *Computerprogramm/App zabulo*. Individuelle Lernmaterialien. Weiden: paedalogis. <http://www.paedalogis.com> (30.6.2024)
- Reber, K. & Steidl, M. (2018). *Anlautschriften & Co. Schriften für den Computer*. Weiden: paedalogis. <http://www.paedalogis.com> (30.6.2024)

Reber, K. & Steidl, M. (2024). *Kuno taucht ab*. Ein Leseabenteuer zum Mitmachen.
Weiden: Paedalogis. <http://www.paedalogis.com> (30.6.2024)
Red Jumper Limited (2024). *Book Creator*. <https://bookcreator.com> (30.6.2024)

Unterstützte Kommunikation und Digitalität – Neue Chancen und Herausforderungen für digitale Teilhabe im Unterricht

1. Ausgangslage

Schulische Inklusion hat zum Ziel, allen Schüler:innen unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Ein zentraler Aspekt, unabdingbar für schulische Erfolge, ist Kommunikation als Grundlage für sozialen Austausch und jegliche Lernprozesse. Besonders für Kinder mit Kommunikationsschwierigkeiten ist entscheidend, die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen, aber auch an sozialen Phasen, wie bspw. gemeinsamen Schulpausen, zu ermöglichen. Dies kann durch die Implementierung von Unterstützter Kommunikation (UK) gelingen. UK umfasst alle therapeutischen und pädagogischen Methoden und Mittel, die die Kommunikationsfähigkeiten von Menschen mit eingeschränkter Lautsprache fördern (Giel, 2014). Diese können nonverbale Techniken wie Gebärdensprache, Mimik und Gestik, symbolbasierte Systeme wie Bildkarten und Kommunikationsbücher sowie elektronische Kommunikationshilfen wie Sprachcomputer und Tablets mit speziellen Apps umfassen (Spreer & Wahl, 2020).

Digitalität hat in den letzten Jahren die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren (und damit auch UK), stark beeinflusst. Durch den Einsatz komplexer Kommunikationshilfen, wie beispielsweise Tablets oder Smartphones, können Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen leichter und schneller kommunizieren und spezielle Apps ermöglichen es, individuelle Kommunikationsboards zu erstellen oder Bilder und Symbole in Text umzuwandeln. Diese digitalen Hilfsmittel bieten eine große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die individuellen Bedürfnisse der Nutzer:innen.

Die schnell voranschreitende Digitalisierung in allen Lebensbereichen betrifft auch schulische Lehr-Lernprozesse sowie zunehmend die (sonder-)pädagogische Diagnostik und spezifische Förderangebote. Digitale Medien sind dabei zugleich Mittel und Inhalt von Vermittlungsprozessen. Für sonderpädagogische Fachkräfte, die mit jungen UK-Nutzer:innen arbeiten, ergeben sich vielfältige Chancen, aber auch neue Herausforderungen im Umgang mit digitalen Anwendungen.

2. Unterstützte Kommunikation im inklusiven Unterricht

UK kann dazu beitragen, Barrieren in der zwischenmenschlichen Interaktion abzubauen. Durch den Einsatz von Kommunikationshilfen können Schüler:innen mit Kommunikationsschwierigkeiten aktiv am Austausch mit ihren Mitschüler:innen und ihren

Lehrkräften teilnehmen. Dies fördert das soziale Miteinander und hilft, Ausgrenzung zu verhindern. Soziale Interaktionen werden erleichtert, wenn alle Beteiligten die verwendeten Kommunikationsmittel verstehen und akzeptieren.

Inklusionsklassen zeichnen sich zudem durch eine hohe Heterogenität der Schüler:innen aus. UK kann hier zu einer differenzierten Förderung beitragen, indem sie auf die individuellen Kommunikationsbedürfnisse der Schüler:innen eingeht. Lehrkräfte können mithilfe von Bildkarten, Symbolen oder digitalen Hilfsmitteln Unterrichtsinhalte schnell und individuell anpassen und so für alle (nicht nur für die UK-nutzenden Schüler:innen) verständlich machen (Frohn et al., 2021). Beispielsweise können visuelle Unterstützungsmittel im Mathematikunterricht genutzt werden, um komplexe Konzepte zu verdeutlichen, oder als Möglichkeit, die Tagesstruktur zu verdeutlichen.

Für Schüler:innen mit Sprachentwicklungsstörungen kann UK ein wertvolles Instrument zur Unterstützung des Spracherwerbs sein. Elektronische Hilfsmittel, wie zum Beispiel in Form von Tablets, können zudem interaktive und motivierende Lernumgebungen schaffen (Kaiser-Mantel, 2023). Die Möglichkeit, über Sprachcomputer Wörter und Sätze zu konstruieren, fördert den aktiven Spracherwerb und die Anwendung im Alltag, sowie den Aufbau von Grammatik und Semantik. Kommunikationshilfen tragen dazu bei, die Selbstständigkeit der Schüler:innen zu erhöhen. Sie ermöglichen es ihnen, ihre Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, Fragen zu stellen und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Dies stärkt das Selbstbewusstsein und fördert die Eigeninitiative (Giel, 2014). Beispielsweise können die Schüler:innen durch den Einsatz von Tablets mit Sprachausgabe selbstständig Informationen einholen und weitergeben. Elektronische Kommunikationsgeräte und Apps, die mit einer synthetischen Sprachausgabe versehen sind, können gewinnbringend eingesetzt werden, um den Schüler:innen innerhalb der Klasse eine Stimme zu geben.

Klassische Zielwerte der Sonder-, Heil- bzw. Rehabilitationspädagogik, wie sie in den Begriffen Partizipation, Selbstbestimmung und Empowerment gefasst sind, konturiert durch fallbezogene und fallverstehende Herangehensweisen und Interdisziplinarität (Weiland & Wahl, im Druck), gelten in der schulischen wie außerschulischen Inklusion gleichermaßen. Die erweiterten Bemühungen um Digitalität, insbesondere auch beim Einsatz digitaler UK, verändern die Herausforderungen, denen sich (Sonder-)Pädagog:innen gegenübersehen.

3. (Sonder-)Pädagogische Kompetenzen für UK-Nutzung und Digitalität im Unterricht

In der Pädagogik übliche Kompetenzmodelle (bspw. für digitales Lernen in der Sonderpädagogik: Börnert-Ringleb et al., 2022) unterscheiden die Schul-, die Lehrkraft- und die Schüler:inebene, um notwendige Qualifikationen zu beschreiben. Im Folgenden soll der Fokus auf die Anforderungen an (sonder-)pädagogische Professionalität

im Hinblick auf den UK-Einsatz, also die Ebene der Lehrkräfte bzw. des pädagogischen Personals, gelegt werden.

Digitale Medien bereichern die methodische Vielfalt in der UK und haben enorm großes Potential in Bezug auf Adaptivität, Verfügbarkeit, Effizienz - und gleichzeitig sind Alltagsgeräte wie Tablets mit UK-Anwendungen weniger stigmatisierend (Wahl, 2021) und besser in Unterrichtsprozesse integrierbar als spezifische Hilfsmittel.

Dabei müssen die digitalen Anwendungen wie jedes UK-Mittel individuell an die aktuellen Kommunikationsbedürfnisse und -fähigkeiten angepasst sein. Digitalität bietet hier eine große Vielfalt und kann als Ressource verstanden werden (Spreer & Wahl, 2022). Insbesondere motivationale Faktoren für den Einsatz digitaler UK in der Schule spielen für alle Beteiligten eine entscheidende Rolle. Entsprechend werden in den Kompetenzmodellen auf Lehrkraftebene Faktoren wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen neben Wissen genannt, die zum Gelingen beitragen (vgl. Pätzold, 2022; Börnert-Ringleb et al., 2022).

Denn dem pädagogischen Personal kommen in diesem Kontext wesentliche Aufgaben zur Ermöglichung guter Kommunikation zu. Individualisierte Kommunikationsprofile müssen erstellt werden, damit die UK-nutzenden Schüler:innen entsprechend ihrer Fähigkeiten optimal in den Unterricht eingebunden werden können. Voraussetzung hierfür ist, dass in der Planung des Unterrichts stets sichergestellt wird, dass Materialien vorhanden und zugänglich sind und auch das entsprechende Vokabular auf der individuellen Kommunikationshilfe vorgehalten wird. Das umfasst einerseits das konkrete Vokabular in Form von Bildern, Symbolen etc. auf der Kommunikationshilfe selbst, aber natürlich auch den zusätzlichen Einsatz von Symbol- und Bildkarten, die wichtige Wörter, Konzepte oder Anweisungen darstellen, um die Verständigung zu erleichtern und elektronische Kommunikationshilfen nötigenfalls zu ersetzen. Wissen um die technischen Möglichkeiten, beispielsweise zur Gestaltung und zur inhaltlichen Füllung von digitalen UK-Anwendungen spielen hier ebenso eine Rolle wie die Motivation, diesen (v.a. zeitlichen) Aufwand auf sich zu nehmen, was wiederum mit grundlegenden Haltungen zur Relevanz von Kommunikation einhergeht (vgl. Wirths et al., 2022). Hinzu kommen Aufgaben der Beratung und Begleitung sowie zur interdisziplinären Kooperation, die über den konkreten Einsatz digitaler UK hinausweisen.

4. Herausforderungen und Lösungsansätze

Der Einsatz von UK im inklusiven Unterricht ist mit verschiedenen Herausforderungen über den Unterricht hinaus verbunden. Dazu zählen die Auswahl geeigneter Hilfsmittel, die Schulung von Kolleg:innen und Mitschüler:innen sowie die Akzeptanz und Integration der Hilfsmittel in den Schulalltag. Die Auswahl des passenden UK-Hilfsmittels erfordert eine sorgfältige Einschätzung der individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerin/des Schülers. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften,

Eltern und Therapeut:innen ist dabei essenziell (Beukelman & Mirenda, 2013). Die Auswahl sollte regelmäßig überprüft und angepasst werden, um den sich verändernden Bedürfnissen gerecht zu werden. Lehrkräfte und insbesondere Sonderpädagog:innen tragen dazu bei, diagnostisch gesicherte Entscheidungen zum UK-Mittel und den notwendigen Adaptionen zu treffen.

Um (digitale) UK erfolgreich im Unterricht zu implementieren, müssen Lehrkräfte entsprechend geschult werden. Dies umfasst sowohl die Bedienung der Hilfsmittel als auch didaktische Methoden zur Integration in den Unterricht. Fortbildungsangebote und kontinuierliche Weiterbildung sind hierfür notwendig - entsprechende Kompetenzrahmen sind bereits definiert (Wirths et al., 2022). Lehrkräfte sollten auch im Umgang mit den emotionalen und sozialen Aspekten der UK-Nutzung geschult werden. Die Akzeptanz von UK-Hilfsmitteln durch Mitschüler:innen und Lehrkräfte ist entscheidend für deren erfolgreiche Nutzung. Sensibilisierungsmaßnahmen und gemeinsame Projekte können dazu beitragen, Berührungsängste abzubauen und ein positives Lernklima zu schaffen (Wilken, 2020). Beispielsweise können Projektstage zur Förderung der Empathie und des Verständnisses für unterschiedliche Kommunikationsweisen durchgeführt werden.

Diskussion

Die Nutzung von UK im inklusiven Unterricht zeigt positive Effekte auf die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten von Schüler:innen mit Kommunikationsschwierigkeiten und kann kommunikative Schwierigkeiten abmildern. Eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg ist jedoch die sorgfältige Auswahl und Anpassung der Hilfsmittel sowie die Schulung und Sensibilisierung aller Beteiligten. Die Integration von UK-Hilfsmitteln kann auch zu einer Verbesserung des Klassenklimas beitragen, indem sie die Akzeptanz und das Verständnis für individuelle Unterschiede fördert. Schüler:innen lernen, dass Kommunikation auf vielfältige Weise stattfinden kann und dass jeder Mensch unabhängig von seinen Fähigkeiten wertvolle Beiträge leisten kann. Dies stärkt das Gemeinschaftsgefühl und fördert eine inklusive Schulkultur. Unterstützte Kommunikation bietet somit vielfältige Möglichkeiten, die Kommunikation und Interaktion im inklusiven Unterricht zu fördern. Sie ermöglicht es Schüler:innen mit Kommunikationsschwierigkeiten, aktiv am Unterricht teilzunehmen und ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Die erfolgreiche Integration von UK erfordert jedoch eine sorgfältige Planung, geeignete Schulungen und die Akzeptanz aller Beteiligten. Durch den gezielten Einsatz von Unterstützter Kommunikation kann eine inklusive Lernumgebung geschaffen werden, in der alle Schüler:innen von gemeinsamen Lern- und Lebenswelten profitieren. Die Digitalisierung eröffnet in der Unterstützten Kommunikation die Möglichkeit, ad hoc Lernumgebungen zu erweitern und an die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Situationen anzupassen. Durch die

Nutzung von Tablets, Smartphones und Apps können neue Inhalte situationsangepasst(er) in den Unterricht integriert werden. Hierdurch können für jede:n UK-nutzende:n Schüler:in entlang seiner:ihrer Fähigkeiten Angebote zum Erschließen der Lerninhalte unterbreitet werden. Spontan erstellte Photographien, Videos, Audiodateien etc. können in das UK-System eingebunden werden und den Schüler:innen einerseits die Lehrinhalte noch einmal individualisiert darbieten (bspw. langsames Abspielen von Videos, Schritt-für-Schritt-Anleitungen). Andererseits können durch die Einbindung der Medien die Kommunikationsfähigkeiten für den Fachunterricht erweitert werden, da neues Vokabular sofort einsetzbar ist. Dies erfordert eine genaue Kenntnis der sprachlich-kommunikativen Leistungen der:des Schüler:in, sowie Kenntnisse der Lehrkraft zur Nutzung digitaler Medien im Kontext von UK.

Gerade vor diesem Hintergrund muss die Nutzung von UK im inklusiven Unterricht weiter untersucht und es müssen Best-Practice-Modelle entwickelt werden. Darüber hinaus ist eine stärkere Vernetzung von Schulen, Therapeut:innen und der Wissenschaft erforderlich, um den Austausch von Erfahrungen und die Entwicklung neuer Ansätze zu fördern. Nur durch eine gemeinsame Anstrengung kann eine wirklich inklusive Bildung für alle erreicht werden.

Literatur

- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative Communication*. Baltimore, Maryland: Brooks Publishing.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2022). Digitales Lernen in der Sonderpädagogik – Einflussebenen und relevante Variablen. In *Tagungsband der Sektionstagung der DGFE Sektion Sonderpädagogik in Köln*.
- Frohn, J., Bechinie, D., Vieregg, N., Wehrmann, F., & Eilerts, K. (2021). Inklusion und Digitalisierung im Spannungsfeld von Personalisiertem und Kooperativem Lernen: Anforderungen an inklusionsorientierte digitale Lernumgebungen am Beispiel der App Getch. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, 167-198.
- Giel, B. (2014). Unterstützte Kommunikation und Sprachtherapie/Logopädie. Zwei komplementäre Systeme! *Logos: die Fachzeitschrift für Logopädie und Sprachtherapie*, (3), 201-207.
- Kaiser-Mantel, H. (2023). *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie: Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pätzold, F. (2022). Digitale Kompetenzen inklusiv: Ein Kompetenzmodell für die inklusive Lehrkraftbildung. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemer (Hrsg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 295-300). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Spreer, M. & Wahl, M. (2020). Unterstützte Kommunikation - adaptives, individualisiertes Realisieren von Kommunikation. *Sprache – Stimme – Gehör*, 44(3), 134-138. doi:10.1055/a-1161-1183
- Wahl M. (2021) Digitale Medien in der Unterstützten Kommunikation. In: T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich & L. Ferchland (Hrsg.), *Klick für Klick – Digitale Wege in der Sprachtherapie* (S. 55-68). Potsdam: Universitätsverlag.
- Weiland K, Wahl M. (im Druck) Rehabilitationspädagogik – Ein Beitrag zur Professionentwicklung in einem interdisziplinären Arbeitsfeld. In W. Stöhr, M. Podszus, G.Schulze G. (Hrsg.), *Rehabilitationspädagogik* (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wilken, E. (2020). Teilhaben und Mitbestimmen. Unterstützte Kommunikation hat viele Facetten. *Kompodium Unterstützte Kommunikation*, 1, 9-12.
- Wirths, H., Alber, B., Starke, A. & Glück, C. (2022). Digital ist besser!? Digitale Kompetenzen in der Sprachtherapie und im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 151-154. doi: 10.2378/vhn2022.art16d

Themenbereich: Sprache und Verhalten

Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten

1. Ausgangspunkt

1.1 Zusammenhänge zwischen sprachlichen Fähigkeiten und psychischen Auffälligkeiten

Die hohe Komorbidität sprachlicher und psychischer Auffälligkeiten ist gut belegt. Internationale Übersichtsarbeiten belegen das erhöhte Risiko externalisierender und internalisierender Auffälligkeiten für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (Curtis et al., 2018; Yew & O'Kearney, 2013). Bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten liegen häufig auch sprachliche Einschränkungen vor, wobei diese oftmals unentdeckt bleiben (Benner et al., 2002; Hollo et al., 2014). Im Rahmen einer interdisziplinären Kooperation des Lehrstuhls für Sprachheilpädagogik der LMU München und des Arbeitsbereichs Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Duisburg Essen sowie des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung der Universität zu Köln konnte für den deutschen Sprachraum ebenfalls eine hohe Prävalenz sprachlicher Auffälligkeiten bei Förderschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten gezeigt werden (Mayer et al., 2024; Ulrich et al., 2023). Besonders häufig zeigten die untersuchten Kinder unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich des produktiven Wortschatzes (83 %), im Sprachverstehen (61 %) sowie den pragmatischen Fähigkeiten (57 %).

Zur Erklärung der Komorbiditäten existieren verschiedene Ansätze (Schramm & Ulrich, angenommen). Neben direkten und indirekten Wirkmechanismen zwischen der sprachlichen und der emotional-sozialen Entwicklung wird angenommen, dass auf beide Entwicklungsbereiche ähnliche interne und externe Faktoren wirken können. Unter den internalen Faktoren wird unter anderem die Rolle kognitiver Fähigkeiten diskutiert.

1.2 Die Relevanz kognitiver Fähigkeiten

Theisel, Spreer und Glück (2019) wiesen das international bekannte Phänomen des absinkenden IQs (Botting, 2005) für den deutschsprachigen Raum nach. Bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten sanken die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten bis zum Ende der Grundschulzeit um 9.75 bis 14 IQ-Punkte ab. Dabei legen Regressionsanalysen eine höhere Varianzaufklärung kognitiver Fähigkeiten zum Ende der

Grundschulzeit durch die sprachlichen Fähigkeiten als durch die kognitiven Fähigkeiten zu Beginn der Grundschulzeit nahe (Theisel et al., 2019). Andererseits werden kognitive Fähigkeiten wie z.B. Mustererkennung als relevant für den Spracherwerb diskutiert (Montgomery et al., 2018). Negative Zusammenhänge sind insbesondere zwischen externalisierenden Auffälligkeiten und kognitiven Fähigkeiten belegt (Keyes et al., 2017).

2. Methodik

2.1 Forschungsfrage und Stichprobenbeschreibung

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll die Frage geklärt werden, inwiefern sich sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten und unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten unterscheiden.

Zur Beantwortung dieser Frage wird eine Teilstichprobe des o. g. Kooperationsprojekts mit $N = 111$ Kindern genauer betrachtet. Die Kinder besuchten entweder eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (63%) oder ein Förderzentrum (37%) in Nordrhein-Westfalen und waren zwischen 8 und 10 Jahren alt ($M = 9.41$, $SD = 0.67$, 80 % männlich). Alle Schüler:innen dieser Teilstichprobe wurden von den Klassenlehrkräften anhand des Diagnostik-Systems für Psychische Störungen zur Fremdbeurteilung (DISYPS-III FBB Screen; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017) als externalisierend und/oder internalisierend auffällig eingeschätzt. Weitere Informationen zur Stichprobe sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Variable	Ausprägung	N = 111		n ₁ = 29		n ₂ = 69		n ₃ = 13	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Kontaktzeit Deutsch	Seit der Geburt	97	87	23	79	61	88	13	100
	Deutsch als L2	13	12	6	21	13	10	0	0
	Keine Angabe	1	1	0	0	1	2	0	0
Mehrsprachig- keit	Deutsch als einzige Sprache	79	71	17	59	53	77	12	92
	Weitere Sprache(n)	32	29	12	41	16	23	1	8

Anmerkungen. n₁ = Gruppe mit unterdurchschnittlichem IQ; n₂ = Gruppe mit durchschnittlichem IQ; n₃ = Gruppe mit überdurchschnittlichem IQ; L2 = Zweitsprache; FSP = Förderschwerpunkt; EsE = emotionale und soziale Entwicklung.

2.2 Erhebungsinstrumente

Mithilfe normierter Testverfahren wurden der rezeptive (Peabody Picture Vocabulary Test [PPVT], Lenhard et al., 2015) sowie der expressive Wortschatzumfang (Wortschatz- und Wortfindungstest [WWT] 6-10 Kurzform expressiv, Glück, 2011), die

produktiven grammatischen Fähigkeiten (Untertest „Korrektur inkorrektter Sätze“ aus dem Sprachstanderhebungstest für Kinder [SET] 5-10, Petermann, 2018) und das Sprachverstehen (Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses [TROG-D], Fox-Boyer, 2020) erhoben.

Zur Erfassung pragmatischer Fähigkeiten wurde die deutschsprachige Version der Children's Communication Checklist (CCC, Spreen-Rauscher, 2003) verwendet. Da es sich hier um kein normiertes Verfahren handelt, wurde eine orientierende Einschätzung des Gesamtkennwerts auf der Grundlage der von Gilmour et al. (2004) publizierten Werte vorgenommen.

Externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten wurden mithilfe des Screening-Bogens des (Döpfner & Grötz-Dorten, 2017) von den Klassenlehrkräften eingeschätzt. Es liegen separate Subskalen zu Auffälligkeiten in den externalisierenden Störungsbereichen ADHS und Störungen des Sozialverhalten sowie zu den internalisierenden Störungsbereichen Depressionen und Angststörungen vor. Zur Erhebung kognitiver Fähigkeiten wurde der CFT 20-R (Weiß, 2019) eingesetzt, der grundlegende Prozesse des Denkens durch sprachfreie Testaufgaben (Reihenfortsetzen, Klassifikationen, Matrizen und topologische Schlussfolgerungen) erfasst.

3. Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse aus Schramm, Henne-
mann und Ulrich (eingereicht) zusammenfassend berichtet. Für die Darstellung der
Ergebnisse werden Kinder mit unterdurchschnittlichem IQ (< 85), durchschnittlichem
IQ ($85-115$) sowie überdurchschnittlichem IQ (> 115) unterschieden. Die Beschrei-
bung der untersuchten Fähigkeiten in der Gesamtstichprobe sowie den o. g. Teilstich-
proben sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests belegen signifikante Unterschiede zwischen
den drei Gruppen im rezeptiven ($H(2) = 14.58, p < .001$) und produktiven Wortschatz
($H(2) = 25.83, p < .001$) sowie im Bereich des Sprachverstehens ($H(2) = 17.10, p < .001$)
und der produktiven Grammatik ($H(2) = 13.82, p < .001$). Anhand der Gruppenverglei-
che mittels Mann-Whitney-U-Tests wird deutlich, dass Kinder mit unterdurchschnitt-
lichen kognitiven Fähigkeiten im Vergleich zu Kindern mit durchschnittlichen kogniti-
ven Fähigkeiten signifikant schlechtere produktive und rezeptive grammatische Fä-
higkeiten zeigen. Signifikante Unterschiede im produktiven und rezeptiven Wort-
schatz zeigten sich nur zwischen Kindern mit unter- sowie überdurchschnittlichen
kognitiven Fähigkeiten.

Tab. 2: Fähigkeiten in Wortschatz und Grammatik in den Teilstichproben

	Rezeptiver Wortschatz		Produktiver Wortschatz		Sprachverstehen		Produktive Grammatik		Pragmatik
	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	
n ₁ = 29									
M	128.90	36.97	7.90	2.24	10.69	23.72	5.72	32.48	130.55
(SD)	(37.21)	(8.06)	(7.26)	(9.02)	(3.93)	(17.15)	(3.88)	(14.07)	(13.85)
Median	140.00	38.00	6.00	0.00	12.00	0.00	6.00	30.00	132.00
n ₂ = 69									
M	145.10	40.78	12.93	9.30	13.43	34.19	8.48	43.35	127.55
(SD)	(27.74)	(7.94)	(7.80)	(18.22)	(3.69)	(17.08)	(3.16)	(17.53)	(11.92)
Median	150.00	41.00	13.00	0.00	14.00	37.00	9.00	41.00	128.00
n ₃ = 13									
M	162.46	48.77	20.23	35.08	15.53	45.77	9.38	48.08	130.31
(SD)	(17.19)	(8.69)	(8.07)	(21.60)	(2.57)	(9.50)	(2.60)	(16.49)	(10.11)
Median	155.00	46.00	22.00	43.00	15.00	44.00	10.00	46.00	133.00

Anmerkungen. RW = Rohwert; T = T-Wert; n₁ = Gruppe mit unterdurchschnittlichem IQ; n₂ = Gruppe mit durchschnittlichem IQ; n₃ = Gruppe mit überdurchschnittlichem IQ; P = Perzentile.

Keine signifikanten Unterschiede auf nach Bonferroni-Korrektur angepasstem Signifikanzniveau ergeben sich für pragmatische Fähigkeiten. Die durchschnittlichen pragmatischen Fähigkeiten in allen Teilgruppen entsprechen Leistungen von mehr als zwei Standardabweichungen unter dem Durchschnitt der unauffälligen Vergleichsgruppe.

4. Diskussion

Es wurde untersucht, inwiefern sich die sprachlichen Fähigkeiten bei Förderschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten und unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten unterscheiden. Insgesamt zeigen sich in den Gruppen mit durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten überproportional häufig unterdurchschnittliche Leistungen im produktiven Wortschatz und im Sprachverstehen, da 50 % der Kinder in diesen beiden Gruppen T-Werte < 40 erreichen. Die bei Mayer und Kolleg:innen (2024) gezeigte besonders hohe Prävalenz dieser sprachlichen Auffälligkeiten bei Förderschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten betrifft damit in besonderem Maße Kinder, die zusätzlich unterdurchschnittliche Leistungen im kognitiven Bereich aufweisen. Kinder mit psychischen Auffälligkeiten und überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten scheinen hingegen in geringerem Maße von sprachlichen Einschränkungen betroffen zu sein. Dass insbesondere die pragmatischen Fähigkeiten in allen Teilgruppen als sehr auffällig eingeordnet werden müssen, spricht für die Notwendigkeit, diesen Bereich bei Förderschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten in den unterrichtlichen Angeboten zukünftig besonders zu berücksichtigen.

Auf der Grundlage der querschnittlichen Gruppenvergleiche sind keine Wirkrichtungen nachweisbar. Die Ergebnisse könnten jedoch darauf hinweisen, dass unterdurchschnittliche kognitive Leistungen insbesondere den Erwerb grammatischer Fähigkeiten beeinträchtigen können. Überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten könnten sich hingegen in einem umfassenderen Wortschatzumfang zeigen. Jedoch können die schwächeren grammatischen Fähigkeiten von Kindern mit unterdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten auch mit Aspekten wie der hohen Ausprägung von Auffälligkeiten im Bereich ADHS oder weiteren Variablen, wie dem sozioökonomischen Status, in Zusammenhang gebracht werden (Schramm et al., eingereicht).

5. Praktische Implikationen

Die in diesem Beitrag dokumentierten sprachstrukturellen und pragmatischen Schwierigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten müssen unter anderem zu folgenden Konsequenzen in der schulischen Praxis führen (Mayer et al., 2024; Ulrich et al., 2023):

- Stichwort „Diagnostik“: Offensichtlich ist bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten neben dem produktiven Wortschatz das Verstehen von grammatischen Strukturen besonders häufig betroffen. Sprachverstehenskompetenzen haben einen bedeutsamen Einfluss auf den Lern- und Bildungserfolg (Holler, 2007). Einschränkungen des Sprachverstehens werden im schulischen Alltag jedoch oftmals nicht wahrgenommen, die Verstehenskompetenzen von Schüler:innen insbesondere in vertrauten, ritualisierten Situationen werden leicht überschätzt. Aus diesem Grund sollte eine Überprüfung des Sprachverständnisses ein obligatorischer Bestandteil des förderdiagnostischen Prozesses an Förderzentren und Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein.
- Stichwort „Sensibilisierung für sprachliche Beeinträchtigungen“: Auch pädagogische Fachkräfte ohne eine grundständige Ausbildung im Förderschwerpunkt Sprache, die mit Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten arbeiten, sollten sich die potenziellen sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Schüler:innen bewusst machen. Auf der Grundlage der gezeigten Ergebnisse gilt dies insbesondere für Kinder mit unterdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten. Die Sensibilisierung für sprachliche Schwierigkeiten dürfte es Lehrkräften ermöglichen, soziales Fehlverhalten und problematische Interaktionen mit Gleichaltrigen oder Lehrkräften nicht durchgängig auf Unaufmerksamkeit, Ungehorsam etc., sondern auch auf etwaige Schwierigkeiten im Bereich des Sprachverstehens sowie des Wortschatzes zurückzuführen, sodass betroffene Kinder in einem positiveren Licht gesehen werden können (Helland et al. 2014). Ein Bewusstsein für sprachliche Einschränkungen

sollte auch dazu führen, dass Lehrkräfte ihre eigene Sprache bewusst reflektieren, um den subjektiv erlebten Stress betroffener Kinder in der sozialen Interaktion zu reduzieren und Rückzug, aggressives Verhalten oder andere unerwünschte Kompensationsmechanismen zu vermeiden (Mayer et al., 2024).

- Stichwort „Abbau sprachlicher Barrieren“: Von besonderer Bedeutung ist die Anpassung der sprachlichen Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, um ihnen die Aneignung schulischer Lern- und Bildungsinhalte und damit Lernerfolge zu ermöglichen, die sich positiv auf das Selbstkonzept auswirken könnten. Zentral erscheint dabei eine spezifische sprachheilpädagogische Akzentuierung und Optimierung der Lehrkraftsprache (Mayer, 2023) vor dem Hintergrund der Ergebnisse auch für Kinder mit unterdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten.
- Stichwort „Förderung pragmatischer Fähigkeiten“: Darüber hinaus sollten in der Arbeit mit Kindern mit psychischen Auffälligkeiten Unterstützungsmaßnahmen im Bereich der Pragmatik besonders berücksichtigt werden. Betroffene Kinder und Jugendliche benötigen Unterstützung, um auf Gesprächsbeiträge anderer sachlich eingehen zu können, um eine kommunikative Situation sowie die Rollen der beteiligten Kommunikations- und Interaktionspartner:innen, deren Mimik und Körperhaltung sowie Absichten angemessen einschätzen zu können, um Konflikte mit sprachlichen Mitteln lösen und eigene Meinungen und Bedürfnisse in Diskussionen vertreten zu können. Das schulische Setting bietet dafür zahlreiche reale Kommunikationsanlässe, in denen die situationsangemessene Verwendung sprachlichen Wissens in einem Schonraum eingeübt werden kann. Methodisch können dabei sowohl indirekte Methoden zum Einsatz kommen, bei denen die Lehrkraft oder eine Handpuppe als sprachliches Modell fungieren, oder aber auch explizite Übungssituationen, in denen sprachlich-kommunikative Anforderungen bewusst gemacht, das eigene Sprachhandeln reflektiert und ein angemessenes Sprachhandeln eingeübt werden (Sallat & Spreer, 2022). Eine Aufgabe zukünftiger Forschung sollte daher in der Konzeption förderschwerpunktübergreifender Fördermaßnahmen, die die spezifischen sprachlichen, emotional-sozialen sowie kognitiven Unterstützungsbedarfe berücksichtigen, liegen.
- Stichwort „Wortschatzarbeit als Unterrichtsprinzip“: Da sich Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ihrer lexikalischen Lücken oftmals nicht bewusst sind (Motsch et al., 2022), sollten Lehrkräfte darauf achten, die Aufmerksamkeit der Kinder auf potenziell unbekannte Wörter zu lenken, indem sie diese möglichst hochfrequent anbieten und besonders deutlich artikulieren. Gleichzeitig werden Bedeutungsmerkmale geliefert, die eine möglichst differenzierte Vorstellung von der Semantik

des Wortes liefern (semantische Elaboration). Darüber hinaus sollen die Kinder auch eine möglichst exakte Vorstellung von der Wortform erhalten, indem die vielfältigen Möglichkeiten der akustischen Durchgliederung genutzt werden (Silbenklatschen, Schnecken- und Robotersprache = phonologische Elaboration). Um den Zugriff auf Wörter zu automatisieren, also die Kinder dabei zu unterstützen, dass sie auch in anderen kommunikativen Kontexten möglichst schnell und unbewusst auf den erarbeiteten Wortschatz zugreifen können, ist es notwendig, die Kinder zu motivieren, neue Wörter möglichst hochfrequent zu verwenden (Mayer, 2023). Im Sinne der Ziele einer lexikalischen Strategietherapie sollten Schüler:innen auch bei der Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten durchgängig motiviert werden, eigene lexikalische Lücken zu identifizieren und sie eigenaktiv zu schließen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, im Klassenzimmer eine positive Fragekultur zu etablieren, es positiv zu verstärken, wenn Schüler:innen nach der Bedeutung unbekannter Wörter fragen, den Schüler:innen also deutlich zu machen, dass das Nicht-Kennen von Wörtern nichts Negatives ist, sondern die Möglichkeit bietet, etwas Neues zu lernen und – ganz im Sinne des Begriffs Wortschatz – den Kinder klar machen, dass sie einen Schatz gefunden haben, wenn sie ein unbekanntes Wort entdeckt haben (Motsch et al., 2022).

Literatur

- Benner, G. J., Nelson, J. R. & Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD. A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-59.
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(3), 317-326.
- Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H. & Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2), 1-14.
- Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2017). *Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III*. Göttingen: Hogrefe.
- Fox-Boyer, A. (2020). *TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M. & Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 45(5), 967-978.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6–10)*. München: Elsevier.
- Helland, W. A.; Lundervold, A. J.; Heimann, M. & Posserud, M.B. (2014): Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood

- The importance of pragmatic language problems. *Research in developmental disabilities*, 35(5), 943-951.
- Holler, D. (2007). Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiella, D. Holler & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. Aufl., S. 24-28). Weimar: Verlag Das Netz.
- Hollo, A., Wehby, J. H. & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186.
- Keyes, K. M., Platt, J., Kaufman, A. S., & McLaughlin, K. A. (2017). Association of fluid intelligence and psychiatric disorders in a population-representative sample of US adolescents. *JAMA psychiatry*, 74(2), 179-188. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.372>
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test*. London: Pearson.
- Mayer, A. (2023). Sprachheilpädagogischer Unterricht. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 217-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, A., Schramm, C. & Ulrich, T. (2024). Sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(4), 148-162.
- Montgomery, J. W., Evans, J. L., Fargo, J. D., Schwartz, S. & Gillam, R. B. (2018). Structural relationship between cognitive processing and syntactic sentence comprehension in children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(12), 2950-2976.
- Motsch, H. J., Gaigulo, D. & Ulrich, T. (2022). Wortschatzsammler: Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. Ernst Reinhardt Verlag.
- Petermann, F. (2018). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2022). Förderung pragmatischer Fähigkeiten bei Jugendlichen. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 11(2), 100-111.
- Schramm, C., Hennemann, T. & Ulrich, T. (eingereicht). *Sprachliche Fähigkeiten, psychische Auffälligkeiten und kognitive Fähigkeiten bei Förderschüler/innen: Eine Untersuchung der Zusammenhänge*.
- Schramm, C. & Ulrich, T. (angenommen). Sprachliche Fähigkeiten. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Spreen-Rauscher, M. (2003). Die "Children's-Communication-Checklist" (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 48(3), 91-104.

- Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C. W. (2019). Kognitive Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder von der Einschulung bis zum Ende der Grundschule. *Forschung Sprache*, 7(2), 54-65.
- Ulrich, T., Schramm, C., & Mayer, A. (2023). Sprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. Erste Ergebnisse eines interdisziplinären Kooperationsprojekts. In A. Paier (Hrsg.), *Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen – Fundamente der Inklusion* (S. 299-322). Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik [ÖGS]. Wien: Verlag mit Pfiff.
- Weiß, R. H. (2019). *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF) – Revision (WS/ZF-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Yew, S. G. K. & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(5), 516-524.

Weiterführende Literatur

- Mayer, A., Schramm, C. & Ulrich, T. (2024). Sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(4), 148-162.
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung* 5(2), 66-72.
- Schramm, C., Hennemann, T. & Ulrich, T. (eingereicht). *Sprachliche Fähigkeiten, psychische Auffälligkeiten und kognitive Fähigkeiten bei Förderschüler/innen: Eine Untersuchung der Zusammenhänge*.
- Zwirnmann, S., Lüke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen – Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete plus*, 91, 1-21.

Eltern- und Selbsteinschätzung sozial-emotionaler und verhaltensbezogener Fähigkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

1. Hintergrund

Der Erwerb sprachlicher und sozial-emotionaler Kompetenzen ist entscheidend für die erfolgreiche Schul- und Lebensbewältigung sowie die Partizipation von Kindern. Bereits in der frühen Kindheit entwickeln sich diese Kompetenzen durch soziale Interaktionen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Sprachliche Fähigkeiten sind neben den sozial-emotionalen Fähigkeiten essenziell, um mit anderen in Kontakt zu treten und dadurch die sozial-emotionalen Kompetenzen sowie das Ausdrucksvermögen weiterzuentwickeln.

Studien berichten u. a., dass sich Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) weniger aktiv an Gesprächsinteraktionen beteiligen, quantitativ und qualitativ eingeschränkte Beziehungen zu Gleichaltrigen haben und häufiger von ihren Peers gemobbt werden als Kinder ohne Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung (Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Lloyd-Esenkaya et al., 2020; van den Bedem et al., 2018). Internationale Übersichtsarbeiten und Metanalysen weisen darauf hin, dass anhaltende kommunikative Misserfolge negative Auswirkungen auf die sozial-emotionale und verhaltensbezogene Entwicklung haben (siehe Übersicht bei Zwirnmann et al., 2022). Yew und O’Kearneys (2013) Metaanalyse zeigte, dass Kinder mit SES im Vergleich zu Kindern ohne SES doppelt so häufig von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sowie ADHS betroffen waren und häufiger schwergradige Auffälligkeiten, die im klinisch bedeutsamen Bereich lagen, aufwiesen. Goh et al. (2021) kamen in ihrer Längsschnittstudie hingegen zu dem Ergebnis, dass 5- bis 9-jährige Kinder mit SES laut Lehrkräfteeinschätzung im Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) zwar ein erhöhtes Risiko für sozial-emotionale und verhaltensbezogene Probleme zeigten, jedoch auch bei starken Sprachdefiziten häufig unter den klinischen Schwellenwerten lagen.

Laut Übersichtsarbeit von Benner et al. (2002) zeigten 57 % ($SD = 13$) der 5- bis 19-Jährigen mit SES sozial-emotionale und verhaltensbezogene Auffälligkeiten, während diese Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen insgesamt deutlich seltener auftraten (17,6 %; Barkmann & Schulte-Markwort, 2012).

Für den deutschsprachigen Raum mangelt es an Untersuchungen zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern mit SES. Viele Studien erfassen die Verhaltensauffälligkeiten und -stärken mit dem Screening SDQ, das zwar ein valides und reliables Instrument darstellt, aufgrund seiner Kürze (25 Items) jedoch nur grobe Einschätzungen bieten kann.

Weiterhin untersuchten bisher nur wenige Studien die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern mit SES anhand von Selbsteinschätzungen. In der Längsschnittstudie von Jelen et al. (2023) zeigten die Selbsteinschätzungen von 10- bis 13-jährigen Kindern mit und ohne Sprachstörungen keine Unterschiede in Depressions- oder Angstsymptomen, während die Eltern höhere Symptome berichteten. In einer weiteren Studie schätzten 11- bis 15-Jährige mit SES ihre sozialen Fähigkeiten ebenso wie Gleichaltrige ohne SES ein, berichteten jedoch signifikant häufiger sozialen Stress (Wadman et al., 2011).

Die vorliegende Studie hat das Ziel, umfassende Einblicke in die sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Kompetenzen von Kindern mit SES durch Selbst- und Elterneinschätzungen zu erhalten.

2. Fragestellungen

Im Rahmen dieses Beitrags werden zwei ausgewählte Fragestellungen fokussiert:

1. Wie schätzen Eltern die sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten ihrer Kinder mit SES ein?
2. Wie schätzen Kinder mit SES selbst ihre sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten ein?

3. Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die explorative Querschnittstudie wurde im Jahr 2023 in einer bundeslandübergreifend tätigen Rehabilitationsklinik durchgeführt, die auf die Therapie von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen spezialisiert ist. Ein positives Votum der Ethikkommission der Universität Oldenburg lag vor. Teilnahmeberechtigt waren Eltern und ihre 6- bis 10-jährigen Kinder mit einer ICD-10-Diagnose im Bereich Sprache (F80). Insgesamt gaben 162 Eltern ihr Einverständnis zur Teilnahme und füllten Fragebögen zur Erfassung demografischer und verhaltensbezogener Daten ihrer Kinder aus. Zur Bestätigung einer aktuellen SES-Diagnose musste mindestens einer der folgenden standardisierten Sprachtests $-1,25$ Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen bzw. altersabweichende Prozesse zeigen: Psycholinguistische Analyse

kindlicher Aussprachestörungen – II (PLAKSS-II; Fox-Boyer, 2014), Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6–10; Glück, 2011), Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D; Fox-Boyer, 2020), Mottier-Test (Wild & Fleck, 2013). Da der WWT 6–10 und der TROG-D auf monolingualen Normen basieren, erfolgte die Interpretation der Ergebnisse bilingualer Kinder in Anlehnung an Thordardottir (2015). Eingeschlossen wurden Kinder, deren kognitive Fähigkeiten in der Kurzform der nonverbalen Wechsler Nonverbal Scale of Ability (deutsche Fassung) (WNV; Petermann, 2014) innerhalb des 95 %-Vertrauensintervalls im Normbereich lagen (≥ 85). Von 162 getesteten Kindern wurden 44 aufgrund nicht erfüllter Einschlusskriterien oder unvollständiger/ungültiger Fragebögen ausgeschlossen. Teil der vorliegenden Untersuchung sind $n = 118$ Elternfragebögen zur Einschätzung des Verhaltens ihrer Kinder mit SES ($M = 7;5$ Jahre, $SD = 1,3$, 65,3 % männlich, 26,3 % bilingual) sowie $n = 31$ Selbsteinschätzungen ($M = 9;2$ Jahre, $SD = 0,79$, 54,8 % männlich, 12,9 % bilingual).

3.2 Untersuchungsinstrument

Das Behavior Assessment System for Children, Third Edition (BASC-3) ist ein multimodales und multidimensionales System zur Erfassung von sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen bei Kindern und Jugendlichen (Reynolds & Kamphaus, 2020). In vorliegender Studie wurden der dazugehörige Elternfragebogen (EFB-K) für Kinder (6–11 Jahre) sowie die Selbsteinschätzung der Persönlichkeit (SEP-K) für Kinder (8–11 Jahre) verwendet. Der EFB-K umfasst 176 Items mit Beschreibungen von Verhaltensweisen, die auf einer vierstufigen Antwortskala bezüglich der Häufigkeit ihres Auftretens eingeschätzt werden („nie“ bis „fast immer“). Der SEP-K umfasst 137 Items mit dichotomen („wahr“ oder „falsch“) und vierstufigen Antwortskalen („nie“ bis „fast immer“). Die Itemantworten werden in Punktwerte übertragen, addiert und in standardisierte T-Werte ($M = 50$; $SD = 10$) umgewandelt. Beide Fragebögen enthalten klinische Skalen zur Erfassung von sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen sowie adaptive Skalen für Verhaltensstärken und Ressourcen. Hohe Werte auf den klinischen Skalen indizieren problematisches Verhalten (60–69 = „gefährdet“, ≥ 70 = „klinisch bedeutsam“), während hohe Werte auf den adaptiven Skalen positive Eigenschaften darstellen. Niedrige Werte auf den adaptiven Skalen indizieren mögliche Problembereiche (31–40 = „gefährdet“, ≤ 30 = „klinisch bedeutsam“). Zudem wurden Gesamtwerte berechnet, die eine globale Beurteilung des Verhaltens ermöglichen.

3.3 Auswertung

Zur deskriptiven Darstellung wurden Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) berechnet. Prozentwerte wurden angegeben, um „gefährdete“ bzw. „klinisch bedeutsame“ Bereiche darzustellen.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Die Mittelwerte der EFB-K liegen im durchschnittlichen Bereich, mit Ausnahme der Einzelskala der *funktionellen Kommunikation*. Die Prozentangaben der Gesamtwerte zeigen, dass qua Elterneinschätzung über die Hälfte der Kinder auffällige oder klinisch bedeutsame Ergebnisse in den *adaptiven Fähigkeiten* aufweisen. Zudem zeigen 39,9 % *Verhaltensauffälligkeiten*, 28,0 % *Externalisierungsprobleme* und 23,7 % *Internalisierungsprobleme*. Zu den auffälligsten Einzelskalen zählen die *funktionelle Kommunikation* (77,1 %) und *soziale Kompetenz* (44,5 %). Die Einzelskala *Rückzug* liegt am häufigsten im klinisch bedeutsamen Bereich (23,7 %). Alle Mittelwerte des SEP-K liegen im durchschnittlichen Bereich. Die auffälligsten Gesamtwerte zeigen sich bei *Internalisierungsproblemen* (29,1 %) und *schulischen Problemen* (29,1 %). Zu den auffälligsten Einzelskalen zählen *Aufmerksamkeitsprobleme* (41,9 %) und *sozialer Stress* (32,3 %). Die *Einstellung zu Lehrer:innen* liegt am häufigsten im klinisch bedeutsamen Bereich (16,1 %).

5. Diskussion

Die Eltern- und Selbsteinschätzungen weisen auf eine Vielzahl von sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Auffälligkeiten bei Kindern mit SES hin. Obwohl die meisten Gruppenmittelwerte im durchschnittlichen Bereich liegen, zeigt die prozentuale Verteilung, dass viele Skalen als grenzwertig oder klinisch bedeutsam eingeschätzt wurden. Die international festgestellten Zusammenhänge von sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Auffälligkeiten bei Kindern mit SES zeigen sich auch für die vorliegende deutsche Stichprobe, wenngleich die Häufigkeit der *Verhaltensauffälligkeiten* (39,9 %) gemäß des Gesamtindex im EFB-K niedriger ausfällt als in internationalen Studien (57 % Benner et al., 2002). Übereinstimmend mit Goh et al. (2021) liegen die Auffälligkeiten in den Eltern- und Selbsteinschätzungen häufiger im grenzwertigen als klinisch bedeutsamen Bereich. Die hohen klinisch bedeutsamen Werte in der *Rückzugsskala* des EFB-K können darauf hinweisen, dass Kinder mit SES aufgrund anhaltender Kommunikationsschwierigkeiten möglicherweise auf dysfunktionale Copingstrategien zurückgreifen und soziale Kontakte meiden (Lloyd-Esenkaya et al., 2020).

Auch wenn ein direkter Vergleich zwischen dem EFB-K und SEP-K aufgrund unterschiedlicher Strukturen erschwert ist, zeigt die Gesamtbetrachtung, dass die Selbsteinschätzungen der Kinder, wie auch in der Studie von Jelen et al. (2023) insgesamt positiver ausfallen als die der Eltern. Im SEP-K wurden die Skalen *Selbstwertgefühl* und *Selbstvertrauen* am seltensten als auffällig eingeschätzt, was auf mögliche Ressourcen hinweisen könnte. Übereinstimmend mit Wadman et al. (2011) geben ca. ein Drittel der Kinder an, *sozialen Stress* zu empfinden. Zudem berichten viele Kinder

(29,1 %) von *schulischen Problemen*, was auf Unzufriedenheit mit dem Schulunterricht, dem Schulpersonal oder problematische Peer-Beziehungen hindeuten könnte. Ein großer Anteil der teilnehmenden Personen (41,9 % der Kinder und 41,6 % der Eltern) berichtet zudem von *Aufmerksamkeitsproblemen*, die den Schulalltag ebenfalls erschweren können. Da die Schule im Leben von Kindern einen hohen Stellenwert einnimmt, sollten spezifische Ursachen identifiziert werden, um Barrieren abzubauen und Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten.

6. Implikationen für die Praxis

Angesichts des erhöhten Risikos sozial-emotionaler und verhaltensbezogener Auffälligkeiten bei Kindern mit SES sollten die eng verknüpften Entwicklungsbereiche auch gemeinsam betrachtet werden. Im Rahmen des diagnostischen Prozesses sollten routinemäßige Überprüfungen der sozial-emotionalen und verhaltensbezogenen Kompetenzen stattfinden, um Kinder mit kombinierten Entwicklungsauffälligkeiten frühzeitig zu identifizieren. Fragebögen wie das BASC-3 können Hinweise auf Stärken und Risikofaktoren liefern, die durch Gespräche und Beobachtungen überprüft werden müssen. Zudem bieten Selbsteinschätzungen einzigartige Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt von Kindern, die die Fremdeinschätzungen sinnvoll komplementieren. Da die Art und der Schweregrad zusätzlicher sozial-emotionaler und verhaltensbezogener Auffälligkeiten bei Kindern mit SES sehr heterogen sind, ist es notwendig, individuelle Stärken und Schwächen zu identifizieren. Auf diese Weise können Förder- und Interventionsmöglichkeiten für das schulische, häusliche oder therapeutische Umfeld abgeleitet werden. Nicht zuletzt ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrkräften und Therapeuten entscheidend, um eine konsistente und unterstützende Umgebung für die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung zu schaffen.

Literatur

- Barkmann, C., & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(3), 194-203.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457.
- Fox-Boyer, A.V. (2014). *Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen II*. Frankfurt: Pearson.

- Fox-Boyer, A. V. (2020). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (8. Aufl.). Idstein: Edition Steiner im Schulz-Kirchner Verlag.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige* (2. Aufl.). München: Elsevier.
- Goh, S. K. Y., Griffiths, S., Norbury, C. F., & SCALES Team (2021). Sources of variability in the prospective relation of language to social, emotional, and behavior problem symptoms: Implications for developmental language disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 130(6), 676-689.
- Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), 581-586.
- Jelen, M. B., Griffiths, S. L., Lucas, L., Saul, J., & Norbury, C. F. (2023). The role of language in mental health during the transition from primary to secondary education. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(12), 2732-2748.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., & Clair, M. C. S. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2014). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability* (deutsche Fassung). Frankfurt: Pearson.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2020). *Behavior Assessment System for Children* (3. Aufl., deutsche Fassung). Frankfurt: Pearson.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Hrsg.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 331-358). Bristol: Multilingual Matters.
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre)adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 61(8), 2028-2044.
- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34(3), 421-431.
- Wild, N., & Fleck, C. (2013). Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. *Praxis Sprache*, 58(2), 152-157.
- Yew, S. G., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(5), 516-524.
- Zwirnmann, S., Lüke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, 1-21.

Multi-Tiered System of Support (MTSS) zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs von Vorschüler:innen

1. Mehrebenenpräventionsmodelle als Gegenentwurf zur Wait-to-fail-Praxis

Das derzeit in vielen europäischen Ländern vorherrschende Bildungsmodell für den Umgang mit interindividuellen Unterschieden in der Schule ist das so genannte „wait-to-fail“-Modell (Brown-Chidsey, 2007). Hierbei erhalten Schüler:innen erst eine angemessenere pädagogische Unterstützung, nachdem sie in ernsthafte akademische Schwierigkeiten geraten sind. Es kann jedoch nachgewiesen werden, dass sich Wissenslücken, wenn sie erst einmal entstanden sind, ausweiten und nur schwer und kostspielig zu verringern sind (Schweinhart, 2013). Auf der Grundlage dieser Beobachtungen findet in den US-amerikanischen Bildungssystemen seit fast zwei Jahrzehnten ein spezifisches Schulmodell Verbreitung, das darauf abzielt, Schwierigkeiten im Lern- und Verhaltensbereich zu verhindern, indem Lehrkräfte darin geschult werden, frühzeitig einzugreifen (Fuchs & Fuchs, 2006; Jimerson et al., 2016). Die unter dem Oberbegriff Multi-Tiered System of Support (MTSS) zusammengefassten pädagogischen Rahmenwerke Response to Intervention (RTI, Fuchs & Fuchs, 2006) und Schoolwide Positive Behaviour Interventions and Supports (SWPBIS, Sugai & Horner, 2006) zielen darauf ab, die Chancengleichheit und die Inklusion zu fördern, indem sie die Bildungsergebnisse aller Schüler:innen, insbesondere die der schwächsten, verbessern.

Das MTSS-Modell bildet einen mehrstufigen Ansatz, in dem Verantwortungen im Kollegium, Aufgabenprofile und konkrete Handlungsroutinen definiert sind (z. B. de Chambrier & Dierendonck, 2022). Die Primärprävention (Stufe 1) ist das evidenzbasierte Kernprogramm, das sich an die Gesamtheit aller Schüler:innen richtet. Kennzeichen dieser Stufe sind hochwertig gestaltete Lernangebote, die einen Lernerfolg aller Schüler:innen ermöglichen sollen. Es ist davon auszugehen, dass etwa 75-80 % der Schüler:innen angemessen auf diesen hochwertigen und evidenzbasierten Unterricht der Stufe 1 ansprechen (Batsche et al., 2005). Für die 20-25 % der Schüler:innen, die als gefährdet gelten, werden dann intensive Interventionen in kleinen Gruppen angeboten, die dieselbe Art von Schwierigkeiten aufweisen (Stufe 2). Trotz der Unterstützung ist davon auszugehen, dass es einen kleinen Anteil von Schüler:innen gibt (ca. 5 %), die nicht ausreichend von den Interventionen der Stufe 2 profitieren. In Stufe 3 sind die Interventionen noch individueller und intensiver (Austin et al., 2017). Diese

Interventionen werden in der Regel von spezialisierten Fachkräften durchgeführt, da die aufgetretenen Schwierigkeiten schwerwiegend und die für sie konzipierten Interventionsprogramme sehr komplex sind (Desrochers, 2021).

Das MTSS-Modell ist datengesteuert, d. h. pädagogische Entscheidungen, wie bspw. über die Notwendigkeit einer zusätzlichen Förderung auf höheren Ebenen, erfolgen auf Basis fortlaufender Dokumentationen der schulischen Entwicklung der Schüler:innen (Voß, 2017).

Die Effektivität derartiger Mehrebenenmodelle konnte in verschiedenen Meta-Analysen gezeigt werden (Lee & Gage, 2020). In Deutschland bildet das Rügener Inklusionsmodell (Voß et al., 2016) den ersten Ansatz, ein Mehrebenenmodell systematisch und flächendeckend im Rahmen der Grundschule, zu implementieren. Eine Übertragung in den vorschulischen Bereich ist deutschlandweit bislang noch nicht erfolgt.

2. Unterstützung des frühen Kompetenzerwerbs im Vorschulbereich

In den letzten zwei Jahrzehnten hat das Interesse an den Fähigkeiten, mit denen Kinder in die (Vor-)Schule kommen, zugenommen, da sie eine starke Vorhersagekraft für spätere kognitive, bildungsbezogene, soziale und wirtschaftliche Ergebnisse haben (Duncan et al., 2007; Kankaras, 2017). Diese frühen Fähigkeiten sind bei jungen Schüler:innen sehr unterschiedlich ausgeprägt, je nach sozio-ökonomischem Hintergrund und Erziehungspraktiken der Eltern (Starkey et al., 2004), ein- oder mehrsprachigem Status (z. B. Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2018), Geschlecht (z. B. Ready et al., 2005) oder Alter (z. B. Boardman, 2006). Angesichts ihrer Bedeutung haben Bildungsadministrationen international die Fähigkeiten, die Kinder vor dem Eintritt in die formale Grundschulbildung entwickeln sollten, als wichtiges Thema anerkannt (z. B. Mazzocco & Claessens, 2020).

Frühe Lese- und Schreibkompetenz umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen, die Vorläufer des späteren Lesens und Schreibens sind (National Early Literacy Panel, 2008). Frühe Rechenfertigkeiten schließen die grundlegenden numerischen Fähigkeiten, die Kinder schon früh in ihrem Leben durch den formellen oder informellen Umgang mit Zahlen entwickeln, ein (Aunio & Räsänen, 2016). Sozial-emotionale Fähigkeiten beziehen sich auf Wissen und Management von Emotionen, soziales Problemlösen, Empathie, Kooperation, Perspektivenübernahme und Hemmung von impulsivem Verhalten (Wenz-Gross et al., 2018). Diese drei Bereiche des frühen Lernens sind von grundlegender Bedeutung und stehen in einer Wechselbeziehung zueinander (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020).

Insofern ist es Ziel des hier vorgestellten Projekts, diese Kompetenzen systematisch im vorschulischen Bereich innerhalb eines Mehrebenenpräventionsmodells zu fördern.

3. Das MTSS-K-Projekt

Aktuell fehlen belastbare Daten über die umfassende Umsetzung des MTSS-Modells in europäischen Bildungssystemen, seine Wirksamkeit im Kindergarten und sein Kosten-Nutzen-Verhältnis. Hieraus ergeben sich die Hauptziele des MTSS-K-Projekts:

Für die Implementation der MTSS-Strukturen werden aus dem Projektteam heraus Konzepte zur Gestaltung der unterschiedlichen Förderebenen erarbeitet und konkretisiert. So werden einerseits Lehrgänge mit verbindlichen und wahlobligatorischen Aktivitäten für den gezielten Kompetenzaufbau erarbeitet und andererseits Instrumente zur engmaschigen Dokumentation der Lernprozesse der Kinder entwickelt. Es werden Fortbildungs- und Coachingangebote gestaltet, die Erzieher:innen und Lehrkräfte darin schulen, die sozio-emotionalen, Lese- und Rechenkompetenzen der Vorschulkinder gezielt aufzubauen. Für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf werden zusätzliche intensive Förderangebote realisiert, um einen erfolgreicherer Übergang in die Schuleingangsphase und damit eine Prävention möglicher zukünftiger Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten zu ermöglichen. Hierzu werden zunächst drei Meta-Analysen durchgeführt, um experimentelle und quasi-experimentelle Studien über die Wirksamkeit von Interventionen in den Bereichen zusammenzufassen. Die systematischen Übersichten ermöglichen die Identifizierung besonders erfolgversprechender Interventionen zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs, der mathematischen Kompetenzentwicklung sowie der emotional-sozialen Kompetenzen für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren.

Im Rahmen des Projekts werden zudem die Bewertung der Wirksamkeit und die Effizienz des vielversprechenden amerikanischen Bildungsansatzes für den Kindergarten in fünf europäischen Ländern geprüft. Das MTSS-K-Projekt ist als Prä-Post-Follow-up-Design angelegt. Zu Beginn, während und am Ende eines Schuljahres werden systematische Befragungen und Testungen durchgeführt. Eine Analyse der gewonnenen Daten erfolgt anhand eines mehrstufigen Modells. Mithilfe von Familien- und Erzieher:innen- bzw. Lehrkräftefragebögen werden Faktoren sowohl auf Ebene der Kinder als auch auf Ebene der Einrichtungen als Kovariaten berücksichtigt. Um die mittelfristigen Auswirkungen der MTSS-K-Intervention zu untersuchen, wird ein Jahr später eine Follow-up-Analyse durchgeführt. Des Weiteren erfolgen Analysen zur Überprüfung der Wirtschaftlichkeit der Maßnahmen.

4. Diskussion und Ausblick

Das MTSS-K-Projekt verfolgt ein inklusives Engagement der jeweiligen Zielgruppen, kombiniert das vorhandene Fachwissen sowie die Netzwerke seiner Mitglieder und ist bestrebt, nachhaltige und langfristige Formate zu schaffen, um die Relevanz der Ergebnisse über die Projektdauer hinaus zu erweitern. Daher zielt das MTSS-K Projekt auch darauf ab, Interessenvertreter:innen, Kindertagesstätten sowie Erzieher:innen auf einer speziellen, frei zugänglichen Website evidenzbasierte Synthesen, Interventionswerkzeuge und Instrumente zur Kompetenzbewertung, die für die Studie entwickelt werden, zugänglich zu machen. Zudem werden die Ergebnisse und Daten im Rahmen des Open-Science-Konzepts und politische Empfehlungen für EU- und nationale Behörden bereitgestellt.

Zunächst sind jedoch verschiedene Herausforderungen zu bewältigen, zu denen bspw. die Konzeption einheitlicher Instrumente, die die Spezifika der einzelnen Länder und ihrer Bildungssysteme berücksichtigen, gehören. Auf der Projektwebsite <https://mtss-k.eu> wird fortlaufend über die aktuellen Entwicklungen berichtet.

Zusammenfassung

Das EU-weite Projekt MTSS-K zielt auf die präventive Förderung und Intervention früher schriftsprachlicher, mathematischer und emotional-sozialer Kompetenzen im Vorschulbereich ab. Neben der Evaluation der Maßnahme werden alle entwickelten Instrumente und Materialien frei zur Verfügung gestellt, um Praktiker:innen eine Unterstützung der Bildungsarbeit zu ermöglichen.

Literatur

- Aunio, P. & Räsänen, P. (2016). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years – a working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 684-704. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996424>
- Austin, C. R., Vaughn, S., & McClelland, A. M. (2017). Intensive reading interventions for inadequate responders in grades K–3: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 40(4), 191-210. <https://doi.org/10.1177/0731948717714446>
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J., Grimes, J., Kovalski, J. F., Prasse, D., et al. (2005). *IDEA 2004 and Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Boardman, M. (2006). The impact of age and gender on prep children's academic achievements. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(4), 1-6.

- Brown-Chidsey, R. (2007). No more “waiting to fail.” *Educational Leadership*, 65(2), 40-46.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2018). Language comprehension in monolingual and bilingual children. In E. M. Fernández & H. S. Cairns (Hrsg.), *Blackwell handbooks in linguistics. The handbook of psycholinguistics* (S. 516-535). Wiley-Blackwell.
- de Chambrier, A.-F. & Dierendonck, C. (2022). Vers l’implémentation du modèle de Réponse à l’Intervention dans les systèmes éducatifs d’Europe francophone? *L’Année psychologique*, 122, 301-337. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.222.0301>
- Desrochers, A. (2021). Les fondements de l’approche de la réponse à l’intervention appliquée à l’enseignement de la lecture et de l’écriture. In A. Desrochers (Hrsg.), *L’approche de la Réponse à l’Intervention et l’enseignement de la lecture-écriture* (S. 45-94). Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to RTI: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Jimerson, S., Burns, M., & van der Heyden, A. (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2. Aufl.). New York: Springer.
- Kankaraš, M. (2017). Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics, OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>.
- Lee, A. & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57, 783-804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Mazzocco, M. M., & Claessens, A. (2020). Introduction to the special issue: Parents supporting early mathematical thinking. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 1-3.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Interventions*. National Institute for Literacy. Abgerufen am 24. August 2020 von <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- OECD (2020), Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T., & Lee, V. E. (2005). Explaining Girls' Advantage in Kindergarten Literacy Learning: Do Classroom Behaviors Make a

- Difference? *The Elementary School Journal*, 106(1), 21-38. <https://doi.org/10.1086/496905>
- Schweinhart, L. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 389-409. <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-013-9190-3>.
- Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.002>
- Sugai, G., Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke B. (2016). Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügenger Inklusionsmodell. Münster: Waxmann.
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion: Das Rügenger Modell kompakt* (S. 33–56). Kohlhammer.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of Second Step Early Learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>

„...weil du uns wichtig bist“ – Kinder mit lernverweigerndem Verhalten professionell nah und sprachheilpädagogisch begleiten

Wenn Schüler beim Lernen Ablehnung, Verweigerung oder oppositionelles Verhalten zeigen (vgl. Abb. 1) und auch durch Zuwendung nicht erreichbar sind, ist Lernen nur schwer möglich. Geben fortwährende, durch Präsenz und Nähe vermittelte Beziehungsangebote dem Schüler Sicherheit in seinem emotionalen Erleben, kann er sich dem Lernen besser widmen. Wenn er die Haltung der Lehrkräfte „...weil du uns wichtig bist“ erfährt, traut der Schüler den Lehrkräften zumindest unbewusst zu, mit der eigenen Lernverweigerung umgehen zu können. Die Haltung der Lehrkräfte, sich für einen sicheren Lernort einzusetzen, schafft die Grundlage, um mit sprachheilpädagogischen Methoden sprachliches und schriftsprachliches Lernen bestmöglich fördern zu können.



Abb. 1: Foto vom Klassenzimmer nach lernverweigerndem Verhalten mit Wutausbruch
Quelle: Eigene Aufnahme von Lana Schiefenhövel

Das Sonderpädagogische Förderzentrum Augsburg Nord II/ Martinschule arbeitet seit 2011 mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ nach Haim Omer. Damit begegnet die Schule Lernverweigerungen und anderen schwierigen sozialen Situationen. Die „Neue Autorität“ sieht in der Präsenz die Möglichkeit tragfähige Beziehungen zu den Schülern zu gestalten und wendet sich damit vom traditionellen Autoritätsbegriff, der sich über reine Machtdemonstration definiert, ab. Präsenz findet sich auch im pädagogischen Konzept der Traumapädagogik als tragende Säule einer traumapädagogischen Haltung wieder. Dieser Artikel soll aufzeigen, wie wichtig gelebte Präsenz an Schulen

ist, um über tragfähige Beziehungen und professionelle Nähe Lernverweigerungen zu vermeiden als auch präventiv Eskalationen vorzubeugen.

1. Was ist „Neue Autorität“?

Die „Neue Autorität“ (NA) wurde von Prof. Dr. Haim Omer konzipiert. Er ist seit 1998 Lehrstuhlinhaber für Klinische Psychologie der Universität Tel Aviv. Ursprünglich wurde das Konzept für den Umgang mit Jugendlichen entwickelt, die destruktives, gewalttätiges und risikoreiches Verhalten zeigen. Bei diesen Jugendlichen war die elterliche Präsenz in den eskalierten Familiensystemen verloren gegangen. Nach und nach erweiterte Haim Omer sein Konzept. Inzwischen ist es auch ein präventiv wirksames Haltungs- und Handlungskonzept, welches Eltern, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte und Personen mit Führungsverantwortung stärkt. Es gibt ihnen Mittel an die Hand, wie sie mit einem demokratischen und partnerschaftlichen Selbstverständnis ihre Erziehungs- oder Führungsaufgaben erfüllen können.

2. Theoretische Grundlagen und Haltung der „Neuen Autorität“

Im Gegensatz zur traditionellen Vorstellung von Autorität, und einer sich als einzelkämpferisch verstehenden Lehrkraft, die über Machtdemonstration ihren Schulalltag bewältigt, versteht sich eine Lehrkraft der „Neuen Autorität“ als Teil eines Netzwerkes. Diese Lehrkraft schöpft ihre Stärke und Legitimität ihres Handelns aus der gegenseitigen Unterstützung, der Transparenz der Handlungen und den Leitzielen der Schule. Folgender Satz stärkt den Anteil selbsterlebter Autorität: „Meine Stärke stammt nicht nur von mir selbst, sondern auch von dem mich unterstützenden Netzwerk, das ich repräsentiere“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 52).

Die „Neue Autorität“ nimmt den Standpunkt ein, dass absolute Kontrolle auch nicht durch Autorität erreicht werden kann. „Ich kann dich nicht dazu zwingen, nach meinem Wunsch zu handeln, aber ich werde in deiner Nähe sein und mich entschieden jeder negativen Verhaltensweise entgegenstellen“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 44).

Tab. 1: Unterschiede zwischen der traditionellen Autorität und der „Neuen Autorität“

Traditionelle Autorität	Neue Autorität
Distanz Kontrolle und Gehorsam Hierarchie Vergeltung, Sanktion Immunität gegenüber Kritik Dringlichkeit, Unmittelbarkeit Alleingang	Präsenz, wachsame Sorge Selbstkontrolle und Beziehung Netzwerk Wiedergutmachung Transparenz Aufschub, Beharrlichkeit Unterstützung/ Vernetzung

Präsenz zeigt sich durch wachsame Sorge und ist eine wesentliche Säule der „Neuen Autorität“ (vgl. Tab. 1). Diese baut auf Beziehung auf, ist von Pflichten gegenüber dem Schüler bestimmt, gewinnt Stärke durch eine gute Vernetzung, erfordert Selbstbeherrschung statt Macht, ist gekennzeichnet durch einen wachsam-sorgenden Erziehungsstil, wird durch Öffentlichkeit innerhalb des Netzwerkes verliehen und ersetzt sofortige Reaktionen durch Beharrlichkeit.

Das Konzept besteht im Gesamten aus sieben zentralen Säulen:

Präsenz & wachsame Sorge	• „Ich bin da! Ich werde nicht nachgeben.“ • „Ich kämpfe nicht gegen dich sondern um dich!“
Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung	• Ausstieg aus dem Machtkampf • Prinzip Aufschub
Unterstützungssysteme & Bündnisse	• Stärke durch Netzwerk • Kein Einzelkämpfertum
gewaltloser Widerstand	• Entschlossenheit Widerstand zu leisten • Beharrlichkeit
Versöhnung und Beziehungsgesten	• Beziehungsgestaltung • Verpflichtung der Lehrkraft zur Begleitung des Wiedergutmachungsprozesses
Transparenz und Öffentlichkeit	• Geheimhaltung wird gebrochen • Wertschätzung
Wiedergutmachung	• „Wir sind überzeugt, wir können gemeinsam eine gute Lösung finden.“

Abb. 2: Die sieben zentralen Säulen der „Neuen Autorität“ nach Haim Omer mit anschaulichen Beispielen

Aus diesen Säulen (vgl. Abb. 2) erwächst eine gemeinsame Grundhaltung, die sich durch die folgenden Zitate und Sätze gut darstellen lässt:

„Du bist unser Schüler, du bist uns wichtig“
 „Wir wollen, dass alle Schüler hier gut lernen können!“
 „Wir kämpfen nicht gegen dich, sondern um dich!“
 „Wir geben dir nicht nach und wir geben dich nicht auf!“
 „Wir bleiben mit unseren Problemen nicht allein!“
 „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!“

3. Die Umsetzung – das Schulkonzept der Martinschule

Die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an der Martinschule erfolgt über zehn Bausteine (vgl. Abb. 3).

Eingangsphase / Pausengestaltung	Biographiebuch
Präsenzmentor	koll. Hospitationen / Fallbesprechungen
Morgenkonferenz	Schulversammlung
Zeit für dich	Eltern und Öffentlichkeit
Akute Krise	Therapiebegleitende Fördermaßnahmen

Abb. 3: Praxisbausteine der „Neuen Autorität“

3.1 Praxisbausteine Eingangsphase und Pausengestaltung

Das Schuljahr startet mit einer gemeinsamen Schulanfangsfeier. Schüler und Lehrkräfte sollen sich nach den langen Sommerferien wieder begegnen und sich als Gemeinschaft wahrnehmen. Neue Kollegen und neue Schüler werden kurz vorgestellt. In den ersten zwei Schulwochen wird für eine Doppelbesetzung im Unterricht gesorgt. Dies bietet den Lehrkräften in der oftmals ohnehin turbulenten Anfangsphase des Schuljahres Entlastung. Gemeinsam können sich die Tandems für einen guten Schulstart stark machen. Die Wiederholung und Einhaltung von Regeln ist hier genauso Gegenstand des Unterrichts wie das Wiederfinden einer schulischen Arbeitshaltung.

Das Kollegium der Martinschule bemüht sich um eine aktive Gestaltung der Pause. Mit einer intensiven Pausenaufsicht sowie einem gesteuerten Raum- und Angebotskonzept setzt es auf Präsenz und beugt somit Konflikten vor.

3.2 Praxisbaustein Präsenzmentor

Der Präsenzmentor (PM) ist eine pädagogische Fachkraft (Lehrkraft, Heilpädagoge, Sozialpädagoge oder Erzieher), die über ein Mobiltelefon jederzeit von den unterrichtenden Lehrkräften zur Stärkung der Präsenz angefordert werden kann. Der Fokus liegt hierbei auf der Konfliktprävention und Eskalationsvorbeugung, allerdings gehört auch die Krisenintervention zu den Aufgaben des PM. Des Weiteren unterstützt der PM bei Konflikten, nimmt Kontakt mit den Eltern auf, dokumentiert die Geschehnisse, lädt zu Morgenkonferenzen ein und ist fester Bestandteil dieser. Regelmäßige PM-Teams tauschen sich aus und arbeiten gemeinsam an Fällen.

Der Satz: „Wir wollen, dass du dich an die Regeln hältst, damit du und alle anderen Kinder gut lernen können!“, fasst die Motivation des Kollegiums hierbei gut zusammen.

Das Tragen der gemeinsamen Sorge für die Schüler schafft Entlastung für die einzelne Lehrkraft, sie kann gelassen und überlegt reagieren. Die Dokumentation der Ereignisse und Morgenkonferenzen ermöglicht es den Lehrkräften, beharrlich zu sein und verbindlich zu handeln. Der zuständige PM ist somit stets informiert und unterstützt die unterrichtende Lehrkraft beim Einfordern der Regeleinhaltung. Lösungsorientierte Wege werden gesucht und transparent für alle Beteiligten festgelegt. Die Schüler werden bei Wiedergutmachungsaufgaben durch den PM begleitet und, wenn nötig, auch beharrlich und wiederkehrend an diese erinnert.

3.3 Praxisbaustein Morgenkonferenz

Zur Morgenkonferenz (MK) wird bei Verstößen gegen die Schulregeln eingeladen.

Morgenkonferenzen finden bei Bedarf täglich statt: entweder in der Zeit vor Unterrichtsbeginn, um 7.30 Uhr oder mittags um 12.30 Uhr. Der zeitliche Rahmen beschränkt sich auf ca. 15 Minuten.

Der PM ist, neben einladender Lehrkraft, einem Beisitzer, dem Schüler und ggfs. den Eltern fester Bestandteil der MK. Letztere werden zu den Morgenkonferenzen durch den PM eingeladen (Transparenz), müssen aber nicht verpflichtend daran teilnehmen. Die Eltern erhalten bei Abwesenheit während der MK telefonisch Informationen zu Zielvereinbarungen sowie zu Wiedergutmachungsaufgaben. Hierbei werden die Eltern als wichtige Experten für ihr Kind gesehen, mit ihnen wird ein transparenter und wertschätzender Austausch gesucht.

Während der MK wird ein Gesprächsprotokoll erstellt. Der beteiligte Schüler erarbeitet im Gespräch einen Laufzettel, der die wesentliche Zielvereinbarung schriftlich fixiert. Verhaltensmöglichkeiten zur Zielerreichung werden ebenfalls notiert. Auch die einladende Lehrkraft sowie der betroffene Schüler erhält einen Merkzettel mit der Zielvereinbarung aus der MK.

3.4 Praxisbaustein „Zeit für Dich“ (ZfD)

Die Erfahrungen haben uns gezeigt, dass manche Schüler ganz besonderer Aufmerksamkeit und Zuwendung bedürfen. Hierbei handelt es sich um Kinder und Jugendliche in temporären Lebenskrisen am Rande der Beschulbarkeit. Der Praxisbaustein ZfD hat zum Ziel, die Beschulbarkeit der betroffenen Schüler wiederherzustellen und auch den anderen Schülern Schutz zu bieten. Es wird versucht, die Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen im Erfahrungsraum ZfD zu stabilisieren. ‚Vertrauen zu sich und anderen aufbauen‘, ‚sich erfolgreich und wirksam erfahren‘ und ‚Wertschätzung gegenüber sich und anderen lernen‘ sind Ziele der „Zeit für Dich“. Dazu wird der Fokus auf die jeweiligen Stärken des Schülers gesetzt und diese in den weiteren schulischen Prozess mit einbezogen. All dies sind kleine Schritte auf dem Weg zur Reintegration in den Schulalltag. Bei ZfD handelt es sich um ein tägliches Angebot außerhalb der Klasse in individueller Betreuung. Es kann täglich zwei bis vier Stunden in Anspruch nehmen. Gleichzeitig ist die tägliche Anbindung an die Stammklasse mit Regelunterricht fester Bestandteil des Angebotes. Inhalte der Erlebnispädagogik, der Werkstattarbeit, des Sozialtrainings sowie der Beziehungsdidaktik fließen mit ein. Zum Einsatz kommen hier erfahrene Heilpädagogen, die in Absprache mit den Lehrkräften die erarbeiteten Förderziele umsetzen.

3.5 Praxisbaustein Akute Krise

Eine Akute Krise erfordert zielgerichtetes Handeln, um die Eskalation möglichst schnell und sicher in die Deeskalation zu führen. Zum Schutz des Opfers und der Allgemeinheit ist hier überlegtes Agieren von entscheidender Bedeutung.

Eine Akute Krise hat folgende Ablaufphasen:

- Deeskalationsphase
- Nachsorgephase
- Konsequenzkonferenz

Deeskalationsphase

Der betreffende Schüler wird aus der Situation genommen. Schutzmaßnahmen werden eingeleitet. Das heißt, Klassen werden in Sicherheit gebracht, Erste Hilfemaßnahmen durchgeführt und ggfs. Rettungswagen oder Polizei angefordert, wenn dies notwendig erscheint. Weiteres Lehrpersonal verstärkt die pädagogische Präsenz, die Schulleitung wird informiert.

Nachsorgephase

In der Nachsorgephase ist die Schulleitung im Büro für den „Täter“ zuständig. Eine erste Klärung der Situation hat bereits stattgefunden. Der PM ist informiert, ebenso die betroffenen Eltern. Die Entscheidung über den weiteren Verbleib des „Täters“ ist

bereits getroffen. Klassenleitung und Fallmentor sind informiert. Der Fallmentor ist ein festgelegtes Mitglied aus dem Kollegium. Ein Termin für die Konsequenzkonferenz (KoKo) ist festgelegt, ein Lernort für den „Täter“ bis zur KoKo ist bestimmt.

Der PM übernimmt die Zuständigkeit für die „Verletzten“. Dieser kümmert sich ggfs. um die erste physische sowie emotionale Wundversorgung. Des Weiteren werden die Eltern und die Klasse des „Verletzten“ durch den PM informiert. Eine sofortige Aufarbeitung in der Klasse erfolgt. Zudem begleitet der PM den „Täter“ zum festgelegten Lernort.

Der Fallmentor kümmert sich um ein Gespräch zur Vorbereitung der KoKo. Hierbei geht es um eine kurze Fallanalyse. Öffentlichkeit innerhalb des Kollegiums wird ebenfalls durch den Fallmentor hergestellt. Dazu verfasst dieser eine kurze Falldarstellung und gibt dem Kollegium den Termin der KoKo über eine Rundmail an die Kollegen im Haus bekannt.

Konsequenzkonferenz

Die Schulleitung organisiert die KoKo. Zu dieser wird der betroffene Schüler und die Eltern eingeladen. Der Moderator für die KoKo wird im Vorfeld festgelegt, ebenso wie die Konsequenzen und Durchsetzung. Wiedergutmachungsgesten werden beschlossen und deren Umsetzung mit Beharrlichkeit verfolgt. Die Wiedergutmachung betreuen der PM und die Klassenleitung bis zur Versöhnung.

3.6 Praxisbaustein Biographiebuch

Mit Schuleintritt wird für jeden Schüler ein Biographiebuch angelegt. Es ist eine regelmäßige Portfolioarbeit, die die persönliche Entwicklung sowie individuelle Erfahrungen des Schülers dokumentiert. Ziel ist es, die Selbstwahrnehmung des Schülers zu fördern und ihm zu vermitteln: „Du kommst voran“. Gleichmaßen soll ein positives Selbstbild gestärkt und die Botschaft mitgegeben werden: „Du hast viel erreicht“. Am Ende entsteht ein Geschenk der Wertschätzung der gemeinsam erlebten Schulzeit. Mit dem Verlassen der Martinschule wird dem Schüler das Biographiebuch ausgehändigt.

3.7 Praxisbaustein Kollegiale Hospitation und Fallbesprechung

Um das Netzwerk zu stärken, wird Wert auf Transparenz im alltäglichen Handeln gelegt. Türen werden für den externen Blick geöffnet und externe Hilfe wird angenommen. Ebenso wird die Begrenztheit des schulischen Wirkens anerkannt.

Kollegiale Hospitation

Kollegiale Unterrichtshospitation ist auf Anfrage möglich, der Schulleiter steht zur Vertretung zur Verfügung. Die hospitierte Lehrkraft kann einen Beobachtungsauftrag an die hospitierende Lehrkraft formulieren, dieser wird anschließend gemeinsam besprochen.

Fallbesprechung

Regelmäßig finden Fallbesprechungen statt. Diese werden von geschulten Moderatoren aus dem Kollegium nach einem vorgegebenen Raster geleitet. Ein wertschätzender Austausch mit dem Ziel, fallinterne Ressourcen aufzudecken und weitere Handlungsoptionen zu generieren, ist hierbei zentral.

3.8 Praxisbaustein Schulversammlung

Die Schulversammlung bringt Schüler und Lehrkräfte zusammen. Dies kann stufenübergreifend als auch stufenintern geschehen. Die Schulversammlung bietet einen Rahmen, um aktuelle Themen aus dem Schulalltag aufzugreifen. So können Themen des Sozialziele-Kataloges 'Wir begrüßen einander' und 'Wir halten unsere Schule sauber' aufgegriffen werden, aber auch Themen wie Mobbing und Cybermobbing finden hier Raum. Beiträge der Schüler zu diesen Themen gestalten die Schulversammlung entscheidend mit. Gemeinsame Sorge, gemeinsame Werte und Öffentlichkeit schaffen einen Orientierungsrahmen für alle Teile der Schulfamilie.

3.9 Praxisbaustein Eltern und Öffentlichkeit

Austausch und Kontakt mit den Eltern wird auf unterschiedlichen Wegen angeboten. Mehrmals im Jahr findet das kostenlose Elterncafé statt. Es handelt sich um ein niederschwelliges Angebot für die Familien, das durch Mitarbeiter der Schulsozialarbeit und des offenen Ganztages organisiert und durchgeführt wird.

Mit dem Projekt Ki.E.S. (Kinder-Eltern-Senioren) unterstützt das Schulamt und der Sozialdienst Augsburg die verlängerte Mittagsbetreuung mit Fachpersonal (Sozialpädagogen und Erzieher) sowie ehrenamtlichen Senioren. Die Möglichkeit, Eltern in der Erziehungsarbeit zu begleiten, wird so weiter gestärkt.

Die Zusammenarbeit mit Eltern kann sich aber auch in unterstützenden Hausbesuchen zeigen. So wird betroffenen Eltern bei Schulverweigerung des Kindes das Angebot eines gemeinsamen Sit-ins im häuslichen Umfeld angeboten. Ein Sit-in basiert auf dem Prinzip des gewaltlosen Widerstandes Mahatma Gandis. „Das Sit-in ist eine Zeremonie, in der Lehrkräfte und Eltern gemeinsam ihren Widerstand gegen die negativen Verhaltensweisen eines Kindes zum Ausdruck bringen und sich zu einer Änderung der Situation verpflichten.“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 213). Ziel ist es hierbei, gemeinsam mit den Eltern Präsenz zu zeigen und diese zu erhöhen. Dabei soll dem Schüler Unterstützung für seine Anliegen vermittelt werden.

Bleibt ein Schüler dem Unterricht fern, so bietet die Postkartenaktion die Möglichkeit, in Kontakt bzw. in Beziehung zu bleiben. Die Lehrkraft und Mitschüler senden immer wieder Postkarten mit kleinen Botschaften und Grüßen zu dem Schüler nach Hause, um zu signalisieren: „Wir lassen dich nicht allein.“ „Du gehörst zu uns.“ „Wir denken

an dich.“ usw. Die Postkarte ist auch für die Eltern lesbar und schafft damit Transparenz. Sie ist gleichzeitig, unabhängig von den Vorkommnissen, die zum Schulausschluss geführt haben, als wertschätzende Beziehungsgeste zu verstehen.

Auch die Vernetzung mit außerschulischen Partnern stärkt das Netzwerk der Martinschule. So können die Jugendbeamten der Polizei zu einer Morgenkonferenz oder einem Sit-in eingeladen werden. Sie können aufzeigen, welche strafrechtlichen Konsequenzen zu erwarten sind, wenn bestimmte Verhaltensweisen fortbestehen. Weitere Partner sind Therapeuten und Mitarbeiter anderer pädagogischer Einrichtungen, die mit dem Schüler regelmäßig in Kontakt sind.

Ein wöchentlicher Newsletter der Schulleitung an alle Mitarbeiter der Schule schafft schulintern Transparenz und Öffentlichkeit. Wichtige Informationen zum Schulleben, zu besonderen Projekten sowie Vorkommnissen finden hier ihren Platz. Bei Bedarf kann zu mehr Präsenz und Sensibilität aufgefordert werden. Dies führt zu Vernetzung und Zusammenarbeit über die eigene Jahrgangsstufe hinaus und entspricht der Haltung, gemeinsam die Sorge für die Kinder und Jugendlichen zu übernehmen.

3.10 Praxisbaustein Therapiebegleitende Fördermaßnahmen (TbF)

Da viele der Eltern den regelmäßigen Weg in die logopädischen Praxen nicht suchen, wird versucht, Termine in den Räumen der Martinschule anzubieten. Die Elternarbeit der Therapeuten kann nach dem Unterricht im direkten Kontakt erledigt werden. Ein kontinuierlicher Austausch mit dem Therapeuten ist auch für die Lehrkräfte möglich, sofern eine Schweigepflichtsentbindung vorliegt. Inhalte der Therapie können unterrichtsimmanent aufgegriffen werden.

Neben sprachheilpädagogischen Unterrichtsmaßnahmen unterstützt das therapiebegleitende Sprachförderprogramm MITSprache die sprachliche Entwicklung der Kinder der Unterstufe. Hier werden vielfach Inhalte, die auch Gegenstand logopädischer Therapie sind, aufgegriffen und kindgerecht geübt.

4. Ansätze aus der Traumapädagogik

Bei traumatisierten Schülern können Lernverweigerungen als Handlungsoption, destruktives Verhalten als „– zumeist unbewusste – Kompromissmöglichkeit“ (Gahleitner et al., 2014, S. 259) verstanden werden. Ein traumapädagogischer Ansatz geht weg von dem, was der Schüler gemacht hat, und konzentriert sich auf die Beziehung zum Schüler. Traumatisierte Schüler benötigen in erster Linie einen sicheren Lernort. Dieser sichere Lernort wird durch die Haltung der Bezugsperson mitgestaltet – vor allem dann, wenn sich die Bezugsperson „aktiv präsent“ (Baierl et al., 2014, S. 60) verhält. Die Herausforderung destruktiver, verweigernder Verhaltensweisen liegt darin, der unterbrochenen Bindung Anschlussmöglichkeiten für die Wiederaufnahme

von Beziehung anzubieten, z. B. durch aktive Präsenz einer wertschätzenden empathischen Grundhaltung. Die Bezugsperson, die sich klar mitteilt und authentisch gibt, sichert den Lernort Schule für den traumatisierten Schüler, um Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Auslieferung entgegenzusteuern.

Die aktive Präsenz der Traumapädagogik kann mit der Beharrlichkeit der „Neuen Autorität“ verglichen werden. In der Logik der „Neuen Autorität“ leistet man „gegen negative Verhaltensweisen unnachgiebig und beharrlich Widerstand“ (Lemme & Körner, 2022, S. 29).

5. Ein ausgewähltes Beispiel sprachheilpädagogischer Methode

Verweigern Schüler das Lesen lernen aufgrund von emotionaler und schriftsprachlicher Überforderung, können Audioaufnahmen vor allem im Anfangsunterricht eine hilfreiche Methode sein. Besonders dann, wenn der Schüler die gemeinsame Betrachtung der Lautsynthese nicht zulässt, ist die Methode der Audioaufnahme hilfreich. Ein Grund für die Verweigerung kann eine fehlende Emotionsregulierung, hervorgerufen durch ein drohendes Gefühl des Scheiterns, sein. Eine der Schwierigkeiten der Lautsynthese ist, die „auf der Grundlage der erlernten Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) in Laute umkodierte Buchstaben koartikulatorisch zu bedeutungstragenden Einheiten“ zu verschmelzen (Mayer, 2014, S. 391). Damit sich der verweigernde Schüler diesem schwierigen Schritt der Lautsynthese doch hinwenden kann, liest er das von der Lehrkraft optimal sprachheilpädagogisch angepasste Material „für sich selbst“ – um vor dem Gefühl der Niederlage zunächst geschützt zu sein. Der Schüler, der sich zwar der sozialen Situation des gemeinsamen Gegenstandes entzieht, sich aber selbst mit der Lautsynthese beschäftigt, nimmt sich über die Audiofunktion beim synthetisierenden Lesen auf. Er hört sich selbst dabei zu, wie er Laute koartikulatorisch zusammenliest und das Gelesene Sinn ergibt. Der Schüler erlebt sich über die Audioaufnahme als selbstwirksam beim Lesen und beweist sich, dass er lesen kann. Diesen Beweis, etwas Schwieriges gemeistert zu haben und sich zu denken „Ich kann lesen.“ kann sich der Schüler bei Bedarf wiederholt anhören. Obwohl der Schüler für sich selbst arbeitet, ist die Lehrkraft aktiv präsent. Sie begleitet Autonomie und Selbstwirksamkeitserfahrungen des Kindes, indem sie bei Fragen oder als Vorlesemodell zur Seite steht, um dann die beste Aufnahme zusammen mit dem Kind anhören und gemeinsam den Moment der Kompetenz genießen können (Schiefenhövel, 2023).

6. Fazit für die Praxis

Sprachheilpädagogisches Wirken braucht eine Lernatmosphäre, die Lehren und Lernen ermöglicht. Um schwierigen Situationen mit lernverweigernden Schülern begegnen zu können, sind pädagogische Konzepte, die die Haltung von Lehrkräften und ihr

Handeln prägen, von besonderer Bedeutung. Die pädagogische Haltung der Lehrkräfte der Martinschule in Augsburg wird durch das Konzept der „Neuen Autorität“ geprägt. Präsenz als die Bereitschaft, sich intensiv und demonstrativ mit dem Gegenüber auseinanderzusetzen, sowie Transparenz und professionelle Beziehungsgestaltung stärken die Autorität der Lehrkraft und ermöglichen tragfähige Beziehungen zu den Schülern (Lemme & Körner, 2022). Die innere Überzeugung der Lehrkraft, dass das eigene Handeln angemessen und aus der eigenen Perspektive „richtig“ ist, gibt auch traumatisierten Schülern die notwendige Sicherheit, die sie zur Emotionsregulierung brauchen. So verbinden sich zentrale Vorstellungen von Präsenz und Eskalationsvorbeugung der „Neuen Autorität“ mit Aspekten der Traumapädagogik. Haltung ist Eskalationsvorbeugung.

„...weil du uns wichtig bist“ ist Ausdruck dieser gelebten Haltung.

Literatur

- Baierl, M., Götz-Kühne, C., Hensel, T., & Lang, B. (2014). Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. (S. 251-289). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gahleitner S. B., Andreae de Hair, I., Weinberg, D., & Weiß W. (2014). Traumapädagogische Diagnostik und Intervention. In S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. (S. 251-289). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lemme, M., & Körner, B. (2022). "Neue Autorität" in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Mayer, A. (2014). Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern. (S. 390-401) Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Omer, H., & Schlippe, A. v. (2010). Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiefenhövel, L. (2023). "Ich will lesen und lese mir selbst vor" - Lesen lernen mit Hilfe von Audioaufnahmen bei lernverweigerndem Verhalten. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 12(4), 201-223.

Themenbereich: Mutismus

Mit Sprache Brücken bauen für Kinder mit selektivem Mutismus

1. Einleitung

Sprach- und sprechbeeinträchtigte Kinder benötigen Hilfen zur Überwindung kommunikativer Barrieren, damit ihnen die uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden kann. Insbesondere Kinder mit selektivem Mutismus und deren Eltern brauchen Unterstützung – zunächst in der Übergangsphase von der Kindertagesstätte zur Grundschule und dann während der gesamten Grundschulzeit. Hierbei geht es nicht nur um Sprachheilförderung im Unterricht; vonnöten sind frühzeitige, netzwerkbasierende und interdisziplinäre Intervention, Diagnostik, Beratung, Förderung und Begleitung aller Beteiligten. Wie dies für Kinder mit einer kommunikativen Beeinträchtigung in der Schulpraxis aussehen kann, thematisiert dieser Artikel.

2. Kinder mit selektivem Mutismus

2.1 Definition

Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus sind in der Lage zu sprechen und verfügen über ein normales Sprachverständnis. Sie sprechen jedoch ausschließlich in bestimmten Situationen und mit bestimmten Menschen. Sie wirken oft verkrampft, „gehemmt“ und „verloren“ (Katz-Bernstein, 2005, S. 106). Der selektive Mutismus wird als „Störung sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (BfArM, ICD-10-GM, 2024) bezeichnet und seit 2013 unter „Angststörung“ (DSM-5, Falkai et al. 2018) klassifiziert. Diese muss andauernd und wiederkehrend sein. Die Ursachen sind sehr unterschiedlich: „Bei einigen Kindern entwickelt sich eine Angststörung aus dem selektiven Mutismus. Bei anderen Betroffenen ist eine Angststörung die Ursache des selektiven Mutismus. Und bei wieder anderen liegt gar keine Angststörung vor. Ob eine Angststörung und welche Form vorliegt, gilt es differentialdiagnostisch abzuklären und pädagogisch sowie therapeutisch zu berücksichtigen“ (StillLeben e.V., 2024). Im Gegensatz zur Autismus-Spektrum-Störung (ASS) kann selektiver Mutismus überwunden werden (Bahr, 2002).

2.2 Sprachliche Brücken bauen von der Einschulung an

Im inklusiven Setting ist es möglich, dass Sprachheillehrkräfte im Schulanmeldeverfahren mitarbeiten. Sie können auf diese Weise von der Einschulung an im Übergang Kita – Grundschule Brücken bauen. In einigen Bundesländern (z. B. Hessen) können Kinder mit massiven Sprach- und Sprechstörungen, die bis zum 30. Juni das 4.

Lebensjahr vollenden, einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben (HSchG 2023, § 54, Abs. 1 ff.). Sie „können auf Antrag der Eltern in Förderschulen aufgenommen werden, wenn zu erwarten ist, dass sich die frühzeitig einsetzende sonderpädagogische Förderung auf ihre Entwicklung günstig auswirkt“ (HSchG 2023, § 58, Abs. 2). Zu diesem Zeitpunkt besuchen die betroffenen Kinder noch die Kindertagesstätte. Sonderpädagogische Lehrkräfte können deshalb zum Zwecke eines Überprüfungsverfahrens vom regionalen Beratungs- und Förderzentrum (rBFZ) in Kitas geschickt werden. Hier braucht es früh einsetzende Beratung vor Ort. Die Kinder können dann z. B. zwei Jahre die Vorklasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache besuchen oder andere Fördermaßnahmen erhalten (siehe Abb. 2).

2.3 Fördermöglichkeiten

Schüler:innen mit selektivem Mutismus scheinen im Unterricht manchmal wie ‚unsichtbar‘. Sie können von der Klassenlehrkraft oft übersehen werden, falls sie innerhalb einer Klasse keine ‚Schülerbrücken‘, nämlich befreundete Schüler:innen als Sprachrohr, haben. In bestimmten Fällen fühlen sich Schüler:innen, die keinen Kontakt zur Außenwelt herstellen können oder wollen, wie unter einer Glasglocke.

Einzelne Institutionen, z. B. eine Kindertagesstätte oder Schule, brauchen für die Förderung selektiv mutistischer Schüler:innen die interdisziplinäre, netzwerkbasierte Zusammenarbeit in Diagnostik, Beratung und Förderung. Entscheidend wirkt sich die Kooperation mit Eltern aus, aber auch mit Kinderärzt:innen oder Kinderpsycholog:innen und weiteren außerschulischen Institutionen, die speziell mit Kindern mit selektivem Mutismus arbeiten. Ergänzend können Sprachheilzentren als stationäre Einrichtung, vergleichbar mit einem ‚Kuraufenthalt‘, eine sinnvolle, zeitlich begrenzte Brückenlösung darstellen.

Sprachheillehrkräfte können für Kinder mit selektivem Mutismus eine Brückenfunktion übernehmen – entweder als Klassenlehrkraft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder als sonderpädagogische Lehrkraft im inklusiven Setting. Hier übt die Förderschullehrkraft die Rolle des Co-Lehrers und der flexiblen Sprachheillehrkraft aus. Das gilt sowohl für den Unterricht im Klassenverband als Team als auch für die Einzelförderung. Die Sprachheillehrkraft ist u. U. zuständig für sechs oder mehr Klassen und wird sozusagen als Brückenkopf zur kontinuierlichen Anlaufstelle für die gesamte Schule. Darüber hinaus agiert sie in der interdisziplinären Zusammenarbeit schulintern und schulextern im Rahmen der Netzwerkarbeit.

Die sprachheilpädagogische Förderung richtet sich nach dem Prinzip des Scaffoldings („Gerüstbau“) der zunehmenden und abnehmenden Hilfe. Sie kann von gestischen und mimischen Annäherungen über den Einsatz psychomotorischer und rhythmischer Übungen sowie die basale Arbeit mit Materialien aus Kunst und Musik bis zum

Umgang mit Naturmaterialien reichen. Kurze lustige (Abenteuer-) Geschichten und visualisierte Darstellungen können ein Kind zu – wenn auch minimalen – Reaktionen herauslocken.

Als weiterführend erwiesen sich der Einsatz eines Tagebuchs als Brücke zwischen Schule und Elternhaus sowie kleine Rollenspiele mit Finger- und Handpuppen, selbst-gestalteten Papprollen oder Duplo-Figuren. Manche Kinder fingen an zu sprechen durch handlungsorientierte Unterrichtsprojekte, z. B. durch die Arbeit im Schul(kräu-ter)garten oder das Herstellen von Popcorn. Dies kann in der Einzelförderung angebahnt und im gemeinsamen Unterricht fortgeführt werden. Die Einzelförderung kann als Safe Place (Katz-Bernstein, 2005, S. 106) einen wichtigen Platz in der Förderung einnehmen.

2.4 Nachteilsausgleich

Bei Kindern mit selektivem Mutismus empfiehlt sich der Einsatz eines Nachteilsausgleichs (NTA). Wie gesetzlich vorgegeben sollte er von begrenzter Dauer sein. Scaffolding als Unterstützungsprinzip für Lernprozesse sollte in Absprache mit allen an der Förderung Beteiligten eingesetzt und dann in Etappen wieder abgebaut werden. Möglichkeiten für NTA können sein: in angebahnten kleinen Schritten zwischen Klassenlehrkraft/Fachlehrkraft im Einzelgespräch mit dem Kind Augenkontakt, bestimmte Mimik und Gestik einzuführen, anzubahnen und abzustimmen. Ziel ist es, Sicherheit zu vermitteln durch zuverlässige Absprachen und wiederkehrende Einzelgespräche mit der Klassenlehrkraft und durch die Ein- und Durchführung handhabbarer Rückmeldungssysteme. Hier empfiehlt sich der Einsatz der VKUS®-Arbeitshilfen (AH) Kinderförderplan und NTA (s. Abb. 1 u. 2). Mündliche Mitarbeit ist anzustreben in Partner-, später in Gruppenarbeit mit vertrauten Klassenkamerad:innen. Kleine, wiederkehrende Rollen im Anfangsunterricht – evtl. mit Handpuppe – können im Unterrichtsablauf eingebaut und Satzanfänge vorgegeben werden. Die Lautstärke der Stimme kann in der Kleingruppe geübt, Präsentationen können von selbst erstellten Texten abgelesen werden. Ausdrucksmöglichkeiten lassen sich durch Kunst, Musik und/oder Sport schaffen. Allerdings ist ein NTA kein Ersatz für die Gewährung eines sonderpädagogischen Förderanspruchs. Auch selektiv mutistische Schüler:innen haben ein Recht auf inklusive Beschulung.

3. Das Maral-Reisz-Kompendium als Hilfe zur Überwindung kommunikativer Barrieren

Für diese sonderpädagogische/sprachheilpädagogische Arbeit – auch mit Kindern mit selektivem Mutismus – hat die Autorin ein Kompendium aus sechs Bausteinen erarbeitet (Abb. 1). Es besteht aus einem Buch (Reisz, 2014f), den drei Hochheimer Spracheingangsscreenings HES, HES-Kurzform und HES-türkisch (Reisz, 2014a,b,c), einem Entwicklungsbogen für 0-6-Jährige als DIN-A2-Poster (Reisz, 2014e) und 25 VKUS®-Arbeitshilfen (s. Abb. 2; im Folgenden VKUS®-AH) als Kopiervorlagen (Reisz, 2014d; Meyer-Glose, 2016; HLA, 2018). Das Maral-Reisz-Kompendium (Abb. 1) kann als Unterstützung für diverse Brückenfunktionen inner- und außerschulisch dienen. Die VKUS®-AH können – unabhängig von der Schulform und vom Schuljahresrhythmus – zielführend und zeitsparend sowohl in der inklusiven Beschulung als auch in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache eingesetzt werden. Dabei werden die Entwicklungs- und Lernfortschritte der Schüler:innen, aber auch die eigene Arbeit in der Schule, für alle Beteiligten sichtbar gemacht.

Vier VKUS®-AH sind als Fragebögen speziell für die Diagnostik für Kinder mit selektivem Mutismus und deren Eltern konzipiert. Aber auch die VKUS®-AH Beobachtungsbogen zur Lernausgangslage, Individueller Förderplan, Kinderförderplan, Elternbegleitschreiben, Nachteilsausgleich und Netzwerkübersicht können als ökonomische und arbeitserleichternde Hilfen eingesetzt werden. Sie sind einzeln als Download von www.VKUS-Home.de herunterladbar oder können in einer Mappe als lose Blattsammlung erworben werden (s. Abb. 2). Die VKUS®-AH wurden von der Hessischen Lehrkräfteakademie akkreditiert.

Bereiche des Einsatzes des Kompendiums für die inklusive sprachheilpädagogische Förderung

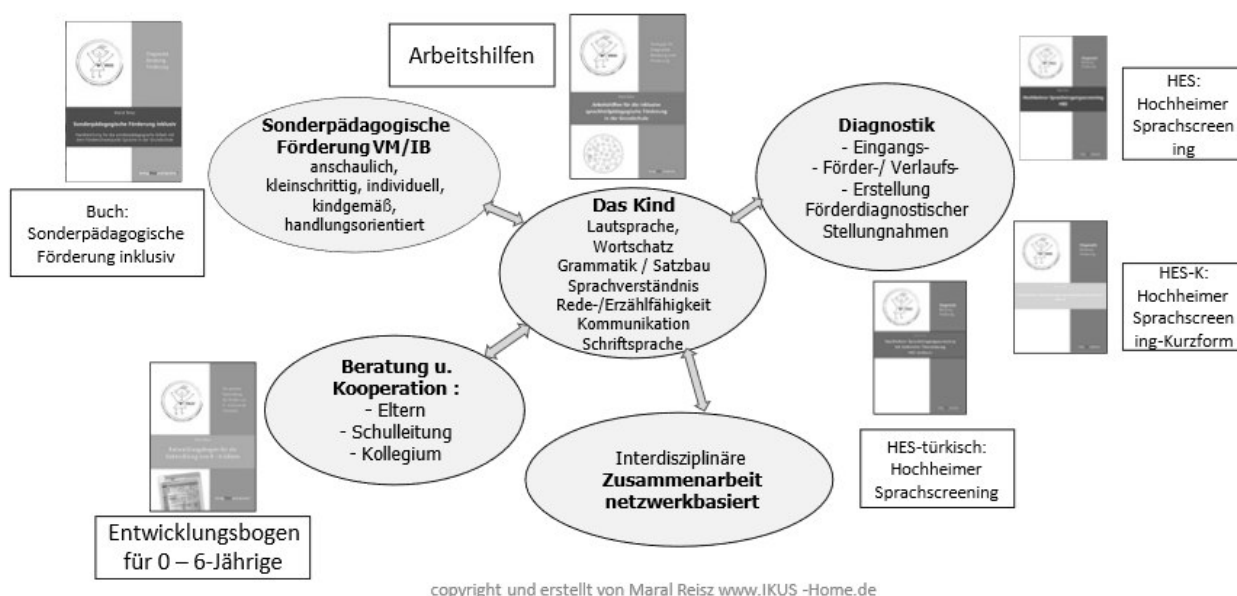


Abb. 1: Das Maral-Reisz-Kompendium für die inklusive sprachheilpädagogische bzw. sonderpädagogische Beschulung. Quelle: Maral Reisz, Verlag Kind und Sprache, www.VKUS-Home.de.

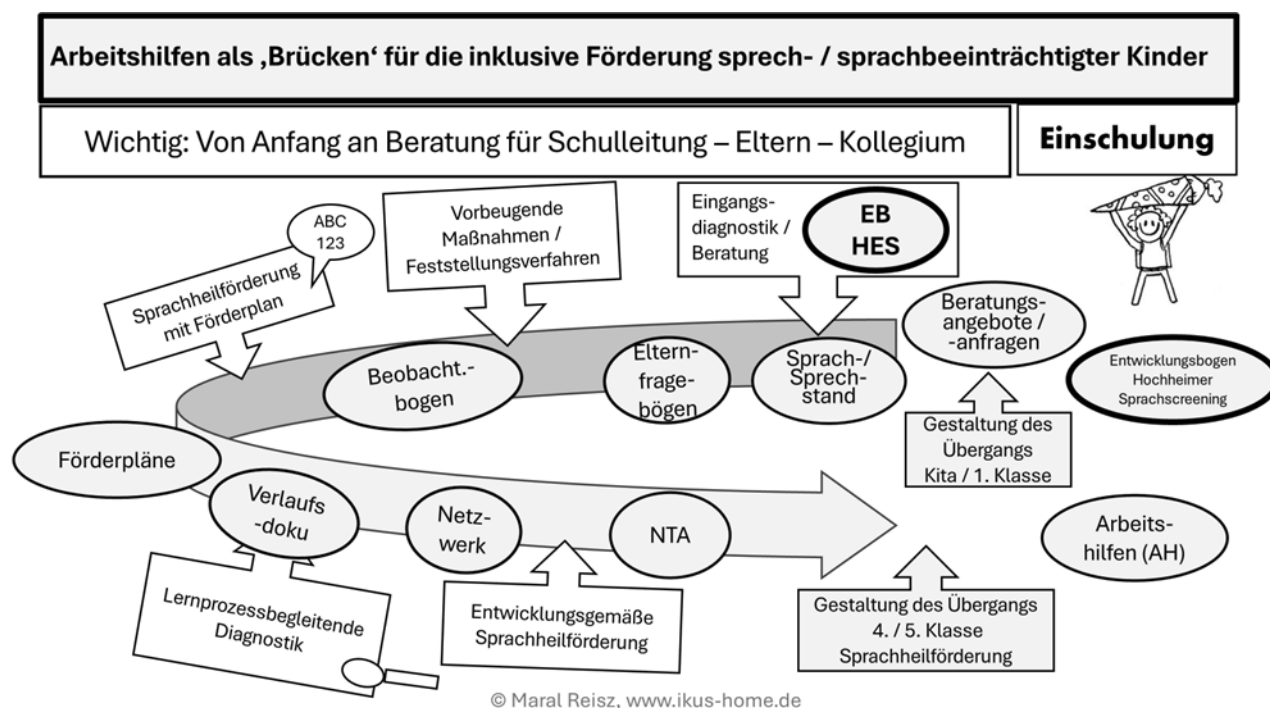


Abb. 2: Der Einsatz der Arbeitshilfen des Maral-Reisz-Kompendiums in der Lernprozessbegleitung innerhalb der Schullaufbahn der Grundschule. Quelle: Maral Reisz, Verlag Kind und Sprache, www.VKUS-Home.de.

4. Fallbeispiele von Kindern mit selektivem Mutismus

Alle Beispiele der Schüler:innen stammen aus der sprachheilpädagogischen Praxis der Autorin, entweder im inklusiven Setting, in der Schule mit Förderschwerpunkt Sprache oder in der Sprachheiltherapie. Sie beschreiben Ausschnitte aus unterschiedlichen Lernverläufen. Die Namen der betroffenen Schüler:innen wurden geändert (s. Kasten 1).

Kasten 1: Fallbeispiele von sprachheilpädagogischer Förderung selektiv mutistischer Kinder

Katharina, die Flüsterin

Dieses Beispiel fand in einer Sprachheiltherapie statt. Katharina, 5 Jahre, kam mit ihrer Mutter zur Beratung vor der Einschulung, weil sie schwieg. Die Mutter stammt aus Südamerika, der Vater ist Deutscher. Katharina hat noch zwei ältere Schwestern, die ebenso wie der Vater schweigen. Katharina besuchte den Vorlaufkurs, der ein Jahr vor der Einschulung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Hessen angeboten wird. Im Beisein ihrer fremden Menschen flüstert Katharina mit ihrer Mutter.

Katharina wurde mit dem Hochheimer Spracheingangsscreening HES (Reisz, 2014a) getestet. Sie nahm zwar Blickkontakt mit der Sprachheillehrkraft auf, schwieg jedoch bei Ansprache. Ihr Körper wirkte steif, ihre Haut schimmerte weiß. Die Mutter erhielt die VKUS®-Arbeitshilfen (AH) SelMu-Elternfragebogen und SelMu-Fragebogen für Pädagoginnen, letztere sowohl für die zuständige Erzieherin als auch für die Vorlaufkursleiterin. Nach Rücklauf der VKUS®-Fragebögen konnte davon ausgegangen werden, dass Katharina selektiv mutistisch ist. Die Mutter weinte vor Erleichterung, weil sie endlich das auffällige Verhalten ihrer Tochter benennen konnte. Die Sprachheillehrerin bat sie, über den Kinderarzt einen Kinderpsychiater oder eine ambulante Beratungsstelle einer Uni-Klinik für die Durchführung einer ärztlichen Diagnostik aufzusuchen. Sie erhielt die ausgefüllte VKUS®-AH Elternbegleitbrief für die jeweiligen Anlaufstellen. Die VKUS®-AH Fragebogen zur Personenaufstellung (Stern) bzgl. der Beziehungskonstellation zu anderen Familienmitgliedern beantworteten beide Eltern in unterschiedlicher Weise. Das Gespräch mit dem Vater beschränkte sich auf kurze, abgehackte Antworten.

Die Autorin begann mit Katharina eine sprachheilpädagogische Förderung, die zunächst psychomotorische Übungen mit Ball und buntem Schwungtuch sowie verschiedene Balancierübungen beinhaltete, anfangs im Beisein und unter Mitarbeit der Mutter. Später hantierte Katharina intensiv mit roter Fingerfarbe auf einem großen Malblock. Nach dieser sehr basalen Erfahrung begann Katharina mit der Sprachheilpädagogin zu sprechen. Sie hauchte anfangs leise einzelne Wörter. Ihre Stimme hörte sich brüchig und ungeübt an. In der weiteren Folge wurde ein Tagebuch angelegt, das als Brücke zwischen Elternhaus und sprachheilpädagogischer Förderung fungierte. Schließlich konnten über kleine Rollenspiele mittels Fingerpüppchen, Handpuppe und Duplo-Figuren Dialoge angebahnt werden. Katharina fing an, von ihren Erlebnissen auf dem Spielplatz zu erzählen. Aus ihrer gehauchten Stimme entwickelte sich zunehmend eine hörbare, die sich zunächst noch abgehackt und gehemmt, später jedoch abgerundeter und immer fester und sicherer anhörte. Durch den Einsatz der

VKUS®-AH Kinderförderplan konnte Katharina ihre Fortschritte mit Hilfe der Sprachheillehrkraft eintragen und mitverfolgen. Dies motivierte sie sehr.

Boris, der Selbstgenügsame

Boris, 5 Jahre alt, fiel im Rahmen der Schulanmeldung auf, weil er zwar befriedigende Leistungen im nonverbalen Bereich zeigte, aber beharrlich schwieg und ausschließlich Augenkontakt mit der Mutter aufnahm. Die Eltern wünschten für ihren Sohn eine sprachheilpädagogische Förderung. Die Eltern erhielten die VKUS®-AH SelMu-Elternfragebogen und erschienen beide zum Anamnesegespräch. Der Vater, ebenfalls selektiv mutistisch, antwortete zwar auf alle Fragen der Sprachheilpädagogin, setzte sich dabei aber seitlich zu ihr und schaute ausschließlich seine Ehefrau an. Die Eltern lehnten das Aufsuchen einer kinderpsychologischen Begleitung ab. Auch nach einem Jahr sprachheilpädagogischer Förderung sprach Boris kein Wort mit der Sprachheilpädagogin. Er schien sich in seiner Rolle sehr wohlfühlen. Er sang Lieder mit, lachte über lustige Geschichten, zeigte auf Abbildungen und brachte Fotos mit, die er selbst aufgenommen hatte. Er malte mit Stiften in sein Tagebuch und schrieb seinen Namen. Die Eltern baten die Sprachheillehrerin, bei der Einschulungsfeier in der Nähe ihres Sohnes präsent zu sein. Während der Einschulungsfeier weigerte sich Boris mit seinen neuen Klassenkameraden in den Klassenraum zu gehen. Deshalb trugen die Eltern ihren schreienden Sohn samt Schultüte dorthin. Boris arbeitete im weiteren Verlauf der 1. Klasse im Unterricht ausschließlich im schriftsprachlichen Bereich mit und zeigt darin sehr gute Leistungen.

Philippe, der Ungebundene

Die Klassenlehrerin einer 1. Klasse bat über einen Antrag an das rBFZ um sonderpädagogische Hilfe für ihren Schüler Philippe, 7 Jahre alt, der nicht willens war, zu sprechen, zu schreiben, zu lesen oder zu rechnen. Er beteiligte sich weder mündlich noch schriftlich am Unterricht, stattdessen ärgerte er andere Schüler:innen nonverbal. Alle Vorgaben für Verhaltensmaßnahmen von Seiten der Klassenlehrerin brachten bei ihm keine Verhaltensänderung. Die Klassenlehrerin bestellte die Mutter zu regelmäßigen Elterngesprächen ein, die diese auch wahrnahm. Philippe besuchte seit einem halben Jahr eine Psychotherapie. Der Kontakt zur Psychotherapeutin konnte leider nicht hergestellt werden, weil diese auch nach mehreren Versuchen der Kontaktaufnahme keine Rückmeldung gab. Die Sprachheillehrkraft führte eine Unterrichtsbeobachtung durch und sowohl Gespräche mit der Klassenlehrerin als auch mit der Mutter. Ein ausführliches Anamnesegespräch war zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich. Nach Bewilligung einer inklusiven Beschulung stellte sich heraus, dass die Mutter ihren unehelichen Sohn nicht gewollt, nicht gestillt und verlassen hatte, als er 9 Monate alt war. Er wuchs bei seinen Großeltern auf. Die Mutter kehrte zurück, als Philippe 3 Jahre alt wurde. Er litt unter einem Verlassenheitstrauma und einer daraus resultierenden frühkindlichen Bindungsstörung. Zuhause war sein Kinderzimmer mit einem eigenen Fernseher ausgestattet. Seinem kleinen Bruder gegenüber trat er gewalttätig auf, besonders nachts. Das Jugendamt wurde eingeschaltet, welches aber aufgrund von Überlastung erst zu Beginn der 3. Klasse tätig werden konnte.

Philippe erhielt den Status der inklusiven Beschulung: anfangs 2x wöchentlich als Einzelförderung und 1x wöchentlich als unterrichtsbegleitende Förderung. Verschiedene Belohnungssysteme und die VKUS®-AH Kinderförderplan führten dazu, dass er einen Stift in die Hand nahm und lernte,

seinen Namen zu schreiben. Über die Süßigkeit MAOAM als ‚Opener‘ und Holzbuchstaben lernte er schrittweise lesen und schreiben. Auf Bitten der Sprachheillehrkraft wurde Philippe von einem Augenarzt untersucht, der ihm eine Brille verschrieb. Der Schüler fing an, zunächst mit der Sprachheillehrkraft zu sprechen. Dadurch fiel zusätzlich eine phonetisch-phonologische Störung stärkeren Grades auf. Die Sprachheillehrkraft setzte das „Gefühlsrad“ (Schröter, 1999) ein, damit Philippe lernte, seine Gefühle zu benennen. Nach und nach holte er seine Lernrückstände erstaunlich schnell auf. Er öffnete sich immer mehr für die Zusammenarbeit und führte nach einem halben Jahr kleine Dialoge mit seiner Klassenlehrerin, der Sprachheillehrerin und später auch mit seinen Klassenkamerad:innen. Erst dann konnte auch mit der Aufarbeitung der phonetisch-phonologischen Störung begonnen werden.

Im 2. Schuljahr erhielt Philippe in allen Fächern bei Klassenarbeiten einen zeitlich begrenzten Nachteilsausgleich. In einer Einzelförderung während eines Rollenspiels der Weihnachtsgeschichte suchte er sich die Rolle des Jesus-Babys aus. Er erlebte unvermittelt einen Flashback und ließ die kleine Jesus-Figur lange und intensiv an der ‚Brust‘ der Maria laut schmatzend saugen. Nach diesem Erlebnis wirkte Philippe ausgeglichener, ruhiger und wesentlich offener für Kommunikation. Er fing an, sich im Unterricht mündlich konstruktiv zu beteiligen. Für sein Verhalten während des Unterrichts wurden Maßnahmen für eine Verhaltensmodifikation erarbeitet und konsequent durchgeführt. Trotzdem weitete sich sein gewalttätiges Verhalten auch auf andere Mitschüler:innen aus, besonders in den Pausen. Da das Jugendamt den Fall übernahm und er seine Lernrückstände und Sprachdefizite aufgeholt hatte, wurde die inklusive Sprachheilmaßnahme am Ende der 3. Klasse beendet.

Peter, der Sensible

Peters Klassenlehrerin bat Mitte der 2. Klasse über das rBFZ die Sprachheillehrerin um Mitarbeit, weil Peter seit der 1. Klasse beharrlich schwieg und jeden Blickkontakt vermied. Er erhielt eine vorbeugende Maßnahme von 1 Std. pro Woche. Peter saß an einem Einzeltisch und verweigerte die Mitarbeit; seine Schulmaterialien verschwanden immer wieder im Schulranzen. Meist saß oder lag er mit verschränkten Armen und einer über den Kopf gezogenen Kapuze mit dem Oberkörper auf dem Tisch. Nach Auskunft der Sozialpädagogin, die ihn zusammen mit anderen Schüler:innen in einer Kleingruppe förderte, malte er nur ‚Blutbilder‘ und blieb stumm. Der Vater erschien zum Elterngespräch mit Klassenlehrerin und Sprachheillehrerin, während die Mutter die Mitarbeit mit der Schule kontinuierlich verweigerte. Ein Arbeiten mit Peter in der Klasse war zunächst unmöglich. Es brauchte einige Zeit, bis er sich überwand, mit der Sprachheillehrerin in die Einzelförderung zu gehen.

Die Sprachheilförderung bestand anfangs aus Unterricht im ‚Grünen Klassenzimmer‘, dem Schulkräutergarten, und aus kleinen Erzählungen von Abenteuergeschichten mit Fotos aus der Zeitschrift „Extratour“ der Jugendherbergen. Darauf reagierte Peter sehr positiv. Er öffnete sich immer mehr, seine angespannte Körperhaltung löste sich zunehmend. Im Verlauf der Förderung fing er an, zu sprechen und von eigenen Erlebnissen zu berichten: Seine Mutter würde jeden Abend Horrorfilme anschauen, er könne die Geräusche nicht mehr hören, es wäre einfach schrecklich, auch langweile er sich zu Hause und fühle sich einsam. Die Eltern hätten einen Hund als Aufsicht für ihn und seinen kleinen Bruder angeschafft, weil die Mutter eine Ausbildung mache und nachmittags nicht zu Hause sei. Schließlich war Peter bereit, einen Stift in die Hand zu nehmen und zu schreiben. Mit seinen Klassenkameraden sprach Peter selten, fing stattdessen an,

Streichhölzer, Taschenmesser und andere Gegenstände in der Pause gegen Kinder einzusetzen. Der Vater suchte auf Anraten der zuständigen Lehrkräfte ein Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ) auf. Auch das Jugendamt wurde eingeschaltet. Peter holte seine Lernrückstände auf und konnte teilweise im Unterricht – auch mündlich – mitarbeiten. Ein Aufenthalt in einem Sprachheilzentrum wurde empfohlen, aber nicht umgesetzt.

Florian, der Zeichner

Nach Übernahme der 2. Klasse in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache fiel der Autorin ein Schüler auf, der beharrlich schwieg und keine Emotionen zeigte, aber im schriftsprachlichen Bereich gute Leistungen aufwies. Nachdem die Klassenlehrerin mit jedem Schüler einzeln einen auditiven Wahrnehmungstest und ein kurzes persönliches Gespräch geführt hatte, begann Florian nach 1 ½ Jahren des Schweigens (!) das erste Mal mit ihr leise einige Worte zu wechseln. Es wurde für alle Schüler ein Tagebuch eingeführt, in das jedes Kind eigene Erlebnisse vom Wochenende anfangs malte, später schriftlich eintragen sollte, die dann montags vorgetragen wurden. Die Vorgabe von Satzanfängen erleichterte es auch Florian, erste kurze Sätze zu formulieren. Dabei wirkte er ungelenkt, ungeübt, hilflos und unsicher. Es durften jeweils zwei Nachfragen gestellt werden. Im Verlauf des Schuljahres wurde deutlich, dass Florian sehr gerne Micky Maus-Figuren zeichnete und alle Ausgaben der letzten zehn Jahre des Micky Maus-Magazins zitieren konnte. Er traute sich schließlich, die Figuren für alle sichtbar an die Tafel zu zeichnen und erntete dafür großes Lob. Dadurch motiviert, begann er, sich auch im Unterricht mündlich vermehrt zu äußern.

5. Brücken bauen – darüber gehen müssen die Betroffenen selbst

Sprachheilpädagog:innen können mit unterschiedlichen Formen der Sprachheilförderung und dem o. g. Maral-Reisz-Kompandiums für Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus Brücken zu anderen Menschen bauen. Über diese Brücken gehen müssen die Schüler:innen und ihre Eltern jedoch selbst.

Derartige Brücken müssen gut gesichert, zweifach oder dreifach verstärkt, in jedem Fall flexibel und manchmal auch außergewöhnlich sein. Sie sind in der Regel sehr lang und erfordern von dem Brückenbauer Geduld, Ausdauer, hohe Frustrationstoleranz, Einfühlungsvermögen und Einfallsreichtum. Doch Brücken sind nicht das Ziel. Ziele sind der Abbau von Ängsten, die Förderung von Selbstvertrauen und Resilienz sowie infolgedessen von Sprech-, Kommunikations- und Dialogfähigkeit in jeder Situation. Deren dauerhafte Sicherung ist wünschenswert, damit Schulabschlüsse und der Einstieg in weiterführende Ausbildung und Berufe, aber auch außerhäusliche Beziehungen und Partnerschaften, angebahnt und möglich werden. „Wollen wir eine Brücke schlagen von Mensch zu Mensch – und dies gilt auch von einer Brücke des Erkennens und Verstehens –, so müssen die Brückenköpfe eben nicht die Köpfe, sondern die Herzen sein“ (Viktor E. Frankl).

Literatur

- Bahr, R. (2002). *Wenn Kinder schweigen*. Redehemmungen verstehen und behandeln. Ein Praxisbuch (5. Aufl.), Ostfildern: Patmos.
- BfArM (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte) (2024). *Internationale statistische Klassifikation von Krankheiten und deren verwandter Gesundheitsprobleme*, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM in der Version 2024)
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M. (Hrsg.) (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5®* (2. Aufl.); Göttingen: Hogrefe.
- Frankl, V. E. (2024): *Zitat aus Salzkorn 02_24* (Nr. 298, S. 56), hrsg. von Offensive Junger Christen – OJC e.V.
- HLA (Hessische Lehrkräfteakademie) (2018). LA-Angebotsnr.: 01894368, *IKUS-Seminar S22, Sprachheilförderung inklusiv – ein Fahrplan für die sonderpädagogische inklusive Förderung. Eine Einführung in die Arbeitshilfen*.
- HschG (Hessisches Schulgesetz) (2023). 2. Aufl., hrsg. Hessisches Kultusministerium.
- Katz-Bernstein, N. (2005). *Selektiver Mutismus bei Kindern*. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie, (3. Aufl.), München: Ernst Reinhardt Verlag
- Meyer-Glose, H. (2016). Rezension des Kompendiums von Maral Reisz. *Praxis Sprache*, 61(4), 287-288.
- Reisz, M. (2014a). *Hochheimer Spracheingangsscreening - HES*, Verlag Kind und Sprache
- Reisz, M. (2014b). *Hochheimer Spracheingangsscreening – Kurzform - HES-K*, Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache.
- Reisz, M. (2014c). *Hochheimer Spracheingangsscreening mit türkischer Übersetzung - HES-türkisch*, S. 33, Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache.
- Reisz, M. (2014d). *Arbeitshilfen für die inklusive sprachheilpädagogische Förderung in der Grundschule*. Lose Blattsammlung. Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache.
- Reisz, M. (2014e). *Entwicklungsbogen für die Entwicklung von 0-6 Jahren*. Die gesamte Entwicklung des Kindes von 0-6 Jahren als Übersicht. Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache.
- Reisz, M. (2014f). *Sonderpädagogische Förderung inklusiv*. Handreichung für die sonderpädagogische Arbeit mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Grundschule. S. 146. Bischofsheim: Verlag Kind und Sprache.
- Reisz, M. (2016a). Inklusion ist mehr als Unterricht. Inklusive sprachheilpädagogische Förderung in der Grundschule. *Praxis Sprache*, 61(4), 278-281.
- Reisz, M. (2023). Sprachheilpädagogische Arbeit im inklusiven Setting – Gangbare Wege in der inklusiven Beschulung, Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis. In A. Paier (Hrsg.), *Ein Recht auf Sprache. Sprachheilpädagogische Interventionen – Fundamente der Inklusion* (S. 241-253). Wien: Lernen mit Pfiff.

- Schröter, A., & Mühlen, E. (1999). *Total fertig oder voll gut drauf*, 4. Aufl., Gerth Medien
- StillLeben e.V. (2024). *Zitat aus Homepage StillLeben*. <https://www.selektiver-mutismus.de/selektiver-mutismus/>; abgerufen am 04.06.2024

Weiterführende Literatur

- Mühlen, C., & Mühlen, E. (2018). *Selbstwert + Gefühle*. Das Beste, was Sie einem Kind mitgeben können (8. Aufl.). Braunschweig: MühlenMedien.
- Lüling, D. & Lüling, Ch. (2018). *Mit feinen Sensoren: Hochsensitive Kinder erkennen und ins Leben begleiten*. Lüdenscheid: Asaph Verlag.
- Reisz, M. (2014). *SelMu-Fragebögen* (Download: www.VKUS-home.de). Bischofheim: Verlag Kind und Sprache

Kommunikative Brücken bauen – Einzelfallstudie zur Wirksamkeit der Dortmunder Mutismustherapie im Vorschulalter

1. Einleitung

Die Fähigkeit zu sprechen ist eine der wichtigsten Kompetenzen für die selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft. Obwohl sie über die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten verfügen, schweigen manche Kinder und Jugendliche in bestimmten Situationen. Selektiver Mutismus (sM) ist mit einer Prävalenz von ca. 1 % ein seltenes, den Angststörungen zugeordnetes Phänomen, das sich vor allem in sprachlichen Interaktionen zeigt (American Psychiatric Association, 2018; Viana et al., 2009). Charakteristisch für sM ist ein Schweigen in spezifischen Situationen, das über einen Monat lang anhält und nicht auf unzureichende sprachliche Kompetenzen oder Primärbeeinträchtigungen wie schwere Sprachentwicklungsstörungen, Stottern oder psychotische Zustände zurückzuführen ist (American Psychiatric Association, 2018).

Neben dem Schweigen stehen Kinder mit sM häufig vor weiteren Herausforderungen. Eine große Anzahl betroffener Kinder zeigt eine erhöhte Ängstlichkeit (Driessen et al., 2020). Darüber hinaus finden sich bei etwa der Hälfte der Kinder sprachliche Auffälligkeiten (Hua & Major, 2016; Kristensen, 2000).

Eine frühzeitige Identifikation und Behandlung des sM ist von großer Bedeutung, da ein anhaltendes Schweigen langfristig Einfluss auf diverse Lebens- und Entwicklungsbereiche haben kann (Starke & Subellok, 2023). Bei Nichtbehandlung des sM ist das Risiko für psychische Folgeerkrankungen deutlich erhöht (Steinhausen et al., 2006). Darüber hinaus erfahren Kinder und Jugendliche mit sM häufig Einschränkungen in ihrer sozialen, aber auch in ihrer Bildungsteilhabe, die in die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung münden können (Kamani & Monga, 2020). Im deutschsprachigen Raum sind in die Behandlung von sM vor allem die Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie Sprachtherapie/Logopädie eingebunden. Evidenz für die Wirksamkeit von mutismustherapeutischen Konzepten liegt bislang vor allem für kognitiv-behaviorale Therapieformen vor (siehe im Überblick Zakszeski & DuPaul, 2017). Für die sprachtherapeutischen Konzepte steht diese Wirksamkeitsprüfung noch aus.

Zur Evaluation der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) (Subellok et al., 2012) haben wir in den vergangenen Jahren mehrere kontrollierte Einzelfallstudien durchgeführt (siehe etwa Starke et al., 2018). Dieses Studiendesign bietet sich aufgrund der

großen Heterogenität der Kinder und Symptomatik, der Seltenheit des Phänomens und auch der hohen Individualisierung im therapeutischen Vorgehen an (Kohler et al., 2021; Rademacher et al., 2023) und es wurde auch international häufig umgesetzt (Zakszeski & DuPaul, 2017). Als abhängige Variable wurde dabei maßgeblich auf das Sprechverhalten in unterschiedlichen Kontexten zurückgegriffen, wobei quantitative Aspekte (z. B. Häufigkeit des Sprechens, mittlere Äußerungslänge) im Fokus standen. Qualitative Aspekte, die sich auf nonverbale oder paraverbale Aspekte des Interaktionsverhaltens oder auf inhaltliche Aspekte von Äußerungen beziehen, wurden bislang außer Acht gelassen (Rademacher et al., 2023). Im Rahmen von DortMuT werden kommunikative Brücken gebaut, um unter anderem die quantitativen Redeanteile zu steigern. Doch vor allem sollen Kinder dazu in die Lage versetzt werden, in allen sozialen Situationen, in denen sie dies möchten, sicher mit dem gesamten Spektrum kommunikativer Ressourcen umzugehen. Dazu zählt auch eine breite Palette an Gesprächsinhalten und -formaten, um etwa Bedürfnisse mitzuteilen oder über Persönliches zu sprechen. Vor diesem Hintergrund wurden in mehreren Einzelfallstudien unterschiedliche Vorgehensweisen zur Erfassung quantitativer und qualitativer Aspekte der Interaktion erprobt und weiterentwickelt (siehe etwa Rademacher et al., 2023; Starke et al., 2018). Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Wirksamkeit von DortMuT bei einem Vorschulkind mithilfe einer kontrollierten Einzelfallstudie, die sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte interaktiven Verhaltens in den Fokus nimmt, zu überprüfen.

2. Methode

2.1 Sophia

Sophia, zu Therapiebeginn 5;7 Jahre alt, ist ein interessiertes und aufgewecktes Kind mit einer phonetischen und phonologischen Restsymptomatik (monolingual deutsch). In ihrer Familie ist sie durchsetzungsstark, sie spricht gerne und viel mit Eltern und Bruder, außerhalb hingegen ist sie schweigsam und schüchtern. In die Kita geht sie seit 2,5 Jahren gerne, doch agiert sie hier ebenfalls schweigend. Selten flüstert sie mit dem Bezugserzieher im Zweierkontakt. Ab der dritten Einheit der Sprachtherapie kommt sie ohne Vater in den Raum und spricht unbefangen mit der Therapeutin.

2.2 Studiendesign

Es wurde ein Multiple-Baseline-Design in Kombination mit Prä-Posttestungen durchgeführt. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die eingesetzten Verfahren und Art der Messungen (mehrmalig vs. kontinuierliche Verlaufsdaten). Die Therapiesitzungen wurden kontinuierlich videografiert und im Anschluss hinsichtlich sprachlich-interaktiver Aspekte analysiert (Rademacher et al., 2023).

2.3 Instrumente

Zur Messung des Sprech- und Interaktionsverhaltens des Kindes wurden in der Prä-, Post- und Follow-up-Testung die Frankfurter Skalen zur Erfassung des Selektiven Mutismus (FSSM, Gensthaler et al., 2020) für den familiären Kontext und das Dortmunder Mutismus-Screening für den Kita-Kontext (DortMuS-Kita, Starke & Subellok, 2018) genutzt. Für die Verlaufsdokumentation wurden kurze, an die bestehenden Instrumente angelehnte Fragebögen für Kita und Eltern entwickelt, die wöchentlich online zur Verfügung gestellt wurden.

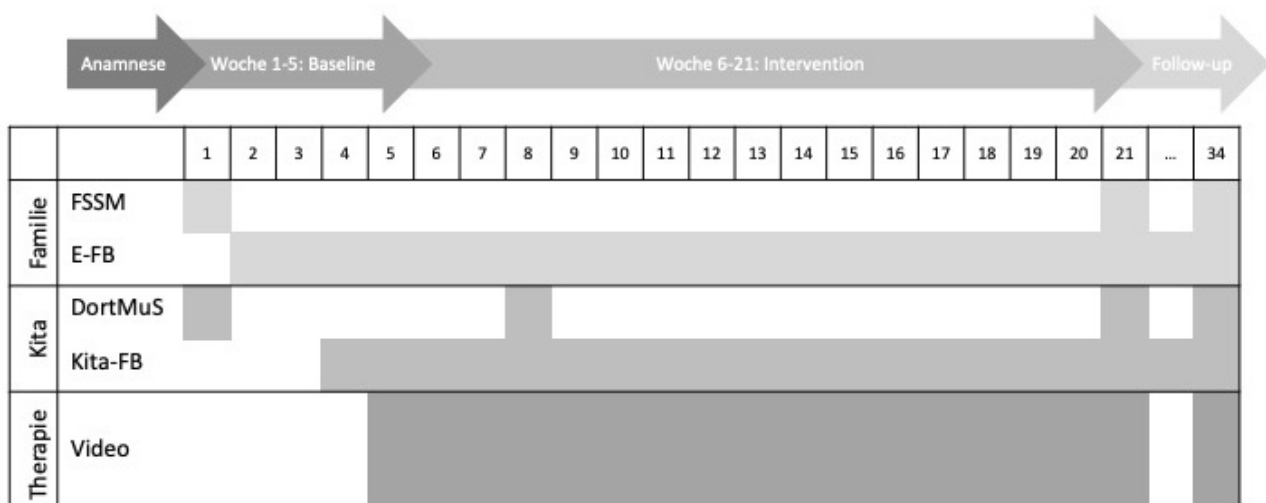


Abb. 1: Geplantes Studiendesign

2.4 Datenanalyse

Für die Analyse der verschiedenen Statusmaße wurden die jeweiligen klinischen Marker verwendet, um für jeden Zeitpunkt zu beurteilen, ob die einzelnen Werte im klinisch signifikanten Bereich lagen. Darüber hinaus wurde, wann immer möglich, der Reliable Change Index (RCI, Jacobson & Truax, 1991) nach den Empfehlungen von Blampied (2022) berechnet, um die klinische Signifikanz der Veränderung von Prä- zu Post- bzw. Follow-up-Testung zu beurteilen.

Für die Beobachtungsdaten während der Therapie mit nur einem Baseline-Datenpunkt und mehreren Interventionsdatenpunkten wurde eine visuelle Inspektion mittels Streudiagrammen und gestapelten Balkendiagrammen durchgeführt.

3. Ergebnisse

Entgegen der ursprünglichen Planung war eine kontinuierliche Erfassung des Sprechverhaltens im Kita-Kontext (über Kita-FB) aus personellen Gründen nicht möglich. Vor diesem Hintergrund wurden während der Interventionsphase zusätzliche, zeitökonomischere Statusmessungen mit DortMuS-Kita und dem FSSM eingezogen.

3.1 Prä-Post-Testdaten

Von den Eltern stehen insgesamt vier Fragebögen des FSSM zur Verfügung (vor, während, nach der Therapie sowie Follow-up), von der Kita drei Fragebögen der DortMuS-Kita (vor, während und nach der Therapie).

Auf der Diagnoseskala des FSSM lagen die Werte zu drei von vier Messzeitpunkten über oder gleich dem Cut-off-Wert von 7. Insgesamt ergaben sich weder im Prä-Post- noch im Prä-Follow-up-Vergleich Unterschiede, die auf eine signifikante Veränderung der Werte auf der Diagnoseskala hindeuten würden (siehe Tabelle 1). Sophias Werte lagen also während des gesamten Zeitraums im klinischen Bereich des sM. Auf der Schweregradskala zeigten sich jedoch deutliche Unterschiede. Vor der Behandlung erreichte Sophia vergleichsweise hohe Werte, die im Laufe der Zeit kontinuierlich abnahmen (siehe Tabelle 1).

Dieser Rückgang des schweigenden Verhaltens zeigt sich auch in den Daten von DortMuS-Kita. Sophia erreichte vor der Behandlung einen Wert von 39, der signifikant höher war als der klinische Marker von 34 (Starke & Subellok, 2018). Sowohl während als auch am Ende des beobachteten Behandlungszeitraums erreichte Sophia Werte, die nicht mehr als klinisch signifikant angesehen wurden (siehe Tabelle 1). Die Prä-Post-Differenz im DortMuS-Kita-Gesamtscore lag leicht unter dem geforderten RCI. Eine signifikante Veränderung zeigte sich jedoch bei der Subskala Gruppensituationen.

Tab. 1: Ergebnisse Eltern- und Kitafragebögen zum Sprechverhalten und Angst vor, während und nach der Therapie

Instrument	prä	während	post	follow-up	RCI (.05)	Unterschiede	
						Prä-Post	Prä-Follow-Up
FSSM							
Diagnoseskala	7	6	8	8	1,31	1	1
Schweregradskala	65	42	37	39	8,11	-28	-26
DortMuS-Kita							
gesamt	39	25	29	-	11,15	-10	-
Schweigen	26	17	22	-	9,54	-4	-
Gruppensituationen	13	8	7	-	5,21	-6	-

Anmerkung: RCI = Reliable Change Index.

3.2 Beobachtungsdaten

Die Videodokumentationen der Therapiesitzungen wurden hinsichtlich mutismusbezogener Verhaltensweisen analysiert. Abbildung 2 zeigt exemplarisch zwei Streudiagramme für (A) die Entwicklung der absoluten Anzahl der Äußerungen über die Zeit und (B) die Entwicklung der durchschnittlichen Länge der Äußerungen über die Zeit. Sowohl für die absolute Anzahl als auch für die mittlere Länge der Äußerungen zeigen die Trendlinien eine deutliche Zunahme während der Interventionsphase.

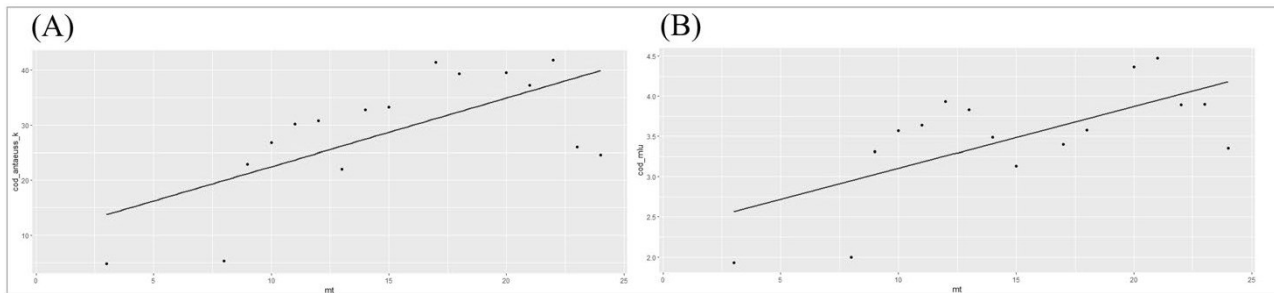


Abb. 2: Streudiagramme für die absolute Anzahl der Äußerungen (A) und die durchschnittliche Länge der Äußerungen (B) für Phase B während der Therapiesitzungen.

Abbildung 3 zeigt die verschiedenen Parameter von (A) Sophias Arten an Interaktivität und (B) den jeweiligen Empfangenden ihrer Äußerungen. Die Abbildung zeigt die relativen Anteile der verschiedenen Unterkategorien für beide Beobachtungskategorien. Vor allem der relative Anteil der Nullreaktionen nimmt über den Behandlungszeitraum ab. Der Anteil der Reaktionen bleibt mit durchschnittlich 27,58 % relativ konstant. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass Sophia zu Beginn der Therapie mehr Reaktionen und Nullreaktionen als Initiationen zeigt, während Initiationen bereits ab der dritten Therapiesitzung (Woche 9) mehr als 50 % der Interaktivität einnehmen und konstant bleiben.

Bei der Kategorie „Empfänger“ ist besonders auffällig, dass Sophia bereits zu Beginn der Therapie mit der Therapeutin spricht, wobei der Anteil sehr gering ist. Die Mehrzahl der verbalen Äußerungen bezieht sich zu Beginn auf die Interaktion mit dem Vater, der während der ersten beiden Therapiesitzungen unterstützend anwesend war. Ab der dritten Therapiesitzung sprach Sophia mehr als 50 % der Zeit mit der Therapeutin; sie sprach vergleichsweise wenig mit der Handpuppe, die therapiebegleitend in jeder Sitzung eingesetzt wird. Mehr oder weniger konstant sind auch die Äußerungen ohne direkten Empfänger, die sie in den Raum richtete.

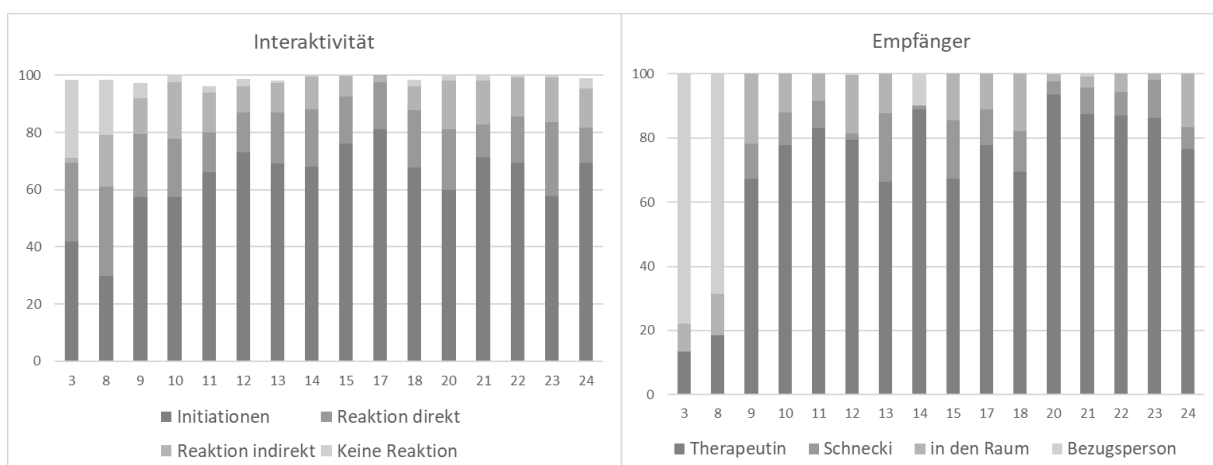


Abb. 3: Gestapelte Balkendiagramme für verschiedene Arten von Interaktivität (links) und Empfänger (rechts) für Phase B während der Therapiesitzungen.

Anmerkung: X-Achse: Therapiesitzung. Y-Achse: Prozentualer Anteil der Kategorien.

4. Diskussion

Die Ergebnisse weisen deutlich auf die Wirksamkeit von DortMuT bei Sophia hin. Während der etwa viermonatigen Beobachtung der Intervention zeigte sich eine deutliche Zunahme des Sprechens in allen Kontexten. Einschränkend ist anzumerken, dass insbesondere im Kita-Kontext aufgrund teils fehlender Daten der Verlauf nur eingeschränkt interpretierbar ist. Qualitativ zeigt sich relativ früh innerhalb der Therapie eine Zuwendung hin zur Therapeutin, die maßgeblich durch die Abwesenheit der Bezugsperson ab Therapiesitzung 3 zu erklären ist. Darüber hinaus erweitert sich das interaktive Spektrum von Sophia zunehmend, in dem sie anfangs kontinuierlich mehr initiatives Verhalten zeigt, bis es sich auf einem Anteil von etwa 60 % einpendelt. Dies spiegelt vermutlich natürliche Interaktionssituationen wider, in denen Impulsgeben und Reagieren wechselseitig vorkommen. Trotz der deutlichen Fortschritte in der Therapie erfüllt Sophia über die gesamte Beobachtungszeit hinweg die Diagnosekriterien für sM, das heißt ihr schweigsames Verhalten etwa in der Kita ist noch existent. Dies steht im Einklang mit bisheriger Forschung, die auf ein langes Bestehen der Symptomatik in unterschiedlichen sozialen Kontexten trotz Intervention hindeutet (Koskela et al., 2023).

5. Fazit

Die Einzelfallstudie weist deutlich auf die potenzielle Wirksamkeit von DortMuT in der Behandlung des selektiven Mutismus hin. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um die Wirksamkeit bei unterschiedlichen Ausprägungsformen von sM zu untersuchen. Aufgrund der Notwendigkeit der kontinuierlichen Anpassung von Therapieinhalten und Erhebungsmethoden erweist sich zur Evaluation von Mutismustherapien die Einzelfallstudie als geeignetes Forschungsdesign.

Literatur

- American Psychiatric Association. (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5* (2. korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Blampied, N. M. (2022). Reliable change and the reliable change index: still useful after all these years? *The Cognitive Behaviour Therapist*, 15(e50), 1-18. <https://doi.org/10.1017/S1754470X22000484>
- Gensthaler, A., Dieter, J., Raisig, S., Hartmann, B., Ligges, M., Kaess, M., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2020). Evaluation of a novel parent-rated scale for selective mutism. *Assessment*, 27(5), 1007-1015. <https://doi.org/10.1177/1073191118787328>

- Hua, A., & Major, N. (2016). Selective mutism. *Current opinion in pediatrics*, 28(1), 114-120. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000300>
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19.
- Kamani, Z., & Monga, S. (2020). Understanding the outcome of children who selectively do not speak: a retrospective approach. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(2), 58-65.
- Kohler, J., Starke, A., & Kohmäscher, A. (2021). Einzelfallorientierung in der Evidenzbasierung der Sprachtherapie. *Forschung Sprache*, 9(2), 80-99.
- Koskela, M., Ståhlberg, T., Yunus, W. M. A. W. M., & Sourander, A. (2023). Long-term outcomes of selective mutism: a systematic literature review. *BMC psychiatry*, 23(1), 779. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05279-6>
- Kristensen, H. (2000). Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(2), 249-256. <https://doi.org/10.1097/00004583-200002000-00026>
- Rademacher, K., Böse, J., Subellok, K., & Starke, A. (2023). Therapieerfolg in der Mutismustherapie - Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern. *Forschung Sprache*, 11(2), 116-129.
- Starke, A., & Subellok, K. (2018). *Dortmunder Mutismus Screening DortMuS-Kita*. <http://www.sk.tu-dortmund.de/dortmus/DortMuS-Kita.pdf>
- Starke, A., & Subellok, K. (2023). Selektiver Mutismus. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 306-317). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Starke, A., Subellok, K., & Pickhinke, I. (2018). Förderung selektiv mutistischer Kinder im schulischen Kontext - Ergebnisse aus zwei kontrollierten Einzelfallstudien. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Band 3. Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen - Beschreiben - Erweitern* (S. 355-361). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Steinhausen, H.-C., Wachtner, M., Laimböck, K., & Winkler Metzke, C. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 751-756.
- 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(2), 84-94.
- Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: a review and integration of the last 15 years. *Clinical psychology review*, 29(1), 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.09.009>

Zakszeski, B. N., & DuPaul, G. J. (2017). Reinforce, shape, expose, and fade: a review of treatments for selective mutism (2005-2015). *School Mental Health*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9198-8>

WUT TUT GUT! Fallbericht aus der Initialphase der Sprachtherapie mit einem selektiv mutistischen Vorschulkind

1. Louis – ein (typisch) selektiv mutistisches Vorschulkind!?

Louis (4;2 J.) verhält sich anfangs so, wie wir es von Kindern mit selektivem Mutismus (sM) kennen. Er bleibt beim Vater, beobachtet den Dialog zwischen Schnecki und Therapeutin, schaut bei direkter Ansprache weg. Im Verlauf öffnet er sich, lässt sich auf Autospiele ein und antwortet mit ja/nein. Ab der zweiten Stunde werden seine Äußerungen komplexer, die er auch direkt an die Therapeutin richtet („*Guck mal.*“). Er wird ausgelassener, bringt Spielideen ein, gibt Anweisungen, der Vater kann den Raum verlassen. Gespräche über die Kita (in der er schweigt) sind möglich. Nach der dritten Stunde hätte man fragen können: Ist Louis wirklich mutistisch, zeigt er doch im noch fremden Kontext so wenige mutismustypische Verhaltensweisen?

Differenzierter betrachtet wirkt der Junge allerdings über längere Phasen angespannt und chaotisch. Er wechselt oft die Spielkontexte, holt diverse Materialien aus dem Schrank. Die Puppen werden schon mal attackiert und durch den Raum geworfen. In symbolischen Spielsequenzen agiert er für sich alleine, kommentiert sein Handeln. Dabei bezieht er weder Therapeutin noch Schnecki ein. Die Therapeutin erlebt keinen responsiven, kooperativen Bezug aufeinander. Das – von außen betrachtet – zu funktionierende Miteinander bleibt auf der tieferen Beziehungsebene unverbunden und im Parallelspiel behaftet.

Vereinfacht betrachtet ließen sich nun zwei – zugegebenermaßen – polarisierende therapeutische Entscheidungsrichtungen ableiten:

- Das Kind spricht im Therapiekontext unbeschwert. Es kooperiert und bringt Spielideen ein. Das chaotische Verhalten entspricht womöglich seinem Temperament. Seinen aggressiv anmutenden Aktionen kann gut in Kita oder Familie begegnet werden. Die Sprachtherapie kann sich auf Bereiche konzentrieren, in denen Sprechen noch nicht möglich ist (Kita), und Transferleistungen anbahnen.
- Die mangelnde Responsivität wird als mutismustypische Verhaltensweise verstanden, die sich auf der Beziehungsebene widerspiegelt. Seine chaotisierenden und aggressiven Handlungen sind von therapeutischer Relevanz, um die Logik seines Verhaltens (Strukturdiagnostik; Katz-Bernstein, 2023) zu verstehen und diesen nicht funktionalen Kommunikationsformen zu begegnen.

Wer bereits Einblick in die Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) (Subellok et al., 2012) hatte, dürfte ahnen, dass wir mit Louis den zweiten Weg eingeschlagen

haben. Eingebunden in eine kontrollierte Einzelfallstudie (Starke et al., in diesem Band) wurden diverse Daten zur Evaluation der Therapiewirksamkeit erhoben, die gerade ausgewertet werden. Doch unabhängig von empirischen Befunden erfahren wir von jedem intensiv begleiteten Kind individuelle neue Aspekte von sM. Bei Louis ist es (einmal mehr) die Relevanz emotionaler Kompetenzen.

2. Emotionale Kompetenzen und selektiver Mutismus

Unter emotionalen Kompetenzen werden die emotionsbezogenen Fähigkeiten umrissen, die zu einer stimmigen Beziehung zu sich selbst sowie zu anderen Menschen beitragen (Kumschick, 2012). Erlernt, geübt und angewendet werden diese, vereinfacht formuliert, innerhalb sozialer Beziehungen (insbesondere Familie und Peers) und kultureller Kontexte. Unumstritten ist, dass sich die Entwicklung emotionaler und sprachlicher Fähigkeiten gegenseitig beeinflussen (Rose et al., 2016) sowie sprachliche, emotionale und soziale Entwicklungsauffälligkeiten in hohem Maße komorbid auftreten (Zwirnmann et al., 2022). Selbst wenn die Sprachentwicklung regelhaft verlaufen sollte, so ist es wegen des komplexen Hintergrunds von sM (Starke & Subellok, 2023), seiner Kategorisierung unter den Angststörungen (Schwenck & Scharthl, 2024) und den reduzierten sprachlich-sozialen Erfahrungen dieser Kinder unerlässlich, deren emotionale Kompetenzen im Auge zu behalten. Dazu gehören im Wesentlichen die folgenden Fertigkeiten (Klinkhammer et al., 2022).

2.1 Emotionsbewusstheit

Eigene Gefühle wahrzunehmen und sich seiner emotionalen Zustände bewusst zu sein, sind wichtige Basisfertigkeiten. Komplexer wird es, wenn mehrere Gefühle gleichzeitig und/oder ambivalente Zustände erlebt werden.

sM: Soziale Beziehungen müssen hinreichend entspannt sein, um sich einlassen und die breite Gefühlspalette erfahren zu können. Löst hingegen ein Kontakt Stress oder Angst aus, so ist der eigene Safe Place (Subellok & Winterfeld, 2021) bedroht und Flucht- oder Erstarrungsreaktionen sind typisch. In diesen Zuständen werden Emotionen quasi abgekoppelt und sind nicht wahrnehmbar. Emotionsbewusstheit zu lernen und zu spüren, was man gerade fühlt, ist deutlich erschwert.

2.2 Emotionsausdruck

Schon Babys können ihren Gefühlen über Mimik oder Weinen Ausdruck verleihen. Später wird ein angemessenes Vokabular für Gefühle und Ausdrucksverhalten erworben, welches für die kulturellen Konventionen angemessen ist.

sM: Sobald ein Kind benennen kann, was es (nicht) möchte oder warum es weint, fällt es seinem Gegenüber leichter, mit diesen Emotionen umzugehen. Wenn dieser sprachliche Ausdruck nur schwer oder nicht möglich ist, weil das Umfeld als nicht

vertraut erscheint, dann fehlt ein breites Übungsfeld, seine Emotionen noch besser kennenzulernen sowie sich differenzierter und sozial angemessen zu begegnen.

2.3 Emotionswissen

In Zusammenhang mit der Emotionsbewusstheit erlernen Kinder zunehmend, Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen. Darüber können sie deren Verhalten besser einschätzen, vorhersagen und empathisch damit umgehen. Auch erfassen sie bei sich selbst und anderen eine mögliche Inkongruenz zwischen erlebten und gezeigten Emotionen. Sie lernen einzuschätzen, wann welche Emotion gezeigt werden kann oder (besser) nicht.

sM: Eine Ausdifferenzierung des eigenen Gefühlserlebens erfolgt über die Spiegelung Anderer innerhalb vielfältiger sozialer Erfahrungen, die insbesondere mit Peers deutlich reduziert bleiben. In vielen Kontaktsituationen ist es für das Kind herausfordernd, die Emotionen Anderer wahrzunehmen, wenn es möglicherweise mit der Wahrnehmung eigener Gefühle überfordert ist. Folglich bleibt sein Gefühl für Andere unsicher. Es ist kaum einzuschätzen, wie eine Person reagieren wird oder was zu erwarten ist. In dieser Verunsicherung – mangels Übung und Emotionswissen – fällt es schwer, Interaktionen sozial angemessen und beziehungsgerecht zu gestalten.

2.4 Emotionsregulation

Darunter werden alle Prozesse verstanden, mit denen ein Mensch seine emotionsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen kann. So lernt ein Kind etwa sukzessive mittels selbstregulativer Strategien, extreme Gefühle oder belastende Situationen zu bewältigen. Mit zunehmender Sprachkompetenz erweitern und verfeinern sich diese Fähigkeiten.

sM: Weil diese o. a. Kompetenzen oftmals unzureichend ausgebildet sind, werden Kinder nur schwer die Selbstwirksamkeit erlangen, eigene Emotionen zu beeinflussen. Emotionale Ausbrüche im häuslichen Kontext sind bei Kindern mit sM ein bekanntes Phänomen. Mangels dieser Regulationsfähigkeiten befürchten sie außerhalb der vertrauten Situationen womöglich, über einen unregulierten Emotionsausdruck unangemessen aufzufallen. Es greift dann ein (unbewusst gesteuertes) Kontrollsystem zur Verdrängung der Gefühle. So erscheinen sie in Kita und Schule womöglich nochmals angepasster und emotionsloser.

3. Therapeutisches Vorgehen

Louis Verhalten ändert sich ab der fünften Therapiestunde. Seine Anspannung findet über starke Rollen einen Ausdruck. Er erlebt sich heldenhaft-mächtig, indem er als ‚guter Spiderman‘ den ‚bösen Loki‘ besiegt oder mit Giftspinnen Tiere bedroht. Seine

Aktionen werden sprachlich begleitet: „*Ich bin stinke - stinke - sauer!*“ Das Wahrnehmen und (symbolische) Ausleben von Wut tun Louis gut.

Jetzt beginnt eine spannende, oft herausfordernde Therapiephase mit Weichenstellung für die nächste Entwicklung. Die Wutausbrüche mit gewaltbereiten Umfeldern oder medialen Einflüssen zu erklären, wäre zu kurz gegriffen. Wir sehen darin einen begrüßenswerten Ausdruck von wütiger Ohnmacht und Hilflosigkeit, die mutistische Kinder so häufig im Alltag erleben. Es kommt etwas in Bewegung, mit dem wir *therapeutisch* umgehen können! Würde man jetzt mit Louis ein sozial angemessenes Verhalten *pädagogisch* ‚üben‘, könnte man ihn überfordern, weil voraussetzende Kompetenzen noch aufzubauen bleiben.

Im Folgenden werden für diese essentielle Phase von Louis Sprachtherapie wichtige Elemente des Vorgehens nach DortMuT skizziert.

3.1 Prämissen: Es macht Sinn!

Damit Wut gut tun kann, dürfen wutausdrückende Handlungen nicht moralisiert werden! Alle Emotionen und damit verbundene Handlungen sind erlaubt, sofern sie auf der Symbolebene bleiben (Spiel, Rolle) und keine realen Zerstörungen von Gegenständen resp. Verletzungen erfolgen. Statt eines Verbotes wird nach weiterführenden Handlungen und Lösungen gesucht (s. u.). Dem Kind wird darüber signalisiert: Ich verstehe dich, dass du jetzt nicht anders agieren kannst. Dein Verhalten macht Sinn, auch wenn wir noch nicht genau wissen, wohin uns unser Weg führen wird.

3.2 Safe Place

Es werden Konstellationen angeboten, innerhalb derer sich das Kind nicht bedroht oder herausgefordert fühlt, sondern es zur inneren Ruhe kommen kann (Subellok & Winterfeld, 2021). Nur in entspannten Situationen wird es sich seiner emotionalen Zustände bewusst werden und ein Gefühl für sich selbst entwickeln können. Typischerweise werden dafür mit den Kindern Häuser gebaut.

Louis: *Ein eigenes Haus bietet ihm keinen Safe Place. Er erlebt diesen stattdessen – selbst gewählt – über starke Heldenrollen wie ‚Hulk‘ oder ‚Thor‘, die ihm uneingeschränkt zugestanden werden. Er darf sich chaotisch bewegen, Zornausbrüche erleben, seine Macht spüren. Emotionale Zustände werden körperlich spürbar.*

3.3 Therapeutische Helfer

Ohne Handpuppen geht nichts! Über Schnecki, eine Kinder- oder Tierpuppe wird eine unverzichtbare dritte Instanz in das Beziehungsgeschehen gebracht, die ausschließlich (!) von der Therapeutin belebt wird. Die Beziehung zu einer Puppe ist weniger bedrohlich als zu einer erwachsenen Person. Anders als es eine reale Person

glaubwürdig könnte, kann eine Puppe ALLES sagen, tun und emotional zum Ausdruck bringen: Freude, Wut, Trotz, Ärger usw. Darüber kann sie das Kind bestärken, in Schutz nehmen, seine Gefühle spiegeln. So werden Handlungen und Sprache emotional erlebbar (Winterfeld & Subellok, 2023).

3.4 Spiegeln

Mit spiegelnden Techniken werden die körperlich erfahrenen emotionalen Zustände explizit und damit bewusst gemacht. Über eine Handpuppe wird die wahrgenommene Emotion des Kindes in nicht direkter Weise aufgegriffen, überhöht und eingeordnet. Gleichzeitig gibt die Puppe ein sprachliches Modell für den Emotionsausdruck.

Louis: *Schnecki kommentierend zur Therapeutin (Th.): „Oh, schau mal, wie Thor jetzt schaut. Ich glaube, er ist gerade richtig sauer. Warum denn?“ Th. zu Schnecki: „Ich glaube, Thor hat es nicht gefallen, dass Loki wiedergekommen ist. Die beiden streiten sich ja immer.“*

3.5 Symbolisierung: Führen lassen und Struktur geben

Symbolisch wird für Louis in dieser Initialphase der rote Teppich ausgerollt. Er soll sich emotional als Initiator und kompetenter Akteur erleben. Konkret bedeutet es für die Therapeutin, sich maßgeblich von seinen Handlungen und Impulsen führen zu lassen. Doch wird dafür ein haltender Rahmen geboten, etwa durch Impulse für Wendungen im Spielgeschehen, anregende Spielutensilien oder die Unterstützung von symbolischen Handlungen. Die Therapeutin sorgt für den roten Faden, vermittelt den Kontakt zu und zwischen den Puppen, orientiert, ordnet Dinge ein und gibt Erklärungen.

Louis:

- (1) *Schnecki zur Th.: „Schau mal, Thor springt richtig wütend von seinem Thron! Bestimmt kämpft er gleich gegen Loki! Th. zu Louis: „Sollen wir schon mal die Schwerter (Schaumstoff) holen? Damit Thor und Loki gleich kämpfen können?“ Louis nickt. „Soll ich dann Loki spielen oder eine andere Puppe?“*
- (2) *Louis ist unruhig und wild. Er schmeißt sich in die Riesenbausteine und stößt die selbst gewählte Kinder-Puppe Tobi, die ihn freundlich anspricht, achtlos vom Stuhl. Tobi: „Autsch! Jetzt bin ich aber ganz schön vom Stuhl gefallen. Was ist denn hier los?“ Th. zu Tobi: „Oh backe, ich habe es gar nicht so genau gesehen. Hast du gewackelt oder bist du vielleicht angestoßen worden?“ Tobi: „Ich glaube, da ist ein großer Starker an mir vorbeigeflitzt, vielleicht ein Superheld. Der war blitzschnell! Bestimmt hat der gar nicht bemerkt, dass der mich mit seiner Superkraft angestoßen hat.“ Louis grinst. Th. zu Louis: „Wärst du heute wieder ein Superheld?“ Louis nickt. „Welcher denn? Und was würde der heute machen?“*

3.6 Emotionsqualitäten und Emotionsausdruck

Mittels der Puppen wird ein breites Gefühlsrepertoire nebst ihrer sprachlichen Ausdrucksvarianten modellhaft angeboten. In ihrer Qualität und Intensität werden die angebotenen Emotionen, denen der vom Kind gezeigten – wie etwa forsches Auftreten mit Wutattacken –, angepasst.

Louis spielt, dass er als Thor einen Bauernhof besitzt. Er ist körperlich aktiv, kommandiert und verbalisiert, dass bestimmte Kinder(puppen) den Bauernhof besuchen sollen. Angepasst an Louis Energie initiiert die Th. Konflikte zwischen den Puppen (Streit, wer zuerst reiten darf; Schubsen und Rangeln). Darüber wird evoziert, dass Louis interveniert und die Puppen körperlich sowie verbal zurechtweist. Handpuppe: „Jetzt bin ich sooo stinke-sauer. Ich wollte zuerst reiten, jetzt darf ich nicht! Weil ich sooo sauer bin, werfe ich jetzt alle Steine um!“ Louis: „Nein, das machst du nicht!“ Er hält sie fest und schlägt nach ihr.

So wie die Puppen seine Emotionen lebendig werden lassen, werden sie auch für Louis bewusst wahrnehmbar und er lernt den (sprachlichen) Umgang damit. Zwar ist sein Umgang mit der Puppe noch nicht angemessen, doch entspricht sie seiner situativen eigenen Empfindung.

3.7 Emotionsregulation

Die im Symbolspiel erlebten Wutausbrüche werden körperlich spürbar sowie gedanklich mit der Emotion Wut verknüpft. Der Übergang von symbolischen zu realen Situationen ist fließend. Deshalb gehört es zur strukturierenden Aufgabe der Therapeutin, alle grundsätzlich erlaubten Emotionen zu kanalisieren oder zu begrenzen, sodass sich das Kind orientiert und gehalten fühlt. Nach starkem Arousal müssen Beruhigungsphasen erfolgen, damit innere Erfahrungen integriert oder äußere Impulse (sprachliche Erläuterungen) aufgenommen werden können. Generell gilt es das Kind dabei zu unterstützen, seine erlebte Wut sukzessive zu lenken und körperliche Kraft zu dosieren.

Die Therapeutin kann resp. Puppen können ein Modell für den Erwerb von Regulationsmechanismen sein. Etwa könnte in nicht symbolischen Situationen ein strukturierter und ritualisierter (Wett-)Kampf erfolgen: Schwerterkampf, Tauziehen, Tischtennisballschlacht, Wetthüpfen/Rennen, Türme mit Riesenbausteinen einschlagen. Im Symbol- und Rollenspiel können diese Aktivitäten je nach Thema interpretiert werden (Kampf Thor gegen Loki, Dinosaurier-Attacke, Polizei und Feuerwehr mit dramatischen Rettungsaktionen). Sie wirken darüber intentionaler und intensiver auf der Beziehungsebene. Sämtliche Körperaktionen laden dazu ein, Stimme und Sprache begleitend einzusetzen. Darüber ist ein differenzierter emotionaler Ausdruck möglich, der hilfreich für das Verständnis und gemeinsame Spielhandeln ist.

3.8 Emotionsregulationsstrategien

Auch wenn Kinder emotional wenig reguliert erscheinen, so können sie doch über eigene funktionale Strategien verfügen, die es zu entdecken und auszubauen gilt.

Louis *ist noch auf Unterstützung im Umgang mit seiner Wut angewiesen. Dennoch zeigt er bereits wirksame eigene Strategien: Er fordert Trinkpausen nach anstrengenden Schwerterkämpfen ein oder initiiert Phasen mit Konstruktionsspielen, wobei ihn niemand stören darf. Es scheint, als erhole er sich von den intensiven Phasen stark emotionaler Involvierung.*

Mit Louis wachsenden Fähigkeiten werden zukünftig in der Therapie noch weitere Strategien wie etwa Perspektivwechsel zur Ausdifferenzierung seiner emotionalen Kompetenzen zum Einsatz kommen.

4. Louis – ein Zwischenfazit

Louis ist nun 5;0 Jahre alt. Er kam zwanzigmal zur Therapie. Sein Entwicklungsweg ist nicht linear verlaufen und damit typisch für die Mutismustherapie. Noch entfernt von einer selbstwirksamen Emotionsregulation hat er dennoch gelernt, seine Gefühle besser wahrzunehmen und sie körperlich-sprachlich auszudrücken. Noch stark mit sich selbst beschäftigt fällt es ihm schwer, sich in sein Gegenüber (Puppe) hineinzuversetzen und dessen Gefühle wahrzunehmen. Dieser Aspekt des Emotionswissens ist nur eine der Voraussetzungen dafür, irgendwann umfänglich emotional kompetent und reguliert agieren zu können. Doch Louis ist auf einem guten Weg.

5. Fazit für die Praxis

Konkretisiert über unser Fallbeispiel Louis wurde gezeigt, dass ein Sprechen allein nicht ausschließliches Ziel der DortMuT ist. Sprachlicher Ausdruck ist vom emotionalen Erleben nicht abzukoppeln. Wenn sich hinter einem ängstlich erscheinenden schweigenden Verhalten immense Emotionen wie Wut verbergen, die aus Erfahrungen von Kontrollverlust oder Desorientierung entstehen können, dann müssen die Kinder im geschützten therapeutischen Setting ihre Emotionen erspüren und einen Raum für deren symbolischen (und sprachlichen) Ausdruck erfahren, um auch längerfristig einen selbstregulativen Umgang damit zu erlernen. Für das therapeutische Vorgehen gibt es kein Stufenprogramm resp. keine vorgegebene methodische Struktur. Vielmehr lässt sich die Therapeutin auf einen dynamischen Beziehungs-Prozess mit dem Kind als ‚Bühne‘ und Rahmung für dessen individuellen Lernweg ein.

Literatur

- Katz-Bernstein, N. (2023). *Selektiver Mutismus bei Kindern: Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klinkhammer, J., Voltmer, K., & von Salisch, M. (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kumschick, I. R. (2012). Kann Kinderliteratur emotionale Kompetenzen fördern? *SAL-Bulletin Nr. 146*, 13-18.
- Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung*, 5(2), 66-72.
- Schwenck, C., & Scharthl, A. (2024). Selektiver Mutismus in der ICD-11. *Psychotherapie*, 69(3), 151-157.
- Starke, A., Böse, J., Rademacher, K., & Subellok, K. (2024). Kommunikative Brücken bauen – Einzelfallstudie zur Wirksamkeit der Dortmunder Mutismustherapie im Vorschulalter. *In diesem Band*.
- Starke, A., & Subellok, K. (2023). Mutismus. In T. Ulrich & A. Mayer (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 306-317). Stuttgart: Kohlhammer.
- Subellok, K., Katz-Bernstein, N., Bahrfeck-Wichitill, K., & Starke, A. (2012). DortMuT – Dortmunder Mutismus-Therapie: Ein sprachtherapeutisches Konzept für Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 20(2), 84-96.
- Subellok, K., & Winterfeld, I. (2021). Safe Place in der Kindertherapie - Viel mehr als „nur“ Häuser bauen. *Forum Logopädie*, 35(6), 33-35.
- Winterfeld, I., & Subellok, K. (2023). „Ich mag das nicht!“ Ein selektiv mutistisches Mädchen lernt, in der Kita seine Bedürfnisse zu äußern. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer, & A.-L. Scherger (Hrsg.), *Beeinträchtigungen und Ressourcen von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU dortmund* (S. 279-301). Open Access Publikation, Eldorado TU Dortmund. <https://doi.org/10.17877/DE290R-23124.2>
- Zwirnmann, St., Lüke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *VHNplus*, 91, 1-21.

Themenbereich: Professionalisierung

Aus- und Weiterbildung im Förderschwerpunkt Sprache im deutschsprachigen Raum im Vergleich

1. Ziel des Forschungsprojekts

Ziel des im Folgenden dargestellten kooperativen Erasmusprojekts TeTeTi (Teaching Teachers in Times of Inclusion (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2024) besteht darin, einen Austausch auf internationaler Ebene herzustellen, um Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, die Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den verschiedenen Ländern kritisch zu beleuchten, zu vergleichen und so gegebenenfalls Rückschlüsse auf die Anforderungen an die Lehrkräftebildung ableiten zu können. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie die Aus- und Weiterbildung den Anforderungen, die die Praxis mit sich bringt, gerecht wird. Über den Vergleich können Rückschlüsse abgeleitet werden, inwieweit Anpassungen im eigenen System vorgenommen werden könnten, um Optimierungen der Aus- und Weiterbildung mit Blick auf die Anforderungen des schulischen Systems zu erreichen.

2. Kooperationspartner

Am vorgestellten Projekt beteiligt sind folgende Institutionen, die Länder im deutschsprachigen Raum repräsentieren:

- Deutschland/Baden-Württemberg (BW): Pädagogische Hochschule Heidelberg (Wilma Schönaauer-Schneider)
- Deutschland/BW: Seminar Sonderpädagogik Heidelberg (Anja Theisel)
- Schweiz/Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (Carlo Wolfisberg)
- Österreich/Wien: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien (Almuth Paier)
- Belgien/Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens: Autonome Hochschule Ostbelgien, Eupen (Cathérine Mattar)
- Luxembourg: Centre de Logopédie, Strassen (Marc Schmidt)

In den beteiligten Ländern sind die schulsystemischen Bedingungen sehr unterschiedlich. Bildungspolitik wird nicht für das ganze Land, sondern kantonal bzw. bundeslandspezifisch organisiert. Dies bedeutet, dass die hier dargestellten Beobachtungen und Ergebnisse keine Gültigkeit für das gesamte Land besitzen. Dennoch geben sie

Hinweise, wie die schulsystemische Organisation Aus- und Weiterbildung bestimmt und beeinflusst.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Begrifflichkeiten, die verwendet werden, um das Schulsystem bzw. Prozesse in Aus- und Weiterbildung zu beschreiben, sehr verschieden sind. Um wesentliche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu Schulsystem, Aus- und Weiterbildungssystem sowie Berufsbild der Sonder-/ Heilpädagogik in den beteiligten Ländern nachvollziehbar darstellen zu können, wird deshalb in der Folge auf die deutschen Begrifflichkeiten zurückgegriffen, auch wenn es dadurch zu Unschärfen kommt.

3. Methode

Im Rahmen von insgesamt vier Lern- und Austauschtreffen, die in der Regel 2,5 Tage pro Land umfassten, wurden von allen Teilnehmenden im Rahmen von Hospitationen unterschiedliche Einrichtungen besucht, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungs- bzw. Förderbedarf inklusiv oder exklusiv beschult werden. Mit den in den jeweiligen Institutionen unterrichtenden Personen wurden, unabhängig von ihrer Expertise, Interviews geführt, deren Ergebnisse in gemeinsamen Austauschrunden zusammengetragen wurden (u. a. Gessler, 2023).

Außerdem erhielten alle Teilnehmenden Einblick in die Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen der beteiligten Institutionen. Jedes Lern- und Austauschtreffen endete mit einem Statement aus jedem Land, das Ergebnis aus Reflexionsgesprächen der hospitierenden Teilnehmer:innen eines jeden Landes war. Diese Statements wurden in der Rolle eines ‚critical friend‘ formuliert, fassten wesentliche Eindrücke und Erkenntnisse am Ende der jeweiligen Hospitation zusammen und hatten zum Ziel, der einladenden Institution Rückmeldung aus der Wahrnehmung der Kooperationspartner:innen zu geben. Auch diese Statements wurden aufgezeichnet und ausgewertet.

Die im vorliegenden Artikel dargestellten Ergebnisse beruhen auf einer Gesamtschau von Erkenntnissen aus den genannten Interviews, dem Austausch unter den Teilnehmenden und den Statements der ‚critical friends‘. Dabei handelt es sich um zentrale Beobachtungen, über die ein Konsens in allen Ländern hergestellt werden konnte.

4. Ergebnisse

4.1 Schulsystem

4.1.1 Ministerielle Zuständigkeit

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ländern besteht bei der ministeriellen Organisation und Zuständigkeit von Schul- und Ausbildungssystem. Während in Deutschland in allen Bundesländern (abgesehen von Schleswig-Holstein) zwei verschiedene Ministerien die Bildungspolitik bestimmen (die Kultusministerien die schulische Bildung, die Wissenschaftsministerien im Wesentlichen die Ausbildung der Lehrkräfte), ist dies in den anderen Ländern nicht der Fall. Hier ist ein Ministerium für beide Bereiche zuständig, sodass Abstimmungsprozesse vereinfacht sind.

4.1.2. Beginn der Schulpflicht

Während die Beschulung der Kinder in Deutschland erst mit 6 Jahren beginnt (Schulpflicht) und die vorschulische bzw. Kindergartenzeit in der Regel freiwillig ist und keine für alle gültigen Inhalte geplant und festgelegt sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW., 2011), wird diese Phase in allen anderen beteiligten Ländern intensiv für ‚schulisches‘ Lernen genutzt. So fällt die Kindergartenzeit in der Schweiz und in Luxemburg ab 4 Jahren und in Ostbelgien ab 5 Jahren unter die Schulpflicht. In Österreich ist das letzte Kindergartenjahr vor dem Übertritt in die Grundschule im Umfang von 20 Stunden pro Woche verpflichtend.

In dieser Zeit werden in der Schweiz und Luxemburg nicht nur Erzieher:innen eingesetzt, sondern auch Lehrkräfte, die mit den Kindern an schulischen Inhalten arbeiten. Für Kinder mit Förderbedarf Sprache ist so eine gezielte Intervention und Unterstützung schon früh möglich ist. Sowohl die Sprachentwicklung selbst als auch die Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb können so durch ausgebildete Fachkräfte unterstützt und Voraussetzungen für gelingendes schulisches Lernen geschaffen werden.

4.1.3. Struktur des Schulsystems

Die schulischen Strukturen unterscheiden sich zwischen und innerhalb der beteiligten Länder sehr. Inklusive Schulen, Förderklassen innerhalb einer Regelschule, heil- bzw. sonderpädagogische Schulen mit Kontakt zu Regelschulen bis hin zu Förder- bzw. Sonderpädagogischen Bildungs- oder Beratungszentren mit einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten etc. sind als Organisationsformen zu finden.

Die Beschulung der Kinder in diesen Organisationsformen erfolgt mit ebenso heterogener personeller Ausstattung. Dabei hängt die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams sowohl vom Förderbedarf der Kinder, von der Organisationsform der Beschulung sowie von der fachlichen Expertise der Lehrkräfte ab. Es lässt sich feststellen, dass es Einrichtungen mit Fokus auf dem Förderschwerpunkt Sprache

flächendeckend nur in BW sowie punktuell in der Schweiz gibt (Kanton Zürich: vier Standorte, getragen von einer Stiftung). Außerdem hat Luxemburg mit dem 'Centre de Logopédie' eine für diesen Förderschwerpunkt sehr spezifisch ausgerichtete Einrichtung.

In Österreich gibt es im Bundesland Wien nur noch eine Sprachheilschule, die vor allem als überregionales Kompetenzzentrum arbeitet. Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation werden meist in Integrationsklassen mit sprachheilpädagogischem Unterricht begleitet. Ambulante Sprachheillehrkräfte betreuen ansonsten sprachbeeinträchtigte Schulkinder in Sprachheilkursen an Volksschulen und Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik. In der deutschsprachigen Gemeinschaft Ostbelgiens gibt es für diese Kinder kein spezifisch pädagogisches Unterstützungssystem. Stattdessen kommen je nach Bedarf Logopädinnen an die Schulen und fördern die Kinder parallel zum Unterricht. Diese haben im Gegensatz zu den Logopäd:innen in der Schweiz eine eher medizinisch orientierte Ausbildung.

5. System von Aus-, Fort- und Weiterbildung

5.1 Struktur

Strukturell besteht ein erheblicher Unterschied. Während in Deutschland (BW) ein grundständiges Bachelor-/Masterstudium Sonderpädagogik mit anschließendem Vorbereitungsdienst zur Lehrbefähigung führt, geschieht dies in anderen Ländern durch einen berufsbefähigenden Bachelor Primarschule (3-4 Jahre) oder Sekundarschule (4-5 Jahre) direkt. Qualifikationen für eine Lehrbefähigung im Lehramt Sonder-/Heilpädagogik sind eher als daran anschließende Aus- bzw. Weiterbildungen zu verstehen. Weder in der Schweiz noch in Österreich oder Ostbelgien gibt es eine zweite Phase, in der die Lehrpersonen einen begleiteten Vorbereitungsdienst absolvieren und ihre sonderpädagogische Expertise erweitern. Diese gibt es neben Deutschland nur in Luxemburg, allerdings dort ohne erste Phase (Studium) der Ausbildung im eigenen Land. Angehende Lehrkräfte in der Sonderpädagogik studieren deshalb im Ausland, in der Regel in Deutschland.

Mit Blick auf die Fachrichtungsspezifika der einzelnen Förderschwerpunkte lässt sich feststellen, dass ein grundständiges Studium der Fachrichtung Sprache nur in Deutschland möglich ist, weshalb viele Studierende aus dem deutschsprachigen Raum nach Deutschland kommen. In der Deutschen Gemeinschaft Ostbelgiens existiert lediglich eine Weiterbildung (15 ECTS) ohne fachrichtungsspezifische Anteile. Auch in Österreich kann die Fachrichtung Sprache nicht mehr grundständig studiert werden, sondern nur aufbauend im Rahmen eines viersemestrigen berufsbegleitenden Hochschullehrgangs, der in unregelmäßigen Abständen an der KPH Wien/Krems angeboten wird oder es kann im Rahmen des MA-Studiums der Bereich Sprache und

Kommunikation gewählt werden. Dieses Studium wird, mit unterschiedlich intensiven Fachstudienangeboten, an einigen Hochschulen Österreichs angeboten.

In der Schweiz fällt die Fachrichtung Sprache nicht unter die im Rahmen des MA-Studiengangs Heilpädagogik zu studierenden Förderschwerpunkte. Stattdessen gibt es Logopädiestudiengänge, die im Gegensatz zu Deutschland eine stärker pädagogische Ausrichtung haben. Das Logopädiestudium an der HfH Zürich ist sowohl als Vollzeit- (drei Jahre) als auch als Teilzeitstudium (vier bis fünf Jahre) zu studieren. Möglich sind außerdem direkte Übergänge in die Masterstudiengänge der Fachrichtungen Heilpädagogik oder Angewandte Psychologie und Linguistik (Blechschmidt, 2014). Seit 2022 bietet die HfH zudem einen Masterstudiengang an. Der Bachelorabschluss des Logopädie-Studiums ist berufsqualifizierend.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sonderpädagogische Ausbildung in Deutschland deutlich länger und inhaltlich umfangreicher bzw. differenzierter ist als in den anderen deutschsprachigen Ländern. Stattdessen gibt es dort Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. -pflichten. So ist in Zürich Weiterbildung Teil des Berufsauftrags und muss mindestens 2,5 % der Jahresarbeitszeit umfassen (Schräpler & Stöckli, 2015), während in BW keine formale Kontrolle der Lehrkräfte hinsichtlich besuchter Fort- bzw. Weiterbildungen besteht und die Wahl der Fortbildungen bisher freiwillig ist.

5.2 Inhalte

Anhand der bei den Hospitationen geführten Interviews wurden von den Beteiligten erwünschte Inhalte für die Ausbildung an allen Standorten herausgearbeitet. Dazu gehörten folgende Aspekte:

Es wird eine lange Dauer von Praktika als sinnvoll erachtet, insbesondere in Ländern ohne Referendariat, da diese die Möglichkeit bieten, ein Berufsbild zu entwickeln, die eigene Berufswahl zu und damit sich selbst mit Blick auf die Eignung für den Beruf zu reflektieren. Grundlegend wird die enge Verzahnung von Theorie und Praxis als notwendig angesehen, u. a. mit Fallbeispielen, Rollenspielen und reflektierten praktischen Versuchen.

Den Interviewten wurden Handlungsfelder (Diagnostik, Unterricht, Kleingruppenförderung, Beratung, Kooperation) präsentiert, die sie bewerten sollten. Im Bereich Sprache wurden hier sehr häufig Kooperation und Beratung an erster Stelle genannt. Die Bedeutung von multiprofessionellen Teams und deren möglichst langfristige Zusammenarbeit nimmt einen immer größeren Stellenwert ein. In der Ausbildung sollten deshalb Kooperations- und Beratungskompetenzen sowie Reflexionskompetenzen in besonderem Maße vermittelt werden.

Die befragten Lehrkräfte sprechen sich dafür aus, dass eine Grundausbildung beibehalten werden sollte und eine Spezialisierung für das Erkennen und spezifische Fördern von Unterstützungsbedarfen unerlässlich ist. Dies betont die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz für die Bereitstellung besonderer Bildungsangebote. Da Lernen immer sprachgetragen und sprachlich vermittelt ist, ist eine präzise Kenntnis über sprachliche Einschränkungen von besonderer Bedeutung.

Insgesamt soll das Bewusstsein für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens verstärkter in die Ausbildung einbezogen werden. Viele Inhalte werden nicht in der Grundausbildung gelernt, sondern in der Praxis z. B. durch Kolleg:innen, die bereits jahrelange Erfahrung haben.

6. Fazit für die Praxis

Welche Schlussfolgerungen können wir daraus für die Praxis von Aus- und Weiterbildung ableiten? Im Folgenden sind wichtige Diskussionspunkte aufgeführt:

- Man sieht nur, was man weiß: Eine differenzierte Ausbildung in der Fachrichtung Sprache ermöglicht es den Lehrkräften, den Sprachentwicklungsstand und davon ausgehend den Unterstützungsbedarf der Kinder (Ziel- und Zugangsfertigkeiten, Renner & Scholz, 2022) zu erkennen und zu erfassen. Bei einer breiten Ausbildung (inklusive Pädagogik) besteht die Gefahr des Nichterkennens von Problemen und deren Ursachen, allerdings weitet sich auch der Blick für andere Förderschwerpunkte und die wechselseitigen Zusammenhänge.
- Je weniger spezifische Expertise bei den Lehrkräften, desto höher der Bedarf an multiprofessioneller Zusammenarbeit: Viele Personen mit unterschiedlichen Expertisen arbeiten im Team (statt Sonderpädagog:in der Fachrichtung Sprache z. B. Lehrkraft Primarstufe mit Logopäd:in oder Sprachheillehrer:in). Allerdings wird mit Zunahme des Personals mit unterschiedlichsten Expertisen (wie z. B. Lehrkräfte, Erzieher:innen, Paramediziner:innen etc.), das sich in den Klassen befindet, der Bedarf an Kommunikation höher (Lütje-Klose et al., 2022). Ob sie gelingt, hängt stark von Besprechungszeiten und -räumen sowie von der Einstellung der Kooperationspartner:innen ab, inwiefern Kooperation bzw. gemeinsame Planung und Umsetzung von Unterricht wünschenswert erscheint.
- Einfluss der Grundhaltung: Für den Umgang mit den Beeinträchtigungen und dadurch entstehenden Schwierigkeiten im Bildungsprozess ist das Inklusionsverständnis zentral (Beer, 2020). Erkenne ich als Lehrkraft die Schwierigkeiten und Barrieren, die ein Kind hat und bilde Hypothesen darüber, wo die Ursachen liegen? Dann kann ich optimale Lernbedingungen schaffen. Oder erachte ich Schwierigkeiten und damit die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen als weniger wesentlich? Dann steht das gemeinsame Lernen bzw. Nicht-Stören im

Klassenverband im Vordergrund, weniger das optimale individuelle Vorankommen. Für den Förderschwerpunkt Sprache, der einen rehabilitativen Anspruch hat, ist sowohl das Nichterkennen als auch das Nichtbeachten sprachlicher Beeinträchtigungen ein Problem für deren Therapie und das Bildungsangebot.

- Frühe Bildung schon im Kindergarten: Diese bietet, wie sie z. B. in der Schweiz und in Luxemburg ab dem 4. Lebensjahr erfolgt, große Chancen für die frühzeitige Prävention und Intervention bei Sprachentwicklungsstörungen. Hier besteht in Deutschland dringender Handlungsbedarf.
- Umgang mit Mehrsprachigkeit: z. B. zeigen sich in Luxemburg, wo mehrsprachig aufwachsende Kinder die Normalität sind und stets auch in einer Fremdsprache (Deutsch oder Französisch) alphabetisiert wird, Chancen, aber auch Herausforderungen, die Mehrsprachigkeit für die Bildung sprachbeeinträchtigter Kinder mit sich bringt.
- Lebenslanges Lernen: Die große Bedeutung des lebenslangen Lernens in der Praxis nach der Ausbildung macht die Notwendigkeit deutlich, Mentor:innen und andere an der Ausbildung beteiligte Personen stärker zu qualifizieren und flexible Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Schuldienst zu entwickeln, um sie adäquat nach- bzw. weiter qualifizieren zu können. Hier kann eine bessere Verzahnung der 1. Phase (Hochschule) und 2. Phase (Studienseminare) der Lehrer:innenbildung in Deutschland hilfreich sein.

Dieses Projekt wurde als Konsortialprojekt durch Erasmus+ gefördert (<https://www.erasmusplus.de/erasmus/schulbildung>). Weitere Ergebnisse sind hier einzusehen: <https://digital.hfh.ch/teteti/front-matter/teaching-teacher-in-times-of-inclusion/>.

Literatur

- Beer, R. (2020). Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen als Gelingensbedingung inklusiver Bildungsprozesse. R&E-SOURCE <http://journal.ph-noe.ac.at>. *Open Online Journal for Research and Education*.
- Blechtschmidt, A. (2014). Vergleichende Sonderpädagogik und Logopädie am Beispiel der Schweiz. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 156-161). Stuttgart: Kohlhammer
- Gessler, J. (2023). *Die Ausbildung im Bereich Sprachheilpädagogik beziehungsweise Logopädie - ein internationaler Vergleich zwischen Zürich und Heidelberg*. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: <https://digital.hfh.ch/teteti/front-matter/teaching-teacher-in-times-of-inclusion/>

- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. (2024). *TEaching TEacher in Times of Inclusion*. <https://digital.hfh.ch/teteti/front-matter/teaching-teacher-in-times-of-inclusion/>
- Lütje-Klose, B., Grüter, S., Neumann, P., Weber, A., Goldan, J., Gorges, J., & Wild, E. (2022). "Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt"- Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der "Schatzkiste". In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.). *Qualifizierung für Inklusion – Grundschule* (S. 163-178). Münster, New York: Waxmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E924028019/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf
- Renner, G., & Scholz, M. (2022). Fair oder nicht fair, das ist hier die Frage! Die Sicherung der Testfairness als Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnostik. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik*. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung (S. 259-274). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Schräpler, U., & Stöckli, H. (2015). Berufsbegleitende Qualifizierung von Logopädinnen in der Schweiz: Logopädische Spezialisierungen und Qualifizierungsmöglichkeiten nach dem Bachelor-Abschluss. *Forum Logopädie*, 4(29), 36-43.

Mit Videovignetten lehren und lernen: Vignettenbasierte Sensibilisierung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Sonderpädagog:innen am Beispiel von Lehrer:innensprache

1. Einführung

Videovignetten finden in der Lehramtsausbildung häufiger Anwendung. Dies liegt v. a. an vielfältigen Möglichkeiten zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte (Benz, 2020). Zunehmend werden sie auch im Lehramt Sonderpädagogik verwendet, obgleich nur wenige Praxisbeispiele vorliegen. Eine der Herausforderungen bei der Erstellung und Nutzung von Videovignetten liegt in der Einhaltung der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und forschungsethischer Prinzipien (Sonnleitner et al., 2020). Im Rahmen des DiCaRo-Teilprojektes „Gestaltung datenschutzkonformer, unterrichtsbasierter Lehrvideos durch artificial intelligence (AI)“ an der Universität Rostock (UR) wurde eine innovative Lösung entwickelt, durch die die Videos mittels künstlicher Intelligenz verfremdet werden. In diesem Beitrag werden ein exemplarischer Einsatz von verfremdeten Videovignetten zur Sensibilisierung professioneller Unterrichtswahrnehmung am Beispiel von Lehrer:innensprache in einem Seminar im Lehramt Sonderpädagogik und ausgewählte Evaluationsergebnisse vorgestellt. Die vorläufigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die erzeugten verfremdeten Videovignetten hinsichtlich der Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen eignen.

2. Potenzial von Videovignetten in der Lehramtsausbildung

Videovignetten werden als kurze Darstellungen von Situationen aus dem schulischen Unterricht definiert (Rehm & Bölsterli, 2014), die sich aus einer gezielt gewählten Situierung in Form von einem Video und aus einem Bearbeitungsimpuls zusammensetzen (Benz, 2020). Die Arbeit mit Videofällen zielt auf die Entwicklung von Analyse- und Reflexionskompetenz der Studierenden ab, d. h. auf ihre Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen wahrzunehmen und sie theoriegeleitet zu analysieren (Syring et al., 2015). Gleichzeitig kann professionelle Unterrichtswahrnehmung (weiter-)entwickelt werden. Diese bezeichnet die Fähigkeit, „relevante Unterrichtsereignisse angemessen zu analysieren“ (Sunder et al., 2016, S. 340), indem man sich auf lernrelevante Aspekte konzentriert und irrelevante Aspekte ausblendet. Der Mehrwert liegt v. a. in der Vernetzung von Theorie und Praxis (Krammer, 2014) ohne Handlungsdruck, dem

die Beteiligten in einer realen Unterrichtssituation unterliegen. Durch das fallbasierte Lernen können angehende Lehrkräfte Wissen anhand authentischer Situationen aus verschiedenen Perspektiven erwerben (Zumbach et al., 2008). Dies trägt zur Anregung von Handlungsfähigkeiten in komplexen Unterrichtssituationen bei, die später im Berufsalltag verwendet und an die neuen Anforderungen angepasst werden können.

Um höchste Wirksamkeit von Videovignetten in Professionalisierungsmaßnahmen erzielen zu können, sollten Videovignetten in der hochschuldidaktischen Aufarbeitung in Verbindung mit relevanter wissenschaftlicher Textarbeit verknüpft werden (Sunder et al., 2016).

3. Einsatz von Videovignetten im Bereich Lehrer:innensprache

Als eine der zentralen Aufgaben der Lehrkräfte gilt ein bewusster Einsatz von Lehrer:innensprache (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Diese bezeichnet das unterstützende, sprachlich-kommunikative Handeln einer Lehrkraft im Unterricht (Jungmann et al., 2021). Sie kann als Medium zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten sowie, insbesondere im Förderschwerpunkt (FSP) Sprache und Kommunikation, als Methode der Sprachförderung eingesetzt werden (Hoge et al., 2021).

Videovignetten können verwendet werden, um Lehrer:innensprache zu vermitteln und zu reflektieren (Hoge et al., 2021). Die Verwendung des Videoformats bietet sich besonders an, da die Gestaltung der Lehrer:innensprache auf multimodaler Kommunikation basiert (Jungmann et al., 2021). Dazu gehören verbale Mittel, d. h. verschiedene Modellierungs-, Impuls- und Fragetechniken, nonverbale Mittel wie Gestik, Mimik, sowie paraverbale Mittel wie Sprechtempo, -pausen und -lautstärke. Darüber hinaus können diese Modi in Bezug auf verschiedene Sprachebenen reflektiert werden (Reber & Schönauer-Schneider, 2018).

Es gibt jedoch in der Literatur wenige Praxisbeispiele und Studien zur Untersuchung der Wirksamkeit der Verwendung von Videovignetten in diesem Kontext. Nennenswert ist v. a. die Arbeit von Hoge et al. (2021), in der die Entwicklung der unterrichtlichen Reflexionskompetenz im FSP Sprache und Kommunikation mithilfe von Video- und Textvignetten im Fokus steht. Die Ergebnisse dieser Studie sind ein erster Hinweis dafür, dass die Vielfalt der Videos und die Vorerfahrungen der Lernenden einen positiven Einfluss auf die Reflexionsqualität ausüben. Eine positive Wirkung wurde ebenfalls auf die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht festgestellt (Grewe & Möller, 2020).

4. Verfremdete Videovignetten im DiCaRo-Teilprojekt

Im DiCaRo-Teilprojekt an der UR wird das Ziel verfolgt, Möglichkeiten zur DSGVO- und Forschungsethik-konformen Nutzung von Videovignetten in der Hochschullehre zu erweitern. Für den Einsatz im sensiblen Raum Klassenzimmer und zur Beibehaltung von unterrichtsrelevanten Aspekten wurde die Weiterentwicklung einer KI-Software begleitet, die Gesichter vollautomatisch erkennt und sie durch künstlich generierte Masken ersetzt. Semi-automatisch können Stimmfrequenzen verändert und Namen, die eine Identifizierung ermöglichen, gelöscht werden (Gornik & Basendowski, 2024; Gornik et al., 2022). In der aktuellen Phase des Projektes wird der Einsatz des verfremdeten Videomaterials für die Erstellung von Videovignetten in der Lehre erprobt.

5. Einsatz der verfremdeten Videovignetten in einem Seminar im Lehramt Sonderpädagogik

An der UR wurde für die Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik eine Wahlpflichtveranstaltung von den Autor:innen angeboten. Das übergeordnete Ziel des Seminars war, die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Studierenden weiterzuentwickeln. Die Studierenden in höheren Fachsemestern sollten sich im Sinne des forschenden Lernens (Wildt, 2009) mit den Auszügen des videografierten verfremdeten Unterrichts beschäftigen und in Kleingruppen theoriegeleitet eine Videovignette zu einem Beobachtungsschwerpunkt, z. B. der Lehrer:innensprache, erstellen. Die Konstruktion von Videovignetten bestand aus mehreren Phasen: Sichtung des Videomaterials in Hinblick auf den Beobachtungsschwerpunkt, Festlegung eines Analysefokus, Auswahl aussagekräftiger Szenen, Bestimmung der Beobachtungskriterien, Operationalisierung der Beobachtungskriterien sowie die Festlegung der Beobachtungsmethode.

Das Videomaterial zeigte eine reale Situierung (Aufnahmen des authentischen Unterrichts) und gleichzeitig eine fremde Situierung (die Studierenden selbst wurden nicht aufgenommen) (Benz, 2020). Nach wissenschaftlicher Textarbeit zum Beobachtungsschwerpunkt Lehrer:innensprache wurde von den Studierenden eigenständig ein Analysefokus gesetzt. Basierend auf diesem Analysefokus entschieden die Studierenden, ob eine Best-Practice-Situierung, eine diskutable Situierung oder eine Kombination von beidem vorgestellt werden soll. Zu der Aufgabe gehörte ebenfalls, einen passenden Umfang der Videosequenzen auszuwählen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass ein ausreichender und nicht überlastender Zuschnitt erfolgt (Junker et al., 2020). Methodisch-didaktisch sollten die Studierenden außerdem überlegen, ob ein offener oder geschlossener Bearbeitungsimpuls gestellt wird. Anschließend sollte ein

Beobachtungsraster konstruiert werden, der ein strukturiertes Vorgehen ermöglicht (Benz, 2020).

6. Evaluation des Einsatzes von verfremdeten Videovignetten

6.1 Fragestellungen

In diesem Beitrag wird den folgenden Fragen nachgegangen:

F1: Wie schätzen die Studierenden den Einsatz der verfremdeten Videovignetten in der Lehre ein?

F2: Welche Aspekte der Lehrer:innensprache lassen sich anhand der verfremdeten Videovignetten beobachten?

F3: Was wirkt sich auf die Arbeit mit verfremdeten Videovignetten förderlich aus?

6.2 Methode

Zum Abschluss der Lehrveranstaltung wurde eine anonyme Online-Umfrage mit EvaSys mit allen Teilnehmer:innen (N = 12) durchgeführt. Nicht alle Studierende haben die Fragen beantwortet, weshalb bei den Ergebnissen der Stichprobenumfang gesondert angegeben wird. Für die Beantwortung der F1 wurden drei Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (lässt/lassen sich 1 - „sehr gut beobachten“ bis 4 - „gar nicht beobachten“) bewertet. Für die Untersuchung der F2 wurden fünf Items abgefragt (stimme 1 - „voll zu“ bis 4 - „gar nicht zu“). Für die Beantwortung der F3 wurden 11 Items berücksichtigt (1 - „vollkommen förderlich“ bis 4 - „gar nicht förderlich“). Die Ergebnisse wurden anschließend deskriptiv ausgewertet. Ergänzend dazu wurden zwei offene Fragen zu Vor- und Nachteilen der Arbeit mit verfremdeten Videovignetten gestellt, deren Antworten hier zusammenfassend wiedergegeben werden.

6.3 Ergebnisse

Die verfremdeten Videovignetten eignen sich nach Einschätzung der Studierenden zum Einsatz in Lehrveranstaltungen (58 % stimmen zu, 42 % stimmen eher zu; n = 12). Dabei hilft die Arbeit mit den verfremdeten Videovignetten, theoretisches Wissen mit praktischer Umsetzung zu verbinden (83 % stimmen voll zu, 17 % stimmen eher zu; n = 12) und wirkt sich bei der Mehrheit motivierend aus (33 % stimmen voll zu, 50 % stimmen eher zu; n = 12).

Verbale (M = 1.9; SD = 0.4; n = 7) und paraverbale (M = 1.8; SD = 0.4; n = 6) Mittel der Lehrer:innensprache sowie sprechanregende Demonstrations-, Strukturierungs- (M = 1.8; SD = 0.8; n = 6) und Impulstechniken (M = 1.8; SD = 0.4; n = 5) lassen sich anhand der verfremdeten Videovignetten gut bis sehr gut beobachten. Wenig beobachten lassen sich jedoch die nonverbalen Mittel der Lehrer:innensprache, d. h. Mimik und Gestik (M = 3; SD = 0.6; n = 6).

Mehrere Aspekte wirken sich auf die Arbeit mit verfremdeten Videovignetten förderlich aus. Als vollkommen förderlich wurden von 92 % der Befragten zwei Aspekte hervorgehoben: ausreichend Zeit für die Analyse ($M = 1.1$; $SD = 0.3$; $n = 12$) sowie die Kombination von Analyse in Kleingruppen und der Diskussion im Plenum ($M = 1.1$; $SD = 0.3$; $n = 12$).

In den freien Antworten nannten die Studierenden mehrere Vorteile der Arbeit mit verfremdeten Videovignetten. Besonders betont werden die Verbindung von Theorie und Praxis, die Authentizität der Aufnahmen und die Möglichkeit der multiperspektiven Beobachtung. Hervorgehoben wird zudem die Einhaltung der Anforderungen der DSGVO durch die Verfremdung. Gleichzeitig bezeichnen die Befragten die Arbeit mit Videovignetten als „ungewohnt“. Sie weisen darauf hin, dass sich die Mimik schwer beobachten lässt und dass die gelöschten Tonsequenzen mit Namensnennungen an einigen Stellen hindern, das Gesagte zu verstehen. Als Schwäche wurden auch ein hoher zeitlicher Aufwand, ein breiter Interpretationsspielraum mit der Gefahr von „Überanalysierung“ sowie eine fehlende emotionale Distanzierungsmöglichkeit zum abgebildeten Inhalt erwähnt.

7. Fazit für die Praxis

Verfremdete Videovignetten können zur Sensibilisierung von professioneller Unterrichtswahrnehmung im Bereich der Gestaltung der multimodalen Lehrer:innensprache eingesetzt werden. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sollten die vorliegenden Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Der Beitrag stellt ein Beispiel dar, wie Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik im Sinne des forschenden Lernens selbstständig Videovignetten zur Beobachtung und Analyse von ausgewählten Aspekten der Lehrer:innensprache anhand des verfremdeten Videomaterials erarbeiten können. Durch die KI-Verfremdung können relevante Aspekte der Lehrer:innensprache bei gleichzeitiger Erfüllung der Anforderungen der DSGVO beobachtet und analysiert werden. Dazu gehören verbale und paraverbale Mittel der Lehrer:innensprache sowie sprechanregende Demonstrations-, Strukturierungs- und Impulstechniken. Die Analyse der nonverbalen Mittel ist jedoch aufgrund des Einsatzes von KI-Masken eingeschränkt. Für die zukünftige Verwendung von verfremdeten Videovignetten in der Lehre ist es daher relevant, bei der Festlegung des Analysefokus zu berücksichtigen, dass nur deutliche Gesichtsausdrücke ausgewertet werden können. Beachtenswert ist ebenfalls, dass ausreichend Zeit für die Analyse sowie die gezielte Kombination der sozialen Formen, d. h. der Analyse in Kleingruppen und anschließender gemeinsamer Diskussion, für die Analyse besonders hilfreich sind.

Die vorläufigen Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass bei der Arbeit mit verfremdeten Videovignetten ähnliche positive Effekte auf die Theorie-Praxis-Bezüge

wie bei der Arbeit mit den nicht verfremdeten Videovignetten (Grewe & Möller, 2020) erreicht werden können. Zur Erhöhung der Wirksamkeit der Videovignetten für die nonverbalen Mittel der Lehrer:innensprache sollte jedoch die Ausgabequalität der verfremdeten Masken gesteigert werden.

Literatur

- Benz, J. (2020). Lehren und Lernen mit Videovignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, Ch. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 12-17). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gornik, D. P., & Basendowski, S. (2024). Vignettengestützte Lehre im Lehramt Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. In T. B. Wolff, S. Retzlaff, J. H. Rechenberger & N. König (Hrsg.), *Quo Vadis? Tagung zur digitalen Lehre und Lehrkräftebildung in M-V* (S. 254-261). Verfügbar unter: www.pe-docs.de/volltexte/2024/28683/pdf/Wolff_et_al_2024_Quo_vadis_Tagung_zur_digitalen.pdf.
- Gornik, D. P., Basendowski, S., & Langer, J. (2022). Datenschutzkonforme Videovignetten unter Einsatz von künstlicher Intelligenz in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Förderschwerpunkt Sprache. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 66-71). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Grewe, O., & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 323-359.
- Hoge, K., Elstrodt-Wefing, N., Désirée Feldmeier, M., & Starke, A. (2021). Reflexion der Lehrkraftsprache im sonderpädagogischen Unterricht mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Forschung Sprache*, 9(2), 48-56.
- Jungmann, T., Miosga, Ch., & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 236-255.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 164-175.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Rehm, M., & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 213-225). Berlin: Springer.
- Sonnleitner, M., Manthey, B., & Prock, S. (2020). Der Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung aus Sicht von Datenschutz und Forschungsethik. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 232-241). Hildesheim: Universitätsverlag Hildes.
- Sunder, C., Todorova, M., & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 339-356.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667-685.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen – Lernen im Format der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 2, 4-7.
- Zumbach, J., Haider, K., & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1-11). Göttingen: Hogrefe.

Ulrich Stitzinger, Anja Starke, Alexander Röhm, Katharina Rademacher, Michelle Grengel & Nur Seda Saban-Dülger

Diagnostisches Handeln pädagogisch und therapeutisch tätiger Fachpersonen im Kontext von Sprachentwicklung und Verhalten – Eine experimentelle Untersuchung

1. Ausgangslage

Das diagnostische Handeln im Kontext von *Sprachentwicklungsstörungen (SES)* und *sozio-emotionalem Verhalten* bei Kindern und Jugendlichen erfordert sowohl bei der Identifikation einzelner Merkmale als auch bei der Berücksichtigung des gesamten Erscheinungsbildes im Teilhabe- und Bildungsprozess eine hohe Sensibilität von pädagogisch und therapeutisch tätigen Fachkräften. Diagnostische Entscheidungsprozesse sind insbesondere bei SES im Zusammenhang mit sozio-emotionalem Verhalten hoch komplex, da entsprechende Merkmale zueinander in Wechselwirkung stehen können und nicht immer auf der Oberfläche der sprachlichen Produktion eindeutig wahrnehmbar sind (Ertanir et al., 2019; Lüdtke & Stitzinger, 2015).

Hierfür sind zur sicheren diagnostischen Entscheidungsfindung vor allem *Einstellung, Wissen* und *Handlungskompetenzen* von Bedeutung (ASHA, 2017; Herppich et al., 2018; Urban et al., 2012). Je nach grundständiger Berufsdisziplin (pädagogisch vs. therapeutisch) sind unterschiedliche diagnostische Herangehensweisen anzunehmen. In diesem Beitrag wird daher auf Basis der Daten von Starke et al. (2024) der Frage nachgegangen, welche Faktoren diagnostische Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit SES beeinflussen und inwieweit sich Unterschiede zwischen den Berufsfeldern der Pädagogik und Sprachtherapie abzeichnen.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Eine korrekte Einschätzung der Lernausgangslagen von Kindern und Jugendlichen durch Fachkräfte ist unabdingbare Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Förderung (Lüdtke & Stitzinger, 2017). Hoffmann und Böhme (2017) stellten fest, dass Lehrkräfte nur einen geringen Anteil der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf korrekt identifizieren. Kinder ohne Förderbedarf werden meistens zuverlässig erkannt.

Die differenzierte Diagnostik von SES ist notwendig, um die Erscheinungsbilder korrekt zu erfassen und Fehleinschätzungen im Sinne eines unerkannten (missed identity) oder überinterpretierten (mistaken identity) sprachlichen Förder- und Therapiebedarfs zu vermeiden (Valade et al., 2023). SES zählen mit einer Prävalenz von insgesamt ca. 10 % in der Gesamtbevölkerung zu den am häufigsten vorkommenden Entwicklungsstörungen (Norbury et al., 2016). Obwohl SES gegenüber anderen Entwicklungsstörungen (z. B. Autismus-Spektrum und Trisomie 21) deutlich häufiger vorkommen, werden die Merkmale von SES in der Öffentlichkeit weniger wahrgenommen (Scherger, 2023).

SES können ebenso in Wechselbeziehung zum sozial-emotionalen Verhalten stehen (Zwirnmann et al., 2022). Oft sind geringere sprachliche Kompetenzen mit größeren Verhaltensproblemen assoziiert (Chow et al., 2018; Kaiser et al., 2022) und sozial-emotionale Schwierigkeiten offenbaren sich doppelt so häufig bei Kindern und Jugendlichen mit SES im Vergleich zur Gruppe ohne SES (Yew & O’Kearney, 2013). Doch es zeigen sich oft Fehldiagnosen, da bei etwa 80 % der Kinder mit besonderen Ausprägungen im sozial-emotionalen Verhalten sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen unentdeckt bleiben (Hollo et al., 2014).

Nach einer Metastudie genügen bereits subtile Informationen über ein Kind, um auf die Wahrnehmung, diagnostische Entscheidungen und Urteile von Lehrkräften nachhaltig Einfluss zu nehmen (Franz et al., 2023). So können verschiedene Merkmale von Schüler:innen die Einstellungen und Bewertungen der Lehrkräfte deutlich beeinflussen (z. B. Röhm et al., 2022).

3. Methode

In einem $3 \times 2 \times 2 \times 2$ Online-Experiment wurden pädagogische Fachkräfte des Elementarbereiches, Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe sowie Fachkräfte der Sprachtherapie/Logopädie in den Phasen Studium, Ausbildung und Berufstätigkeit hinsichtlich ihrer *Einstellung zur Diagnostik*, ihrer *diagnostischen Selbstwirksamkeit*, ihres *Wissens über SES* sowie ihrer *diagnostischen Entscheidungsfindung* in Bezug auf ein Fallbeispiel befragt. Dazu wurden die Teilnehmenden zufällig einer von 24 Fragebogenvarianten mit einem fiktiven Beobachtungsprotokoll als Stimulus zugewiesen. Darin wurden Merkmale eines Kindes hinsichtlich SES-Symptomatik (deutlich vs. teilweise vs. nicht dargestellt), Mehrsprachigkeit (vorliegend vs. nicht vorliegend), Verhalten (angepasst vs. unangepasst) und Geschlecht (weiblich vs. männlich) manipuliert (s. im Detail: Starke et al., 2024). In diesem Beitrag wird exemplarisch die SES-Symptomatik im Zusammenhang mit dem Verhalten fokussiert.

Stichprobe

Insgesamt nahmen $N = 646$ Fachkräfte ($M = 34.9$ Jahre; $SD = 12.6$; 85.5 % weiblich) vollständig an der Studie teil. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Stichprobe hinsichtlich der Fachdisziplinen sowie der Phasen im beruflichen Werdegang: Studium (Bachelor- und Masterstudiengang), Ausbildung (Fachschule oder Vorbereitungsdienst) sowie Berufstätigkeit.

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe nach Fachdisziplinen sowie der Phasen im beruflichen Werdegang

	Studierende Bachelor	Studierende Master	Auszubildende Fachschule od. Vorbereitungsdienst	Fachpersonen im Beruf	Andere	Gesamt
PFE	5	0	3	18	1	27
LPS	33	39	14	89	16	191
LSS	68	52	16	95	32	263
STL	6	8	3	140	8	165
Gesamt	112	99	36	342	57	646

Anmerkung: PFE = pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich; LPS = Lehrkräfte der Primarstufe; LSS = Lehrkräfte der Sekundarstufe; STL = Sprachtherapeut:innen/Logopäd:innen.

Instrumente

Die *Einstellung der befragten Fachpersonen zur Diagnostik* wurde mit insgesamt sieben Items (McDonalds Omega = .76) sowie die Einschätzung der *diagnostischen Selbstwirksamkeit* in fünf Items (McDonalds Omega = .72) jeweils auf einer vier-stufigen Likert-Skala (0 = „stimme gar nicht zu“; 3 = „stimme vollständig zu“) erfasst. Dabei wurden jeweils vier Items nach Westphal et al. (2018) adaptiert und mit eigenen Items ergänzt. Das *Wissen der Fachpersonen über SES* wurde in Anlehnung an Scherger (2023) mit sechs Items (McDonalds Omega = .77) im Hinblick auf das Auftreten von sprachlichen Symptomen auf einer vier-stufigen Likert Skala (0 = „stimme gar nicht zu“; 3 = „stimme vollständig zu“) ermittelt. Für die Erhebung und Auswertung der *diagnostischen Entscheidungsfindung der Teilnehmenden* wurden diese nach der Präsentation des fiktiven Beobachtungsprotokolls gebeten, aus einem Spektrum von neun Entwicklungsbereichen bis zu vier Bereiche auszuwählen, die sie in einem anschließenden Beobachtungs- und Diagnostikprozess genauer in den Blick nehmen würden.

4. Ergebnisse

Zwischen den vier Fachdisziplinen zeigte sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der *Einstellungen zur Diagnostik*, der *diagnostischen Selbstwirksamkeit* und dem *Wissen über SES*, $V = .155$, $F(9, 1926) = 11.620$, $p < .001$ (s. Abb. 1). Dementsprechend schätzten sowohl therapeutisch tätige Fachkräfte als auch pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich ihre *diagnostische Selbstwirksamkeit* im Vergleich zu den beiden Lehrkräftegruppen am höchsten ein. Bei Fachkräften der Sprachtherapie/Logopädie zeigten sich außerdem höhere *Einstellungen zur Diagnostik* wie auch das höchste *Wissen über SES* im Vergleich zu allen anderen Berufsdisziplinen.

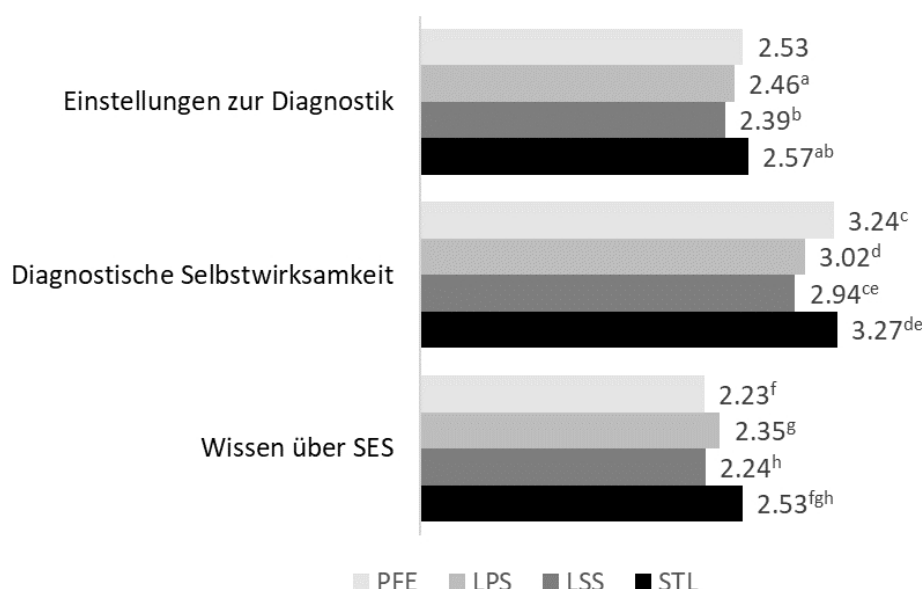


Abb. 1: Geschätzte Randmittelwerte des Haupteffekts der Fachdisziplinen auf Einstellungen zur Diagnostik, diagnostische Selbstwirksamkeit und Wissen über SES. Mittelwerte mit dem gleichen Buchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .05$ (Sidak-korrigierte post-hoc Vergleiche; PFE = pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich; LPS = Lehrkräfte der Primarstufe; LSS = Lehrkräfte der Sekundarstufe; STL = Sprachtherapeut:innen/Logopäd:innen).

Insgesamt konnte zur *diagnostischen Entscheidungsfindung* der Fachpersonen festgestellt werden, dass die (Mehrfach-)Auswahl der Entwicklungsbereiche der *sprachlich-kommunikativen* und *sozial-emotionalen Kompetenzen* im Hinblick auf den nächsten diagnostischen Schritt abhängig vom Auftreten einer SES-Symptomatik sowie dem Vorliegen eines unangepassten Verhaltens ist (s. Tab. 2). Das trifft sowohl für die Entscheidung für den sprachlich-kommunikativen Entwicklungsbereich, $X^2 = 111.959$, $df = 40$, $p < .001$ als auch für den sozio-emotionalen Bereich, $X^2 = 266.227$, $df = 40$, $p < .001$ zu. Insbesondere gaben die Fachkräfte bei Anzeichen einer SES im Kontext eines angepassten Verhaltens an, vor allem sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des Kindes im weiteren diagnostischen Prozess näher zu betrachten. Sobald zusätzlich im Fallbeispiel Merkmale eines unangepassten Verhaltens auftraten, wurden neben dem sprachlich-kommunikativen vor allem auch der sozio-emotionale Entwicklungs-

bereich genannt. Allerdings wurde der Bereich der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen auch vereinzelt angewählt, selbst wenn keine SES in der Fallvignetten-Variante dargestellt war.

Tab. 2: Auswahl des als nächstes zu betrachtenden Entwicklungsbereiches in Abhängigkeit von den Stimulus-Manipulationen der SES-Symptomatik und des Verhaltens, verteilt nach Fachdisziplinen

		Sprachlich-kommunikativer Entwicklungsbereich				Sozio-emotionaler Entwicklungsbereich			
		PFE	LPS	LSS	STL	PFE	LPS	LSS	STL
Angepasstes Verhalten	SES nicht dargestellt	1 (5 %)	22 (14 %)	19 (9 %)	16 (11 %)	1 (6 %)	4 (5 %)	6 (5 %)	6 (7 %)
	SES teilweise dargestellt	3 (14 %)	33 (21 %)	41 (20 %)	27 (18 %)	3 (17 %)	7 (9 %)	5 (4 %)	8 (10 %)
	SES deutlich dargestellt	3 (14 %)	34 (21 %)	37 (18 %)	29 (19 %)	0 (0 %)	4 (5 %)	4 (3 %)	3 (4 %)
Unangepasstes Verhalten	SES nicht dargestellt	3 (14 %)	14 (9 %)	23 (11 %)	22 (15 %)	6 (33 %)	20 (26 %)	34 (29 %)	26 (32 %)
	SES teilweise dargestellt	5 (25 %)	21 (13 %)	38 (18 %)	30 (20 %)	5 (28 %)	18 (24 %)	33 (28 %)	24 (29 %)
	SES deutlich dargestellt	6 (29 %)	35 (22 %)	50 (24 %)	25 (17 %)	3 (17 %)	23 (30 %)	36 (31 %)	15 (18 %)
Gesamt		21 100 %	159 100 %	208 100 %	149 100 %	18 100 %	76 100 %	118 100 %	82 100 %

Anmerkung: PFE = pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich; LPS = Lehrkräfte der Primarstufe; LSS = Lehrkräfte der Sekundarstufe; STL = Sprachtherapeut:innen/Logopäd:innen. Mehrfachantworten möglich.

5. Diskussion

Insgesamt wies die Gruppe der befragten sprachtherapeutischen/logopädischen Fachkräfte gegenüber den pädagogischen Fachkräftegruppen die höchsten Selbsteinschätzungen hinsichtlich Einstellung zur Diagnostik, diagnostische Selbstwirksamkeit und Wissen über SES auf. Dieses Ergebnis liegt nahe, da die Leitlinien des Professionsbildes der Sprachtherapie/Logopädie im gesamten beruflichen Werdegang die Diagnose und Therapie sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen

schwerpunktmäßig verfolgen (ASHA, 2017). Nicht zu erwarten war jedoch, dass sich pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich mit einer höheren diagnostischen Selbstwirksamkeit im Vergleich zu Lehrkräften einschätzten, da allgemein eher dem Schulbereich gezieltes förderdiagnostisches Handeln zugesprochen wird (Herppich et al., 2018; Ricken, 2017). In den Fallvignetten wurden im Allgemeinen sowohl sprachlich-kommunikative als auch sozial-emotionale Entwicklungsbereiche quer durch alle Fachdisziplinen korrekt schlussfolgernd identifiziert. Insofern kann die Annahme, dass sprachliche Beeinträchtigungen im Kontext des sozial-emotionalen Verhaltens oft nicht erkannt werden (Hollo et al., 2014), nicht bestätigt werden. Letztlich zeigten sich aber auch Überinterpretationen in der Wechselwirkung zwischen den Merkmalen SES und unangepasstem Verhalten innerhalb einzelner Fachdisziplinen.

Aufgrund zu geringer Zellenbesetzung konnte bei den Lehrkräften keine detaillierte Differenzierung nach Schulformen bzw. Lehramtsabschlüssen (z. B. Lehramt für Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache) in die Analysen aufgenommen werden. Dementsprechend sollte in zukünftigen Studien geklärt werden, inwieweit die spezifischen Ausrichtungen der unterschiedlichen Lehrämter diagnostische Entscheidungen in der Regelschule, Förderschule oder inklusiven Schule beeinflussen könnten.

6. Fazit für die Praxis

Trotz der durchaus ermutigenden Studienergebnisse, benötigt es noch einer stärkeren Sensibilisierung angehender und berufstätiger Lehrkräfte im Hinblick auf diagnostische Entscheidungsprozesse im Kontext der Verwobenheit sprachlich-kommunikativer und sozial-emotionaler Entwicklungsbereiche. Dies gilt es durchgehend in Studium, Ausbildung und Berufspraxis zu berücksichtigen. Dazu ist die Zusammenarbeit zwischen den Berufsdisziplinen an den Schnittstellen der institutionellen Übergänge wie auch zwischen Bildungs- und Gesundheitssystem konzeptionell auszubauen. Hierbei sollte der Kompetenztransfer als gewinnbringende Chance wahrgenommen werden.

Literatur

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (Ed.) (2017). *Issues in ethics: Cultural and linguistic competence*. Abgerufen am 01.07.2024 von <https://www.asha.org/practice/ethics/cultural-and-linguistic-competence/>
- Chow, J. C., Ekholm, E., & Coleman, H. (2018). Does oral language underpin the development of later behavior problems? A longitudinal meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 337-349. <https://doi.org/10.1037/spq0000255>

- Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2019). Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 31-44. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000207>
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R., & Ratz, C. (2023). The influence of diagnostic labels on the evaluation of students: a multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1-41. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09716-6>
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J., & Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>
- Hoffmann, L., & Böhme, K. (2017). Wird sprachlicher Förderbedarf in der Grundschule sicher erkannt? Zur Klassifikationsgüte von diagnostischen Entscheidungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 31(2), 137-147.
- Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Kaiser, A. P., Chow, J. C., & Cunningham, J. E. (2022). A case for early language and behavior screening: Implications for policy and child development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 120-128. <https://doi.org/10.1177/23727322211068886>
- Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Reinhardt/UTB.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen: Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog*innen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion: Zusammenhänge, Widersprüche, Konsequenzen* (S. 187-199). Wiesbaden: Springer VS.
- Röhm, A., Grengel, M., Möhring, M., Zensen-Möhring, J., Nellen, C., & Hastall, M. R. (2022). Applying the mixed-blessings model and labeling theory to stigma in inclusive education: An experimental study of student and trainee teachers' perceptions

- of pupils with ADHD, DLD, and intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 13, 910702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910702>
- Starke, A., Röhm, A., Rademacher, K., Grengel, M., Saban-Dülger, N. S., & Stitzinger, U. (2024). Sprachentwicklungsstörungen im pädagogischen Alltag identifizieren: Einflussfaktoren auf diagnostische Entscheidungsprozesse von Lehrkräften in Ausbildung und Praxis. *Empirische Sonderpädagogik. Themenschwerpunkt: Besonderer Förderbedarf: Diagnostische und (fach-)didaktische Kompetenzen von Lehrkräften*. (eingereicht)
- Scherger, A.-L. (2023). Kenntnisse über das Störungsbild der Sprachentwicklungsstörung in der deutschen Gesellschaft. *Forschung Sprache*, 11(2), 130-150.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Valade, F., Béliveau, M.-J., Breault, C., Chabot, B., & Labelle, F. (2023). Individual and cumulative risk factors in developmental language disorder: A case-control study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 398-414. <https://doi.org/10.1177/13591045221113389>
- Westphal, A., Zuber, J., & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielen Selbstwirksamkeit, Motivation und Einstellungen zu Diagnostik für die Nutzung datenbasierter Rückmeldungen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 289-307. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0223-x>
- Yew, S. G. K., & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Child Psychol Psychiatry*, 54(5), 516-24. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Zwirnmann, S., Lüke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen: Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 91(VHNplus), 1–21. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

Themenbereich: Inklusion

Was wurde aus den Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, die nach dem Rügener Inklusionsmodell unterrichtet wurden? Bildungswege, Leistungs- und emotional-soziale Entwicklungsstände nach 9 Schuljahren

1. Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Rügener Inklusionsmodell

Der vorliegende Beitrag stellt eine Zusammenfassung aus Mahlau (2023) dar, in dem die vorliegende Studie ausführlich beschrieben wird.

Sprache ist für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von herausragender Bedeutung. Daher führen eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten zu weiteren Problemen im Lernen und in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Um die betroffenen Kinder im schulischen Kontext angemessen zu fördern, werden in allen deutschen Bundesländern personelle, materielle und sächliche Ressourcen bereitgestellt. Diese können mittels Feststellung eines amtlichen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Sprache zugewiesen, aber auch durch die vorhandene Ausstattung in einer präventiv und inklusiv arbeitenden Schule abgerufen werden. Ziele dieser Förderung sind in beiden Fällen der Abbau der Sprachstörungssymptomatik und die Verhinderung von weiteren Sekundärsymptomen, z. B. im Lernen und im emotional-sozialen Bereich. Ein Konzept, welches sowohl die Primär- als auch Sekundärprobleme berücksichtigt, ist das Rügener Inklusionsmodell (RIM; Mahlau, 2017).

Das RIM lehnt sich formal an die in vielen Ländern praktizierte Response-to-Intervention (RTI)-Struktur an und integriert folgende präventive und intervenierende Elemente.

- Mehrebenenprävention: Es werden auf drei Förderebenen pädagogische Maßnahmen angeboten, auf denen mit zunehmender Ebene spezifischer, individueller und intensiver (sonder-)pädagogisch mit den Kindern gearbeitet wird (Blumenthal, 2017).
- Datengeleitete Unterrichts- und Förderentscheidungen: Mit allen Schüler:innen werden mindestens halbjährlich Screeningverfahren durchgeführt und mindestens monatlich Dokumentationen angefertigt, die den Verlauf der (Lern-)Entwicklung aufzeigen. Diese Informationen sind grundlegend für weitere Maßnahmen, da sie zeigen, ob die bisherigen Maßnahmen für das individuelle Kind ausreichend

waren, oder nicht. Im letzteren Fall muss die Maßnahme angepasst werden (Voß, 2017).

- Evidenzbasierung: Auf allen Förderebenen werden Lehr- und Fördermaterialien und -methoden eingesetzt, die wissenschaftlich kontrollierte Evidenzen aufweisen (Blumenthal & Mahlau, 2015).

Diese Struktur wird für die Entwicklungsbereiche Sprache (Mahlau, 2017), emotional-soziale Entwicklung (Blumenthal & Marten, 2017) und die Lernbereich Mathematik (Sikora & Voß, 2017) und Deutsch (Diehl, 2017) im RIM im Grundschulbereich bei allen Kindern umgesetzt.

Kinder, die 2010 in Rügener Grundschulen eingeschult wurden und als Pilotjahrgang nach dem RIM unterrichtet wurden, hatten im Jahre 2020 ihre Regelschulzeit absolviert. Es können daher folgende Fragen beantwortet werden.

2. Fragestellungen

1. Welcher Bildungsweg wurde von den Schüler:innen mit einem erhöhten Sprachförderbedarf zum Einschulungszeitpunkt nach der Grundschulzeit gewählt? Wurden sonderpädagogische oder pädagogische Unterstützungsbedarfe festgestellt? Erfolgte eine Klassenwiederholung?
2. Welche Schulleistungsfähigkeit zeigen sie im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik am Ende der 9. Klassenstufe?
3. Wie schätzen sie ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen am Ende der 9. Klassenstufe ein?

3. Stichprobe und Ergebnisse

Von den Kindern mit einem zum Einschulungszeitpunkt hohen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache konnten $n = 16$ (9 Jungen, 7 Mädchen [ehemals 24 Kinder]) zum Ende der 9. Klassenstufe an der Untersuchung teilnehmen (66,67 %). Alle Proband:innen sind muttersprachlich deutschsprechend und nahmen während der Grundschuljahre an den Sprachfördermaßnahmen auf den Förderebenen II und III innerhalb des RIM teil. Die Förderung in weiteren Lern- und Entwicklungsbereichen erfolgte nach dem individuellen Bedarf der Kinder. Die differenzierte Beschreibung der Stichprobe ist in Mahlau (2023) nachzulesen. Es soll darauf hingewiesen werden, dass nur innerhalb der Grundschuljahre eine wissenschaftliche Begleitung mit einem ausgearbeiteten Förderkonzept umgesetzt werden konnte. In den nachfolgenden Jahren der Orientierungs- und Sekundarstufe erfolgte zwar eine Anlehnung der Schulkonzepte an den RTI-Ansatz, dies aber ohne wissenschaftliche Begleitung.

3.1 Wahl der Bildungswege, (sonder-)pädagogischer Unterstützungsbedarf und Klassenwiederholung

Die ehemaligen Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (SES) wählten nach der Orientierungsstufe zu 75 % (n = 12) die Regionalschule (vereint die Bildungsgänge zum Erreichen der Schulabschlüsse Berufsmatura und Mittlere Reife) und jeweils zu 12.5 % (n = 2) das Gymnasium und das Sonderpädagogische Förderzentrum Lernen (n = 2).

Zum Ende bzw. nach der Grundschulzeit wurde bei 56.3 % (n = 9) ein (sonder-)pädagogischer Unterstützungsbedarf in folgenden Bereichen festgestellt:

- Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf Lernen: 25 % (n = 4)
- Präventionsbedarf im Bereich Lernen: 18.8 % (n = 3)
- Dyskalkulie: 6.3 % (n = 1)
- Lese-Rechtschreibstörung: 6.3 % (n = 1)

Ab der vierten Klassenstufe haben 25 % (n = 4) eine Klasse wiederholt. Dies betraf Kinder bzw. Jugendliche, bei denen ein Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt oder ein Präventionsbedarf Lernen diagnostiziert wurde. 43.8 % (n = 7) der Probanden hatten keinen besonderen Unterstützungsbedarf. Interessanterweise wurde bei keinem der Kinder mit zum Einschulungszeitpunkt deutlicher sprachlicher Störungssymptomatik ein Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache festgestellt.

3.2 Schulleistungsfähigkeit

An der Effektuntersuchung am Ende der neunten Klassenstufe nehmen die vier Probanden, die eine Klasse wiederholten, nicht teil. Die Untersuchung erfolgte mit dem Deutschen Mathematiktest für neunte Klassen (DEMAT 9; Schmidt et al., 2012) für den Bereich Mathematik, mit der Hamburger Schreib-Probe 5-10 (HSP; May, 2001) für den Bereich Rechtschreibung und mit dem Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS; Mayringer & Wimmer, 2014) für den Bereich Lesen.

Legt man eine Durchschnittsnorm von $40 < T\text{-Wert} < 60$ zugrunde, erreichen die Jugendlichen in Mathematik am Grenzwert zwischen durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen liegende, in den Bereichen Rechtschreibung und Lesen durchschnittliche Leistungen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Schulleistungsbereiche (Mahlau, 2023)

	n	Min.	Max.	Mittelwert	SD
Mathematik	12	30	58	39.74 (T-Wert)	8.08
Rechtschreibung	12	30	70	46.67 (T-Wert)	9.77
Lesen	12	66	107	95.98 (LQ-Wert)	11.11

Erläuterungen: LQ – Lesequotient.

3.3 Emotionale und soziale Kompetenzen

Die Auswertung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2005), mit dem die Selbstauskünfte der Jugendlichen erhoben wurden, zeigt im Mittelwert ein grenzwertiges Problemverhalten und ein normales prosoziales Verhalten.

Die Ergebnisse des Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ; Venetz et al., 2015) zeigen in allen drei Subtests (emotionales Wohlbefinden, soziale Inklusion, akademisches Selbstkonzept) durchschnittliche Einschätzungen der Probanden.

Nach der Bewertung der Mitschüler:innen zum sozialen Status (Soziogramm in Anlehnung an Marten & Blumenthal, 2014) sind fünf Probanden in einer kritischen sozialen Stellung ($n = 3$ abgelehnt, je $n = 1$ kontroversiell oder vernachlässigt; insgesamt 31,25 %) und $n = 11$ in einer sozial anerkannten Stellung ($n = 4$ beliebt, $n = 7$ durchschnittlich; insgesamt 68,75 %).

Zur Erhebung der emotionalen Situation wurden die Aspekte Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit mittels Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wieczerkowski et al., 2016) und das Vorliegen einer depressiven Symptomatik mit der Allgemeinen Depressionsskala (ADS; Hautzinger et al., 2012) erfasst.

Im Bereich der manifesten Angst zeigt sich ein überdurchschnittlicher Mittelwert, Prüfungsangst und Schulunlust sowie die depressiven Symptome liegen zwar im Normbereich, sind aber erhöht. Die Subskala der sozialen Erwünschtheit liegt im mittleren Normbereich (s. Tab. 2).

Tab. 2: Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit sowie Allgemeine Depressionsskala (Mahlau, 2023)

	N	Min.	Max.	T-Mittelwert	SD
Prüfungsangst	16	37	73	56.81	8.84
Manifeste Angst	16	43	73	60.56	8.22
Schulunlust	16	36	73	55.13	10.13
Soziale Erwünschtheit	16	38	67	49.81	8.83
Allgemeine Depressionsskala	16	36	72	55.31	10.47

4. Zusammenfassung

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Schüler:innen mit SES, die ihre gesamte Schulzeit nach dem präventiv-inklusive Konzept des RTI beschult wurden, innerhalb ihres Bildungsweges verschiedene Barrieren erfahren haben. Das Ziel von RTI, Unterstützungsbedarfe und Klassenwiederholungen zu verhindern und somit

möglichst ähnliche Bildungswege wie sprachlich unauffällig entwickelnde Gleichaltrige zu durchlaufen, wurde bei einem großen Teil der Jugendlichen nicht zufriedenstellend erreicht. Um dieses Ergebnis einordnen zu können, ist es wichtig zu wissen, dass das Schulsystem auf Rügen ab Klasse 5 aufgrund von Ressourcenzuweisungen und der Ermöglichung von Nachteilsausgleichen sich anderen (finanziellen, personellen) Prämissen unterordnen musste. Zudem handelt es sich um den ersten Jahrgang, der vollständig präventiv-inklusiv unterrichtet wurde, was die Schulleitungen und Lehrkräfte vor besondere personelle und konzeptionelle Herausforderungen stellte und bei denen sie nicht auf Routinen zurückgreifen konnten.

Die Studie hat weiterhin gezeigt, dass es bei Kindern mit SES in einer vollinklusiven Schulkarriere vergleichsweise positive Entwicklungen im emotionalen und sozialen Bereich und Lernen gibt. Hier sind die durchschnittlichen Ergebnisse im prosozialen Verhalten, im emotionalen Wohlbefinden, der selbstwahrgenommenen sozialen Inklusion, im akademischen Selbstkonzept, der sozialen Erwünschtheit sowie im sozialen Status hervorzuheben. An all diesen Bereichen wird in anderen Studien von teilweise erheblichen Problemen bei Kindern mit SES berichtet, was sich unter RTI-Bedingungen nicht oder zumindest deutlich weniger gravierend zeigt. Auch die im Vergleich zu anderen Studien guten Kompetenzen im Schriftspracherwerb sind erfreulich und verweisen auf eine gelungene Förderung in diesem Bereich. Verbesserungsmöglichkeiten zeigen sich im Bereich Mathematik und auch im emotionalen Kontext (v. a. manifeste Angst).

5. Fazit für die Praxis

Folgende Erkenntnisse können aus der Studie für die Praxis abgeleitet werden:

- Sprach-, Lern- und Verhaltensförderung langfristig planen: Kinder mit SES – nicht alle, aber ein substanzieller Anteil – benötigen über ihre gesamte Schulzeit sowohl Sprach-, als auch Lern-, als auch emotionale und soziale Förderung. Der Lern- und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen sollte durch Monitoringmaßnahmen (u. a. Beobachtung, Screening, curriculumbasierte Messungen) in pädagogisch vertretbaren Abständen (z. B. vierteljährlich) objektiv eingeschätzt werden und die Ergebnisse in die Unterrichts- und Förderplanung einfließen.
- Lehrkraftkompetenzen entwickeln: Lehrkräfte an den Regelschulen brauchen eine ausreichende Kenntnis über die Entwicklungsbesonderheiten von Kindern und Jugendlichen mit SES. Kompetenzen über diagnostische, präventive und inklusive Fördermaßnahmen und das regelmäßige Prüfen auf Wirksamkeit derselben sollten in die Aus- und Weiterbildungsformate aller Lehrämter integriert werden.
- Schulkonzepte optimieren: Die nach RTI oder anderen präventiv-inklusiven Konzepten arbeitenden Schulen sollten immer wieder prüfen, ob personelle, sächliche und zeitliche Ressourcen optimal zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit

(ehemaliger) SES eingesetzt werden. So kann überlegt werden, ob möglicherweise Optimierungen in der Auswahl der Methoden und Materialien möglich sind, bei welchen Lehrkräften und in welchem Bereich Professionalisierungen erfolgen müssen und ob die geplante Förder- und Lernzeit ausreichend ist.

- Systemische Ressourcen einbeziehen: Die wichtigsten Bezugspersonen für Kinder sind ihre Eltern. Neuere Ansätze (Familiengrundschohzentren, Familienklassen) stärken Eltern, damit diese wiederum in Fragen zur Erziehung, Förderung und Unterricht ihr Kind unterstützen.

Literatur

- Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen – Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion* (S. 20-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern - Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 408-421.
- Blumenthal, Y., & Marten, K. (2017). Mehrebenenkonzept zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Verhaltens. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Inklusion* (S. 185-214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehl, K. (2017). Inklusion im Deutschunterricht. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion* (S. 57-98). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)*. Abgerufen von <https://psydix.org/psychologische-testverfahren/sdq-d/>. [17.05.2024]
- Hautzinger, M., Bailer, M., Hofmeister, D., & Keller, F. (2012). *Allgemeine Depressionsskala (ADS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Mahlau, K. (2023). Bildungswege, Leistungsstände und emotional-soziale Entwicklungen von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen. Finale Ergebnisse des Rüggener Inklusionsmodells. *Forschung Sprache*, 11(1), 28-47.
- Mahlau, K. (2017). Mehrebenenkonzept zur Förderung der Sprachentwicklung. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion* (S. 148-184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Marten, K., & Blumenthal, Y. (2014). *Soziometrischer Fragebogen*. Rostock: Universität Rostock. Abgerufen von https://www.rim.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/Fragebogen_zur_Ermittlung_soziometrischer_Statusgruppen.pdf [17.05.2024].
- May, P. (2001). *Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-10 B)*. Stuttgart: vpm.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014). *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9)*. Göttingen: Hogrefe.

- Schmidt, S., Ennemoser M., & Krajewski K. (2012). *Deutscher Mathematiktest für neunte Klassen (DEMAT 9)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sikora, S. & Voß, S. (2017). Inklusionsorientierter Mathematikunterricht. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion*. Das Rügener Modell kompakt (S. 99-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. English Version. Abgerufen von https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-Deutsch_2021.pdf [17.05.2024]. <https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-english.pdf>.
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion* (S. 33-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W., & Petermann, F. (2016). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Hogrefe: Göttingen.

Weiterführende Literatur zum Thema

- Mahlau, K. (2019). *Kinder mit Sprachauffälligkeiten*. Förderung in inklusiven Schulklassen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahlau, K., & Herse, S. (2023). *Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Stichwortverzeichnis

A

Abruffrequenz 181
Alltagssprache 210
Analyse- und Reflexionskompetenz 357
Angebot-Nutzungs-Modell 19, 23, 30
Angststörungen 287, 330, 339
Anlautschriften 264, 265, 266, 270
Anlauttabelle 265, 266, 267, 272, 274
assistive Systeme 253
Aufgabenstellungen 195, 200, 203, 209, 210
Aussprache 67, 68, 89, 139, 254, 257, 268, 269, 272, 275
Autismus 319, 365
automatische Sprachverarbeitung 256
Automatisierung der Worterkennung 81
Autonomie 218, 315

B

barrierefreie Kommunikation 186
Benennungsgeschwindigkeit 81
Beobachtung 357
Beratung 146, 188, 279, 319, 320, 324, 353
Beziehungen 306
Bilderbücher 55, 56, 57, 58, 59, 61, 69, 219, 268, 273
Bildung 5, 6, 48, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 121, 146, 147, 167, 186, 188, 192, 199, 210, 215, 241, 247, 277, 281, 292, 293, 345, 351, 354, 355, 356, 370
Bildungsparadigma 19, 28, 30
Bildungssprache 6, 15, 18, 33, 36, 56, 58, 62, 136, 137, 138, 141, 142, 145, 147, 159, 194
Bildungsweg 376
Bindung 231, 235
Buchstabeneinführung 269
Buchstabenlehrgang 267

C

ChatGPT 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262
Comics 105, 143, 268

D

Diagnostik 14, 34, 47, 95, 111, 120, 146, 154, 155, 156, 157, 167, 168, 239, 240, 256, 261, 274, 277, 286, 289, 291, 316, 319, 320, 322, 324, 328, 345, 353, 356, 365, 366, 367, 368, 371
diagnostische Fundierung 14, 26
Dialog-Journale 148, 149, 152, 155, 156, 157
Didaktik 11, 13, 14, 19, 21, 24, 26, 29, 30, 32, 35, 37, 102, 135, 146, 285
digitale Medien 61, 136, 138, 139, 145, 147, 264, 273, 281
digitale Tools 264
Diversität 122
Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 330, 338
durchgängige Sprachbildung 18
Dyaden 116, 117

E

Early Literacy 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 301, 304
Effektivierungsparadigma 22, 23
Einfache Sprache 187, 192, 198, 200, 202, 203, 210, 254
Einschulung 319
Elementarbereich 46, 63, 76, 366, 367, 368, 369
Elternbriefe zur Sprachentwicklung und Sprache Ihres Kindes 73
Elterninfoblatt – Mehrsprachigkeit in der Familie 73
emotionale Kompetenzen 294, 295, 339, 344, 367
emotionale und soziale Kompetenzen 376
Emotionsausdruck 339, 340, 342, 343
Emotionsbewusstheit 339, 340
Emotionsregulation 340, 343
Emotionsregulationsstrategien 344
Emotionswissen 340
Evidenzbasierung 30, 300, 336, 376

F

Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) 169, 184
Fachkräfte
 pädagogische 29, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 289, 365, 366, 367, 368, 369
 sonderpädagogische 277
Fachwortschatz 162, 163, 165, 182
Fallvignetten 369
Family Literacy 48
Feedback 18, 26, 131, 169, 257, 259, 260, 262
Fehlerkategorien 88, 89, 90, 91, 92, 94
Fibel 98, 99, 100, 101, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 275
Förderbedarf Sprache 11, 29, 35, 96, 97, 98, 122, 169, 247, 351
Förderdiagnostik 88, 93, 94
Förderebenen 302
Förderkonzept 49, 76, 147, 162, 167, 170, 376
Förderplanung 92
Förderschwerpunkt Sprache 14, 97
Förderung 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 81, 86, 93, 95, 101, 104, 111, 134, 135, 146, 155, 156, 157, 161, 163, 165, 167, 171, 185, 197, 199, 218, 219, 220, 227, 239, 256, 269, 274, 278, 280, 290, 292, 301, 303, 319, 320, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 336, 362, 363, 364, 375, 376, 379, 380, 381
Forschungsdesiderat 21
Fragebogen 365
Fragen 21, 25, 28, 42, 51, 56, 58, 59, 67, 74, 83, 105, 149, 151, 153, 155, 157, 200, 209, 219, 253, 254, 255, 269, 278, 315, 325, 360, 376, 380

G

Geschichtenergänzungsverfahren 233, 239
Grundlagenforschung 119
Grundwortschatz 270

H

Haltung 66, 74, 187, 306, 307, 314, 316
handlungsbegleitendes Sprechen 67
Handlungsorientierung 321
Handpuppe 321, 341
Hintergrundgeräusch 242, 246
Hochheimer Spracheingangsscreening HES 322
Home Literacy Environment 48
Hörqualität 241, 243, 244, 247, 248
Hörverstehen 193, 241, 242, 243, 244

I

ICF 222, 223, 227, 229
Individualtherapie 12, 32
inklusive Setting 319
Interaktionsparadigma 20, 21, 22, 29, 30
Interaktivität 270, 334
intersubjektive Abstimmungsprozesse 116
Intervention 82, 83, 85, 94, 104, 107, 108, 109, 110, 185,
238, 302, 303, 304, 305, 316, 319, 335, 351, 355, 375,
380

K

Kinderliteratur 264, 267, 268, 275, 345
kognitive Fähigkeiten 99, 162, 285, 286, 287, 288, 289, 290
Kommunikationsbarrieren 186, 188, 217
kommunikative Barrieren 319, 322
Kontextoptimierung 135, 169, 170, 171, 172, 184, 185, 187,
199
Konzept der strategischen Anreicherung 201
Kooperation 320
kooperative Sprachdidaktik 30
korrekatives Feedback 67
künstliche Intelligenz (KI) 253, 255

L

Längsschnittstudie 98
Large Language Model (LLM) 253
Lärm 241, 242, 248
Lehrkraft-Sprache 15, 18, 34, 127, 156, 172, 177, 241, 247,
357, 358, 359, 360, 361, 362
Lehr-Lernmedien 193, 197
Leichte Sprache 186, 187, 188, 189, 191, 192, 198, 200, 201,
203, 209, 210
Leichtikon 186, 188, 189, 190, 191
Lernen
selbstgesteuertes 161
Lernstrategien
lexikalische 162
Leseflüssigkeit 267
Lesemotivation 267
Lesen 41, 46, 48, 50, 51, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 68,
69, 76, 82, 87, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 105, 138, 145,
146, 152, 153, 175, 189, 195, 219, 256, 257, 258, 260,
264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 274, 275, 301,
302, 315, 316, 325, 326, 376, 377
Lesestrategien 103

M

Märchen 268, 269
Mathematik 41, 42, 43, 46, 77, 134, 135, 163, 164, 165, 180,
266, 376, 377, 379
Mehrebenenmodelle 301
Mehrebenenprävention 375
Mehrsprachigkeit 22, 29, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77,
146, 152, 199, 272, 286, 355, 365
Meta-Analysen 302
Methodik 13, 42, 49, 83, 163, 233, 286
Migrationshintergrund 18, 33, 51
Minimalpaare 270
Mode-Kontinuum 139
Modellierungen 123
Montessori 125
Multi-Tiered System of Support (MTSS) 300
Münchener Modell 13

N

Nachhallzeit 242, 243, 245, 248
Nachteilsausgleich 192, 209, 211, 321, 322, 326
Normen 88

O

Oberflächenstrukturen 26
Operationsverständnis 130, 131
Operatoren 178, 184, 197, 209
Operatoren-Strategie-Training (OpStraTe) 178
oppositionelles Verhalten 306

P

Partizipation 6, 15, 30, 36, 65, 120, 146, 147, 156, 168, 186,
210, 213, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 244,
248, 274, 278, 294, 362
Peer-Interaktion 119, 122, 124, 125, 126
Peer-Lernen 122
phonologische Bewusstheit 266
Pragmatik 213, 285, 288, 290
Prävention 54, 86, 102, 220, 274, 302, 316, 355
PriMaPodcast 130, 133, 134
PriMaPodcasts 131, 135
Primarstufe 365
Professionalisierung 6, 21, 22, 31, 34, 76, 127, 347, 357
psychische Auffälligkeiten 285

Q

quasi-experimenteller Versuchsaufbau 116
Querschnittsthema 180, 182

R

Raumakustik 242, 243, 244, 247
Rechenwege 129, 130
Rechnen
halbschriftlich 130
Rechtschreibförderung 88, 92, 94, 95
Rechtschreibtest 88
Resilienz 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 327

Response to Intervention (RTI) 300
Responsivität 338
Ressourcen 52, 53, 139, 215, 216, 217, 218, 221, 242, 247,
296, 297, 313, 331, 345, 375, 379, 380
Rügener Inklusionsmodell 375

S

Sachbücher 267
Safe Place 321, 339, 341, 345
Satzbaukästen 180
Satzbaukomplexität 172, 175
Satzbaumuster 170, 180, 182
Satzstrukturen 117
Scaffolding 62, 136, 139, 144, 145, 147
Schreibangebote 267
Schreiben 48, 50, 51, 54, 61, 90, 92, 93, 96, 138, 142, 143,
148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 222,
253, 258, 264, 265, 268, 271, 273, 275, 325, 326
Schreibmotivation 155
Schriftspracherwerb 48, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
102, 139, 142, 145, 222, 264, 269, 271, 272, 273, 274,
275, 300, 302, 351, 379
Schriftspracherwerbskonzept 96
Schulkindergarten 42
Schulleistungsfähigkeit 376
Sekundarstufe 103, 104, 162, 170, 174, 177, 184, 185, 199,
365, 366, 367, 368, 376
Selbstwirksamkeit 67, 71, 340, 365, 366, 367, 368, 371
selektiver Mutismus 319, 320, 321, 322, 324, 327, 336, 338,
345
semantisch reversible Sätze 254
SET 5-10 99, 102, 223, 229, 292
Sonderpädagogik 18, 20, 28, 30, 36, 38, 128, 147, 248, 262,
278, 281, 349, 352, 355, 357, 359, 361, 362, 369, 371,
380
sozial-emotionaler Kompetenzen 70, 294
Spiegeln 342
Sprachaufnahmen 130, 138
Sprachbildung 55, 63, 121, 127, 131, 147, 199
Sprachentwicklung 117
typisch 117
Sprachentwicklungsstörungen 41, 42, 45, 46, 54, 97, 101,
116, 117, 118, 119, 120, 129, 135, 137, 142, 146, 147,
215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 227, 229, 230, 278,
285, 290, 294, 295, 296, 297, 298, 330, 355, 364, 365,
366, 367, 368, 369, 371, 375, 377, 378, 379, 380
SprachenWelt 72
Sprachförderung 6, 18, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 63, 64, 67, 72,
75, 76, 127, 131, 134, 135, 146, 147, 166, 184, 188, 199,
228, 262, 268, 274, 275, 292, 316, 358, 387
Sprachheilkurse 12
sprachheilpädagogische Methoden 306
sprachheilpädagogischer Unterrichts 11, 12, 19
Sprachheilschule 12, 13
Sprachheilzentrum 320
Sprachkorporusanalysen 116
sprachliche Handlungsfähigkeit 136, 139
sprachliche Kompetenzen 294
sprachliche Modellwirkung 116
sprachliche und kommunikative Vielfalt 119
sprachliches Handeln 122
sprachliches Lernen 124

sprachliches Risiko 217
Sprachlichkeit 15, 28, 29
sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen 365
Sprachlich-kommunikative Diversität 115
sprachlich-kommunikative Problemlagen 139
sprachlich-kommunikatives Handeln 124
Sprachsensibilität 193, 198, 199
Sprachsensibler Unterricht 122, 123
Sprachtherapie 338
sprachunterstützende Strukturen 124
Sprachverstehen 242, 285, 287, 288
Störschall 242, 244
Strukturdiagnostik 338
symbolische Handlungen 342
Symbolspiel 343

T

Teilhabe 48, 53, 65, 67, 96, 121, 167, 188, 193, 222, 223,
227, 241, 244, 277, 281, 319, 330, 364
Testverfahren 66, 83, 99, 100, 104, 233, 286
Textgestaltung 193, 194, 196, 197
Textoptimierung 192, 199, 200, 202, 203, 210, 211
Tiefenstrukturen 26, 27, 30
Transition 319
Traumapädagogik 306, 314, 315, 316
TROG-D 287, 291, 296
Turn-taking 118

U

Unterricht 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 46, 54,
96, 97, 101, 102, 103, 104, 113, 116, 119, 121, 122, 123,
124, 126, 127, 128, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 145,
146, 147, 153, 156, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168,
184, 185, 188, 193, 198, 199, 210, 220, 241, 243, 244,
248, 253, 256, 257, 258, 259, 271, 274, 275, 277, 278,
279, 280, 281, 292, 300, 309, 313, 314, 316, 319, 320,
321, 325, 326, 327, 328, 352, 353, 354, 357, 358, 362,
375, 380
fächerübergreifender 180
jahrgangsgemischt 122, 124
jahrgangsgemischter 122
sprachbildender 129, 133
Unterrichtskonzept 104
Unterrichtsqualität 25, 26, 32, 33, 34, 37
Unterstützter Kommunikation 277, 280
Unterstützung kindlicher Sprachfähigkeiten 61

V

Verbstellungsregeln 174, 175
Verhaltensweisen 103, 215, 217, 296, 313, 314, 315, 333,
338, 340
Verweigerung 306, 315
Videovignetten 357
VKUS®-Arbeitshilfen 321, 322, 324

W

wertschätzende Haltung 68
Wertschätzung 69, 72, 74, 148, 150, 218, 311, 312

Wortlernstrategien 161, 165, 168

Wortschatz 6, 56, 58, 59, 62, 67, 69, 92, 129, 139, 141, 159,
162, 163, 164, 165, 166, 169, 173, 184, 185, 190, 194,
257, 272, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 296, 299

Wortschatzförderung 161, 163, 165, 166, 168

Würzburger Vorschultest 42

WWT 6-10 286, 291, 296

Z

Zahlen-Größen-Verknüpfung 41

Autor:innenverzeichnis

(Erstautor:innen bzw. referierende Autor:innen)

Bastians, Ellen (Köln)

Trude-Herr-Gesamtschule Köln
ellen.bastians@gmx.de

Berg, Margit Prof. Dr. (Ludwigsburg)

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
margit.berg@ph-ludwigsburg.de

Blumenthal, Stefan Dr. (Rostock)

Universität Rostock
margit.berg@ph-ludwigsburg.de

Bogner, Barbara Dr. (Heidelberg)

Pädagogische Hochschule Heidelberg
bogner@ph-heidelberg.de

Büker, Mario (Landau)

Technische Universität Campus Landau
mario.bueker@rptu.de

Cordes, Anne-Kristin Dr. (Amberg)

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
anne-kristin.cordes@ifp.bayern.de

Cramer, Nils (Leipzig)

Universität Leipzig
nils.cramer@uni-leipzig.de

Giel, Barbara, Dr. (Moers)

Zentrum für Unterstützte Kommunikation
gGmbH
giel@zuk-moers.de

Glück, Christian W. Prof. Dr. (Leipzig)

Universität Leipzig
christian.glueck@uni-leipzig.de

Gornik, Dominika Paula (Rostock)

Universität Rostock
dominika.gornik2@uni-rostock.de

Jungmann, Tanja Prof. Dr. (Oldenburg)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
tanja.jungmann@uol.de

Jurleta, Robert

Landeskompetenzzentrum zur sprachlichen
Bildung und Sprachförderung an
Kindertageseinrichtungen - LakoS
jurleta@lakos-sachsen.de

Karbstein, Annette (Augsburg)

SFZ Augsburg-Nord II Martinschule
a.karbstein@online.de

Kargl, Reinhard Dr. (Graz)

Lese-Rechtschreib-Institut
reinhard_kargl@hotmail.com

Knobbe, Tabea (Gießen)

Justus-Liebig-Universität
tabea.knobbe@math.uni-giessen.de

Kriener-Neumann, Mareike

Universität Rostock
mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

Kuhlmann, Katharina PhD (Oldenburg)

Universität Oldenburg
katharina.kuhlmann2@uni-oldenburg.de

Laßmann, Inga (Köln)

Universität zu Köln
Inga.lassmann@uni-koeln.de

Mahlau, Kathrin Prof. Dr. (Greifswald)

Universität Greifswald
kathrin.mahlau@uni-greifswald.de

Mayer, Andreas Prof. Dr. (München)

LMU München
Andreas.Mayer@edu.lmu.de

Merten, Mona (Köln)

Universität zu Köln
Monika.merten@uni-koeln.de

Opitz, Miriam Dr. (Erfurt)

Universität Erfurt
miriam.opitz@uni-erfurt.de

Reber, Karin Dr. (München)

Regierung von Oberbayern, München
mail@karin.reber.de

Reisz, Maral (Bischofsheim)

IKUS Institut Kind und Sprache
info@ikus-home.de

Riehemann, Stephanie Dr. (Köln)

Universität zu Köln
s.riehemann@uni-koeln.de

Scheithauer, Bettina Dr. (Halle/Saale)

Martin Luther Universität Halle- Wittenberg,
bettina.scheithauer@paedagogik.uni-halle.de

Schiefenhövel, Lana (Augsburg)

SFZ Augsburg-Nord II Martinschule
ls@closed-lab.org

**Schlenker-Schulte, Christa Prof. Dr.
(Halle/Saale)**

Forschungsstelle, Martin-Luther-Universität
Halle/Wittenberg
Schlenker-schulte@fst-halle.de

**Schönauer-Schneider, Wilma Prof. Dr.
(Heidelberg)**

Pädagogische Hochschule Heidelberg
schoenauer@ph-heidelberg.de

Schramm, Clara (Köln)

Universität zu Köln
clara.schramm@uni-koeln.de

Spreer, Markus Prof. Dr. (Leipzig)

Universität Leipzig
markus.spreer@uni-leipzig.de

Starke, Anja Prof. Dr. (Bremen)

Universität Bremen
anja.starkeuni-bremen.de

Stitzinger, Ulrich Dr. (Hannover)

Leibniz Universität Hannover
ulrich.stitzinger@ifs.uni-hannover.de

Subellok, Katja Dr. habil. (Dortmund)

Universität Dortmund
katja.subellok@tu-dortmund.de

Testa, Tabea (Oldenburg)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
tabea.testa@uni-oldenburg.de

Theisel, Anja K. PD Dr. (Heidelberg)

Seminar für Aus- und Fortbildung
der Lehrkräfte
anja@theisel.de

Ulrich, Tanja Prof. Dr. (Essen)

Universität Duisburg Essen
tanja.ulrich@uni.due.de

Weiland, Anne (Halle/Saale)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
anne.weiland@paedagogik.uni-halle.de

Weiland, Katharina Dr. (Berlin)

Humboldt-Universität zu Berlin
weilandk@hu-berlin.de

Winterfeld, Ilka (Dortmund)

TU Dortmund
ilka.winterfeld@tu-dortmund.de

Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf

Welche „Brücken“ benötigen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zur Überwindung sprachlicher Barrieren und für eine umfassende Teilhabe? Welche Brücken müssen Expert:innen bauen, um Kinder und Jugendliche in verschiedenen Bildungsphasen zu unterstützen? Wie kann Vernetzung zwischen verschiedenen Fachexpertisen gelingen? Welche neuen Wege werden dadurch möglich?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, waren Forschende und Praktiker:innen eingeladen, über Vorträge und Workshops im Rahmen des 35. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., der im September 2024 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg stattfand, entsprechende Beiträge zur Diskussion zu stellen.

Die gewählten Schwerpunkte „Kita – Schule – Beruf“ verweisen dabei auf die Bedeutung von Sprache im Lebenslauf – von der frühkindlichen Entwicklung bis hin zur beruflichen Bildung und darüber hinaus. Auch zwischen diesen Phasen müssen Brücken gebaut werden, um (System-)Grenzen zu überwinden und fließende Übergänge zu ermöglichen.

Die vielfältigen Beiträge des Bands gliedern sich in die Bereiche:

- Kindergarten
- Schulische Bildung
 - Schriftsprache/LRS
 - Sprachheilpädagogischer Unterricht
 - Wortschatz/Bildungssprache
 - Pragmatik/Partizipation
 - Digitalität
 - Sprache und Verhalten
 - Mutismus
- Professionalisierung
- Inklusion

Zentrale Themen bilden dabei die Aufgabenbereiche sprachheilpädagogischer Arbeit mit Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprechen, Sprache und Kommunikation – die Förderung, die Diagnostik, der Unterricht und die Therapie.