

Handreichung Sprache

Grundsätze und Methoden zur Sprach- und
Sprachheilförderung von Kindern und
Jugendlichen in der Sekundarstufe

Sabine Titz-Achatz (Weißfrauenschule)
28.02.2017

Redaktion: Lisa Aschenbrücker (Weißfrauenschule)
Susan Lapke (Schwanthalerschule)

1	Sprachsensibler (Fach)Unterricht.....	3
1.1	Merkmale der Bildungssprache.....	4
1.2	Durch welche bildungssprachlichen Elemente können Verständnisprobleme entstehen? ...	5
1.3	Grundsätze eines sprachsensiblen (Fach)Unterrichts.....	6
1.4	Wortschatzarbeit als grundlegendes Element eines sprachsensiblen (Fach)Unterrichts.....	7
1.4.1	Modularisiertes Modell zur Wortschatzerweiterung und Wortschatzsicherung nach Nodari/Steinmann (2008)	9
1.4.2	40-Methoden-Werkzeuge für die Sprachförderung nach Leisen (2013)	15
2	Sprachheilpädagogischer Unterricht.....	17
2.1	Schüler_innen mit Anspruch im Förderschwerpunkt Sprachheilförderung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe	17
2.2	Sprachheilförderung im inklusiven Unterricht	20
2.2.1	Unspezifische Maßnahmen zur Sprachheilförderung	20
2.2.1.1	Lehrersprache.....	20
2.2.1.1.1	Allgemeine Merkmale	20
2.2.1.1.2	Modellierungstechniken.....	21
2.2.1.1.3	Impuls- und Fragetechnik.....	21
2.2.1.2	Metasprache.....	23
2.2.1.3	Handlungsbegleitendes Sprechen	24
2.2.2	Grundsätze spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen	25
3	Grundsätze der Lese- und Rechtschreibförderung	27
3.1	Leseförderung	27
3.2	Rechtschreibförderung.....	29
4	Literatur (kommentiert)	32
5	Anhang.....	35

Sprachsensibler Unterricht, unspezifische sowie spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen sind angesiedelt auf einem Kontinuum zunehmender Spezifizierung auf das einzelne Kind und seine individuellen sprachlichen Bedürfnisse. Damit verbunden findet eine Akzentuierung von verstärkt inhaltlicher zu primär sprachlicher Akzentuierung statt:

Sprachsensibler Unterricht setzt an am Inhalt, erleichtert oder ermöglicht gar erst dessen Erfassung durch den Einsatz kompensatorischer sprachlicher Mittel. Darüber hinaus nutzt er den Inhalt als Transportmittel für eine – noch unspezifische – allgemeine Sprachförderung, die letztlich allen Schüler_innen unabhängig vom jeweiligen Sprachstand zugutekommen kann.

Unspezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen sind ausgerichtet auf Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf und legen den Fokus noch deutlicher auf den sprachlichen Aspekt, erfolgen dabei aber im Sinne einer allgemeinen, störungsübergreifenden Sprachheilfeförderung.

Spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen hingegen orientieren sich am individuellen Störungsbild und richten sich gezielt auf die sprachliche Komponente. Zum Zwecke der Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenz werden die betreffenden Schüler_innen in klar strukturierte sprachliche Situationen gebracht, innerhalb derer sie eine sprachliche Zielform erwerben, üben und im Gelingensfall in ihr Sprachrepertoire übernehmen. Über diese spezifische Intervention hinaus muss Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern immer auch als sprachsensibler Unterricht gestaltet werden.

Die Übergänge zwischen den genannten Formen unterrichtsimmanenter sprachlicher Förderung sind fließend, die Methoden ähnlich. Dementsprechend stellt die nachfolgende Übersicht eine beinahe künstliche Kategorisierung dar, deren Elemente vielfach austauschbar sind und in allen drei Formen sprachlicher Förderung Anwendung finden können.

Ein kurzer Überblick über **Grundsätze der Lese- und Rechtschreibförderung** bildet aufgrund der Prävalenz von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bei sprachentwicklungsgestörten Kindern den Abschluss.

Im **Anhang** befinden sich ein Glossar häufig verwendeter Fachwörter und deren Bedeutung, eine Übersicht über die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen beim Wechsel der Darstellungsformen, allgemeine Fördermaßnahmen im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit LRS, eine Methodensammlung zur Wortschatzerweiterung sowie Methodenwerkzeuge zur Gestaltung eines sprachfördernden Unterrichts sowie eine Ideensammlung zur Entwicklung eines schulinternen Sprachkonzepts.

1 Sprachsensibler (Fach)Unterricht

„Sprachförderung im Fachunterricht trägt der Tatsache Rechnung, dass die **Fachsprache das Werkzeug der Lernenden** ist, mit dessen Hilfe sie die neuen Inhalte erschließen und verstehen. Sprachförderung im Fachunterricht geht demnach nicht (...) auf Kosten der Fachinhalte, sondern schafft (erst) die Grundlagen für die vertiefte Auseinandersetzung mit ihnen.“¹ Spracharbeit ist somit

¹ Nodari/Steinmann (2008). Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für des 5.-9. Schuljahr. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau: 7; zit. nach: Both/Pechstein/Siehr in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 239

kein fakultatives oder gar vernachlässigbares Begleitphänomen des Unterrichts, sondern stellt eine didaktische Ressource dar, die dazu beiträgt, (fachliches) Lernen als kognitiven und kommunikativen Prozess zu unterstützen.² Sprachförderung ist der Schlüssel zum fachlichen Lernen, auf begrifflicher Ebene sogar zum Lernen schlechthin.

1.1 Merkmale der Bildungssprache

„Schulsprache“ und „Bildungssprache“ können soziolinguistisch als sprachliche „Register“ bezeichnet werden: Die hier verwendeten Sprachgebrauchsformen sind ausschließlich im Kommunikationsfeld Schule und Bildung angesiedelt³. Bildungssprache dient der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Alltag und gewinnt in der Sekundarstufe zunehmend an Bedeutung: Je komplexer die zu vermittelnden Inhalte werden, desto unverzichtbarer und unumgänglicher wird das Verständnis und die Verwendung dieser hochinformativen und verdichteten Sprache. Bildungssprache ist vorwiegend auf schriftliche Situationen bezogen (Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern, etc.) und muss somit formal als ein Teilbereich der Schriftsprache angesehen werden. Gleichwohl wird sie zur Vermittlung von fachlichen Zusammenhängen auch mündlich eingesetzt. Dabei greift sie zurück auf zahlreiche Merkmale der schriftlichen Sprache wie z.B. agenslose Konstruktionen, Substantivierungen, konjunktionale Modus und Komposita⁴. Durch die Verwendung dieser sprachlichen Mittel können Sachverhalte und Zusammenhänge möglichst nachvollziehbar und explizit dargestellt werden (Bspl.: „aus beruflichen Gründen verhindert“), ohne finites Verb ausgedrückt und im Sinne einer Informationsverdichtung in neue Aussagen integriert (Bspl.: „durch langsames Erhitzen zum Kochen bringen“), unabhängig von persönlichen, zeitlichen und lokalen Situationsbezügen dargestellt und als allgemeingültig behauptet (Bspl.: Passiv- „man“) oder als hypothetisch, vorläufig und diskussionsfähig dargestellt werden (Bspl.: „... wenn auch...“, „unter der Voraussetzung, dass...“).⁵

Bildungssprache schafft im Gelingensfall die Voraussetzung dafür, sich mit den Mitteln einer allgemeinen Schulbildung Orientierungswissen verschaffen zu können. Sie wird also einerseits für Bildungsprozesse eingesetzt, setzt aber andererseits in Verständnis und Gebrauch bereits ein umfangreiches sprachliches Vorwissen voraus. Bildungssprache bezeichnet somit ein Sprachregister, dessen Beherrschung von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern erwartet wird bzw. dessen Nichtbeherrschung Schülerinnen und Schüler ausschließen kann, die grundsätzlich durchaus lernfähig und kompetent sind.⁶ Die Anforderungen der Bildungssprache an die Schülerinnen und Schüler sind hoch: So werden sprachliche Formulierungen aus ihrem bekannten situativen Kontext herausgelöst, die bisher beherrschte Alltagsbedeutung wird durch weitere, zuweilen verwirrende Bedeutungen in Frage gestellt und in ihrer Komplexität und Bedeutungsvielfalt erweitert. Die Texte werden abstrakter und präsentieren Informationen hochverdichtet und vielschichtig durch neu zu lernende und anspruchsvolle grammatische Strukturen sowie durch eine Häufung schwieriger Wörter.⁷

² Both/Pechstein/Siehr in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 239

³ Feilke in: Praxis Deutsch 233 (2012): 6

⁴ Kostina in: https://www.deutsch-portal.com/blog_a5c771_Bildungssprache%20im%20DaZ-Unterricht

⁵ vgl. dazu Feilke in: Praxis Deutsch 233 (2012): 8ff

⁶ vgl. Feilke in: Praxis Deutsch 233 (2012): 7

⁷ Bolte in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 11

Wurde dies ursprünglich als ein Problem wahrgenommen, welches ausschließlich L2-Lernerinnen und –Lerner⁸ betrifft, so deuten jüngere Untersuchungen darauf hin, dass durchaus auch muttersprachlich unterrichtete Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Für Kinder und Jugendliche mit (spezifischen) Sprachentwicklungsstörungen trifft dies auf jeden Fall zu, für Schüler_innen mit Risikofaktoren im Bereich Sprache gilt es zu einem erheblichen Teil. Es besteht Einigkeit darüber, dass es in diesen Fällen nicht ausreicht, Bildungssprache implizit zu vermitteln. Als spezifisches Sprachregister muss sie explizit thematisiert und im Rahmen pragmatisch orientierter Zusammenhänge vermittelt werden. Sie stellt damit ein Kernaufgabenfeld einer Schule mit sprachförderndem Profil dar.

1.2 Durch welche bildungssprachlichen Elemente können Verständnisprobleme entstehen?

Schülerinnen und Schülern scheitern häufig bereits an der Aufgabenstellung bzw. an den dort genannten Operatoren. Eine Vereinheitlichung und klare Definition der Verben, die die Schüler_innen in die Lage versetzen, Aufgaben zu erledigen, gehört zu den wesentlichen Bestandteilen eines sprachsensiblen Unterrichts. Auch bietet es sich an, zunächst eine begrenzte Anzahl von Basis-Operatoren für alle Fächer verbindlich festzulegen und sukzessive zu erweitern.⁹

Als problematisch für das Sprachverständnis erweisen sich ferner:

a) auf der Wortebene:

- die Ansammlung von Fachwörtern
- die Verwendung von Adjektiven auf –bar, -los, -arm, -reich etc. und mit dem Präfix nicht, stark, schwach etc.
- die Verwendung von Fremdwörtern
- die Verwendung von Begriffen, die nicht in Berührung mit dem Alltag der Schüler_innen stehen
- lange, zusammengesetzte Wörter (Komposita)
- die Verwendung zahlreicher Verben mit Vorsilben
- substantivierte Infinitive (Bspl.: das Zustandekommen)
- fachspezifische Abkürzungen
- Verwendung von Synonymen (in der Absicht, einen Text interessanter/sprachlich abwechslungsreicher zu gestalten)

⁸ L2-Lernerinnen und –Lerner erwerben Deutsch als zweite Sprache.

⁹ vgl. Bolte in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 5

b) auf der Satzebene:

- hohe Satz­längen
- Konditionalsätze (wenn, falls, etc.), Finalsätze (damit, um, ect.), Konsekutivsätze (dass, so dass, etc.)
- Schachtelsätze
- verkürzte Nebensatzkonstruktionen (... taucht ein Körper in Wasser ein, ...)
- unpersönliche Ausdrucksweise (...benutzt man...)
- Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen (...die daraus resultierende Summe...)
- erweiterte Nominalphrasen (...beim Übergang von Wasser zu Eis...)
- häufige Genitivverwendungen, insbesondere, wenn mehrere Genitivformen aufeinander folgen (...zur Berechnung des Flächeninhalts des Dreiecks...)
- extrem knappe, redundanzfreie Formulierungen
- Verwendung des Konjunktivs, insbesondere auch des „mathematischen Konjunktivs“ (...sei „f“ eine Funktion mit...)
- Partizipialkonstruktionen (... das erhitzte Wasser...)
- (fachspezifische) Kollokationen (...eine Gerade *schneiden*..., ... eine Linie *ziehen*...)
- Mischungen aus Sprache und Symbolketten, in denen ein Teil der Symbole als Satzglied zu lesen ist

c) auf der Textebene:

- nachgeschobene Zusatzinformationen, die eigentlich zu den voranzustellenden Voraussetzungen einer Aufgabe gehören
- rückverweisende Verwendung eines Pronomens auf den vorherigen Satz
- uneindeutige Verwendung eines Pronomens¹⁰

1.3 Grundsätze eines sprachsensiblen (Fach)Unterrichts

Sprachsensibler Unterricht findet statt in einem Spannungsfeld zwischen Kompensation und Förderung:

- Die Lerner werden in authentische, aber zu bewältigende Sprachsituationen gebracht.
- Die Lerner erhalten dabei so wenige Sprachhilfen wie möglich, aber so viele, wie individuell zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituation nötig.
- Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem aktuellen individuellen Sprachvermögen.¹¹

Sprachsensibler Fachunterricht

- richtet den Unterricht auf Kommunikation aus und räumt dem Kommunizieren eine große Bedeutung ein.

¹⁰ vgl. dazu Leisen (2013): 119f, sowie Reblin in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 215

¹¹ Leisen (2013): 6

- orientiert die Sprache in erster Linie am Verstehen der Lerner (Wissensnetze, Sprachvermögen) und nicht an der Sprache des Fachs.
- „dreht und wendet“ die Sprache und handelt Bedeutungen mit den Lernern aus.
- nutzt Sprache als eine von vielen Darstellungsformen und macht den Lernern deren Bedeutung bewusst. Der Wechsel der Darstellungsform sollte in das Zentrum des Fachunterrichts gestellt werden. So wird ein Sachverhalt leichter und besser verstanden, motivierender vermittelt und spricht über die Anbindung an mehrere Wahrnehmungskanäle unterschiedliche Lernertypen an. Zudem fördert der Wechsel der Darstellungsform die Sprachkompetenz, indem mit einer anderen Darstellungsform häufig auch ein Wechsel der Sprachebene einhergeht (siehe zu den unterschiedlichen Darstellungsebenen und Sprachebenen die Abbildung im Anhang).¹²
- ermutigt die Lerner zum Sprechen und vermeidet möglichst sprachliche Misserfolge. Das heißt, Sprachförderung zielt in erster Linie ab auf die gelingende Mitteilung (Semantik), gegebenenfalls auch unter Inkaufnahme sprachlicher Fehler jeglicher Art. Korrekturen sprachlicher Fehler erfolgen erst in einem zweiten Schritt durch Mut machende Überformungen (siehe Kap. 2.2.1.1.2 Modellierungstechniken).
- unterstützt und hilft beim strukturierten Sprechen (Visualisierungen wie z.B. Filmleisten, Bildsequenzen, Sprechhilfen).
- geht fachsprachliche Strukturen behutsam an und übt sie (z.B. durch Vorgabe von Satzmustern).
- gibt beim Lesen von Texten Hilfen und übt das Textverstehen.
- verhindert, dass sich Fachlernprobleme und Sprachlernprobleme vermischen.
- integriert metareflexive Phasen in den Unterricht und schafft Sprachbewusstheit¹³ (siehe Kap. 2.2.1.2 Metasprache).

1.4 Wortschatzarbeit als grundlegendes Element eines sprachsensiblen (Fach)Unterrichts

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Wortschatzkompetenz die Grundlage bildet für die allgemeine Sprachkompetenz, also für die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten eines Menschen: Über die 1.) Sinneswahrnehmung werden „Konzepte“ (= Weltwissensbestände) gebildet, 2.) überwiegend mit einem Sprachzeichen versehen im Gedächtnis gespeichert, 3.) als Grundeinheiten des Lexikons (=Wörter) bei Bedarf aus dem inneren Lexikon abgerufen, und 4.) syntaktisch verknüpft mit weiteren Lexemen.¹⁴ Ausgangspunkt allen Sprachlernens ist der Wortschatz. Zentrale Aufgabe eines sprachsensiblen Unterrichts ist es somit, diesen zu fördern, und zwar nicht nur in einzelnen Unterrichtseinheiten, sondern im Sinne eines grundlegenden Unterrichtsprinzips selbstverständlich und stetig in allen Fächern. Es lassen sich hier unterscheiden ein

a) sehr systematisches, modularisiert aufeinander aufbauendes Modell nach Nodari/Steinmann (2008), welches sich rein auf die Wortschatzarbeit konzentriert, und ein

¹² ebd.: 36f

¹³ Leisen (2013): 12f, 42

¹⁴ Ulrich in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 307

b) kompetenzorientiertes, auf sprachliche Standardsituationen bezogenes Modell nach Leisen (2013). Dieses ist deutlich weniger systematisch aufgebaut, sondern besteht vielmehr aus einer Sammlung sprachfördernder Methoden („Methoden-Werkzeuge“), die in Standardsituationen des Unterrichts eingebaut werden können. Wortschatzarbeit ist hier integriert, die Sprachförderung zielt aber auch auf andere Bereiche (Grammatik; Kommunikation, etc.).

Ein Konzept zur Sprachförderung/Wortschatzerweiterung kann durchaus Elemente beider Formen beinhalten bzw. diese integrieren. Grundsätzlich ist es sinnvoll und notwendig, Absprachen über die Organisation der Einführung und Übung des Wortschatzes sowie die Form der Darbietung/Visualisierung zu treffen.

1.4.1 Modularisiertes Modell zur Wortschatzerweiterung und Wortschatzsicherung nach Nodari/Steinmann (2008)¹⁵

MODUL 1: Wörter und Formulierungen kontextbezogen einführen	
Ziel: verschiedene Ebenen des Wortes berücksichtigen und unterschiedliche Lernkanäle ansprechen, Wörter in das mentale Netz integrieren	
<i>Damit neue Wörter und Formulierungen im Gedächtnis schnell abrufbar werden, müssen sie in möglichst verschiedenen Kontexten (z.B. Texte, Bilder, Zeichnungen, Grafiken, Simulationen) eingeführt und angewandt werden, denn die Bedeutung vieler Wörter erschließt sich erst aus dem Satz-, Situations- oder Handlungskontext.</i>	
Mögliche Aufgabenschwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
<p>einzelne Bedeutungen kontextbezogen präsentieren und erproben und Wortbedeutungen sowie Bedeutungen von Formulierungen eingrenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wortbedeutungen durch Assoziationen zusammentragen und austauschen, dazu z.B. Brainstorming, Vier-Ecken-Methode (3.16), Platzdeckchen-Methode (Placemate) verwenden • Wortbedeutungen in Texten durch Lesen erschließen • nach der Textrezeption aus verschiedenen Bedeutungen auswählen • veraltete Bedeutungen in die Gegenwartssprache übertragen • Mini-Lexika erstellen • Wörterlisten erstellen, ergänzen oder aus Wörterlisten Wörter zum Einsetzen auswählen, unpassende Wörter herausstreichen • Lernplakat(3.6) zu Begriffen erstellen • Lernkarten(3.3) anlegen • sich über Wortbedeutungen im Gespräch verständigen • Wortnetze ergänzen • Fachwörter in einem Text identifizieren • Definitionstexte zum Fachwortschatz mit Hilfe verschiedener Lesestrategien erschließen • Bild-Text-Zuordnungen vornehmen • Textlupe(3.15) einsetzen, Wortbedeutungen recherchieren, dabei auch verbundene Begriffe finden • Fachwortschatz in Texten identifizieren und entschlüsseln, Begriffe nachschlagen, z.B. in Wörterbüchern (auch digital), Begriffsinhalte überprüfen, falsche oder ungenaue Formulierungen ausschließen, z.B. durch das Herausstreichen aus einer Liste, Worterklärungen für Texte formulieren
Aussprache des Wortes kennen lernen und üben	<ul style="list-style-type: none"> • Hören: Rezeption von Hörtexten, Aufnehmen aus dem Lehrervortrag • Sprechen: Nachsprechen der Wörter, Gebrauch im Gespräch, bei Beschreibungen, Nennungen, etc.

¹⁵ übernommen aus: Lehmann/Pilz/Sarich in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 24ff., sowie Reblin in: ebd.: 220

Mögliche Aufgabenschwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
Schreibung erfassen und bewusstmachen	<ul style="list-style-type: none"> • (gesprochene) Wörter im Text finden (z.B. unterstreichen) • Wörter, z.B. Komposita, im Wörtersalat ordnen • Kreuzworträtsel lösen • Buchstaben im Text ergänzen • Wörter aus dem Text in eine Liste übertragen • Wörter in einem Fehlertext korrigieren
Register erfassen und erproben Anwendungsbeispiele erschließen (Welche Konnotation passt zu welchem Kontext?) Welches Wort erfüllt die Aussageabsicht am besten?	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl von Wörtern oder Wortgruppen aus einem Set treffen und Auswahl begründen • unterschiedliche Verwendungen benennen, aus einem vorhandenen Wortschatz auf verschiedenen Registerebene auswählen und in einen Lückentext einsetzen sowie im Text unterstreichen, Wörter unter vorgegebenen Aspekten sortieren • Einsetzübungen (Lückentext, Synonyme finden, Gegenteil finden) • Wörter und Begriffe auf einen nahen Kontext anwenden, z. B. in einer ähnlichen Satzkonstruktion • Visualisierungen finden (z.B. Symbole auswählen) • Metaphern und Redewendungen erschließen und verwenden (z.B. zum Bildimpuls eine Formulierung finden, die Metapher oder Redewendung aus dem Textzusammenhang erschließen und eigene Formulierungen finden, verschiedene Textversionen – mit und ohne Metaphern/Redewendungen – gegenüberstellen, Lernplakate(3.6) gestalten
Wortnetze konstruieren, ergänzen, nutzen, z.B. semantische Netze, affirmative Netze, assoziative Netze	<ul style="list-style-type: none"> • Wortspinnen und Begriffsnetze konstruieren • Brainstorming, Symbole/Visualisierungen/Bilder versprachlichen, Visualisierungen erstellen, aus Texten verwandte Wörter herausfinden und unter vorgegebenen Aspekten ordnen, z.B. Ober- und Unterbegriff finden, Advance Organizer (3.10) , mit Hilfe von Bildimpulsen Sprechsituationen schaffen, Fragen an ein Bild formulieren lassen

MODUL 2: Wörter und Formulierungen üben	
Ziel: Bedeutungen zunehmend genauer erfassen und formulieren, Wörter (nach)sprechen und (ab)schreiben, Wortbild (Schreibung) und Klangbild zur Routine werden lassen, Wörter in ihrer Vielfalt verwenden	
<i>Es ist wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler die neuen Wörter und Formulierungen üben können. Man ermöglicht somit das wiederholte Abrufen der Wörter, dass diese reproduziert, deren Bedeutung zunehmend genauer erfasst und formuliert werden können. Dabei werden die Vernetzungen im Gehirn aktiviert, verstärkt und Wissensnetze erweitert und gefestigt.</i>	
Mögliche Aufgabenschwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
Wörter und Wendungen im Text sowie Bedeutungen im Text auffinden und Bedeutungen bewusst verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungen markieren/Beziehungen im Text durch Markierungen, z.B. farbliche Markierungen oder Pfeile, herstellen • Randbemerkungen anfertigen oder vorgefertigte Randbemerkungen zuordnen oder aus einer Liste passende Randbemerkungen auswählen und dem richtigen Textabschnitt zuordnen • Texte mit Schlüsselwörtern erschließen • Wörter/Wortgruppen ersetzen • Wörter memorieren (z.B. mit Hilfe von Symbolkarten, Bildern oder anderen Visualisierungen sowie Lernkarten(3.3) , Fragekarten(3.2), Stichwortkarten (3.21)
Wörter schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter aus Texten in Tabellen oder Mindmaps (3.7) übertragen • fehlende Anfangsbuchstaben, Silben, Wortteile oder Wörter ergänzen • Lernplakate (3.6) zu Begriffen zusammenstellen und Texte dazu verfassen • Zusammenfassungen schreiben • Definitionstexte ergänzen • Kreuzworträtsel lösen
Wörter/Textteile/Texte sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Wörtern zu Bildelementen • Rollenspiel • Variation in Lautstärke, Tonhöhe und Sprechgeschwindigkeit einsetzen (ausdrucksvolles Lesen, Dramatisierung von Texten, Ausprobieren von Vortragsweisen, Rhythmisierungen einsetzen) • Erzählwettbewerb (z.B. einen spannenden Schluss für eine Geschichte finden), Verbalisierung von Gesehenem (parallel zu einer Pantomime das Gesehene in Worte fassen), zu einer Filmszene oder Bildstrecke Dialoge und Erzählteile finden
Hören der Wörter durch Vorsprechen, Gebrauch in der Gruppen- und Partnerarbeit, Einsatz audiovisueller Unterrichtsmittel	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit einem Hörbuch oder audiovisuellen Mitteln • Präsentation von Arbeitsergebnissen in einer Kleingruppe • Partnerinterview (3.8) • Kugellagerübung (3.13)

MODUL 3: Wörter und Formulierungen nutzen	
Ziel: Fachsprache verwenden, Lernende zum selbständigen Gebrauch der neuen Begriffe und Formulierungen führen	
<i>Wörter, die bereits verstanden und mehrfach reproduziert worden sind, können durchaus wieder vergessen werden, wenn sie nicht regelmäßig gebraucht werden. Für den Aufbau eines differenzierten Wortschatzes ist es unabdingbar, Lernende zum selbständigen Gebrauch der neuen Begriffe und Formulierungen zu führen. Dieses Prinzip der Wiederholung dient der Festigung eines Mitteilungswortschatzes. Aufgaben, die die Anwendung der Wörter und Formulierungen in verschiedenen Kontexten berücksichtigen, intendieren diesen Sachverhalt.</i>	
Mögliche Aufgaben-schwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
Wörter in einem begrenzten Rahmen selbständig verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Lückentexte ergänzen • Wörterpuzzle (3.19) (auch auf Phrasen anwendbar) • Textpuzzle • Wörter umschreiben (z.B. Sag-es-anders-Spiel/Tabu (3.9), Pantomime, Wörterparty (3.18), Wortkasten (3.20)) • Ergänzungsübungen (z.B. Präpositionen oder Verben ergänzen, Zeitformen verändern, Präsentationsform verändern)
Wörter in größeren Kontexten verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • mündliches und schriftliches Formulieren von informativen Texten und Textpassagen (z.B. Bilder und andere Darstellungen beschreiben, Lexikoneinträge formulieren, Rahmentexte zur Information schreiben, Auswahl beschreiben, Lieblingstext nach vorgegebenen Kriterien beschreiben, Textzusammenfassungen formulieren, Wörterlisten erstellen für Vorträge und die Erläuterung visualisieren) • Formulieren von analytisch-deskriptiven Texten (z.B. Textuntersuchungen formulieren) sowie erörternden Texten (z.B. freie Erörterung) • Auswahl von Wörtern/Formulierungen in Texten prüfen und korrigieren (Über-den-Rand-Schreiben(3.14), Schreibkonferenz) • Debatten führen • Präsentation von Arbeitsergebnissen in Vorträgen

MODUL 4: Über Wörter und Formulierungen reflektieren	
Ziel: Aufbau einer Wortschatzanalysekompetenz, die beim Verstehen und Lernen neuer Wörter und Formulierungen hilft	
<i>Um eine Wortschatzanalysekompetenz bei Lernenden zu entwickeln, muss man ihnen ermöglichen, den Wortschatz bewusster wahrzunehmen und Strategien zu entwickeln, mit denen sie scheinbar unbekannte Wörter ohne weitere Hilfe verstehen können. Für das Nachdenken über Wortbedeutungen sollten im Fachunterricht bewusst Phasen geplant werden, die gleichzeitig zur Festigung, Systematisierung und Anwendung genutzt werden können.</i>	
Mögliche Aufgabenschwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
grammatisches und lexikalisch- semantisches Umfeld erschließen, Wortbildungsmöglichkeiten erkennen und ausprobieren	<ul style="list-style-type: none"> • Satzwerkstatt • Auswahlübungen und Ergänzungsübungen • Verwendung im Satz bewusst machen (z.B. den Artikel unterstreichen, Artikel einsetzen, Präpositionen korrekt verwenden) • Zusammensetzungen und Ableitungen bilden und deren Integration im Satz deutlich machen (Vorsilben oder Nachsilben einsetzen, die Änderung der Wortart thematisieren, Komposita bilden)
Wörter mit Hilfe verschiedener netzartiger Verknüpfungen in das mentale Lexikon integrieren, z.B. mit Hilfe von Begriffsnetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Klassifizierungen vornehmen (z.B. in einer Mindmap (3.7), Ober- und Unterbegriffe finden, Cluster bilden, Strukturlegetechnik anwenden) • Reihenbildung: weitere Wörter mit ähnlicher Bedeutung aus einer Liste auswählen, im Wörterbuch finden, aus einem Wörternetz auswählen und einfügen, selbständig finden, Wortreihen fortsetzen, Begriffsketten bilden (3.12, 3.17), Bedeutungsumschreibungen auswählen, zuordnen, selbständig formulieren, aus Texten herausfiltern, Wörterhexagon (3.22), Zusammensetzungen und Ableitungen entschlüsseln und selbst bilden • verbundene Wörter finden (Synonyme/Antonyme-Listen erstellen, Sätze bilden), aus einem vorhandenen Angebot die passenden Wörter auswählen und die Auswahl begründen • Klangnetze (3.11) finden und ergänzen (z.B. Reimpaare, Alliterationen, gleiche Suffixe, dabei z.B. auf die Funktion zur Wortartbestimmung eingehen und mit diesem Wissen neue Wörter bilden) • Was stimmt hier nicht – Was ändert sich? Variationen im Text untersuchen
Assoziatives Netz bilden und ergänzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wortigel oder andere Formen von Assoziogrammen verwenden (3.1), Spiel: Koffer packen • Situationen beschreiben • Geschichten weitererzählen, Bildimpulse verwenden • Regieanweisungen formulieren • Situationen/Texte gestaltend interpretieren

Mögliche Aufgabenschwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
Affektive Netzformen und ergänzen	<ul style="list-style-type: none"> • Nebenbedeutungen finden • Situationen beschreiben, Bilder ergänzen • Mini-Bücher herstellen • Bedeutungen mit einem Partner diskutieren (z.B. Überschriften in Gedichten, einzelne Phrasen, Metaphern, Sprichwörter, etc.) • Lerntagebücher (3.4) erstellen • Wortbildung und Wortverwendung korrigieren (im Textzusammenhang) • Lernplakate (3.6) herstellen und präsentieren, ihre Gestaltung reflektieren

MODUL 5: Testen	
Ziel: Ergebnissicherung, Arbeit am Fachwortschatz verbindlich machen	
<i>Die Wortschatzarbeit im Fachunterricht sollte verbindlich sein und den Lernenden bewusst gemacht werden. Voraussetzung dafür ist die gründliche Einführung und Reflexion der Wörter und Formulierungen. Im Zusammenhang mit der Überprüfung des entsprechenden Fachwissens sollte auch der fachsprachlich korrekte/angemessene Gebrauch der jeweiligen Wörter und Formulierungen Teil von Lernerfolgskontrollen in den Fächern sein. Die Bearbeitung einer Aufgabe sollte den Lernenden nach der schrittweisen Erarbeitung der Begriffsbedeutungen leichter fallen, weil Sach- und Sprachwissen miteinander verknüpft werden.</i>	
Mögliche Aufgabenschwerpunkte	Mögliche Aufgabenformen * siehe Methodensammlung (Msa) im Anhang
Schreibung	Lückendiktat, Auswahl aus einer Liste möglicher Schreibungen treffen, zuordnen, Schreibungen begründen
Klassifizierung	Ergänzung Mindmap (3.7), Zuordnung von Begriff und Oberbegriff (oder umgekehrt), fehlende Begriffe ergänzen, Wort und Wortbedeutung einander zuordnen
Reihenbildung	Wörter ergänzen, Anfangsbuchstaben ergänzen, Silben ergänzen, Zwillings- oder Drillingsformen ergänzen, aus einer Liste unpassende Wörter eliminieren, Synonyme finden
Verwendung im Kontext	eigenständig Texte formulieren (z.B. Bildbeschreibungen, Textuntersuchungen, Definitionstexte, Erläuterungen)

1.4.2 40-Methoden-Werkzeuge für die Sprachförderung nach Leisen (2013)¹⁶

<i>Sprachliche Kompetenzbereiche</i>	<i>Sprachliche Standardsituationen</i>	<i>Besonders geeignete Methoden-Werkzeuge (siehe Methoden-Werkzeuge MW im Anhang)</i>
Kompetenzbereich 1: Wissen sprachlich darstellen	1. etwas (Gegenstand, Experiment, Prozess, Sachverhalt, Verfahren, ...) (reproduzierend) darstellen und beschreiben	Wortliste (MW1), Wortgeländer (MW2), Wortfeld (MW5), Textpuzzle (MW6), Bildsequenz (MW7), Filmleiste (MW8), Satzbaukasten (MW13), Bildergeschichte (MW16)
	2. eine Darstellungsform (Tabelle, Graf, Diagramm, Formel, Karte, Skizze, Bild, ...) verbalisieren	Wortliste (MW1), Wortgeländer (MW2), Sprechblasen (MW3), Lückentext (MW4), Wortfeld (MW5), Textpuzzle (MW6), Bildsequenz (MW7), Filmleiste (MW8), Lernplakat (MW10), Mind-Map (MW11), Satzbaukasten (MW13), Satzmuster (MW14), Fragemuster (MW15), Tandembogen (MW30), Stille Post (MW32)
	3. fachtypische Sprachstrukturen anwenden	Wortliste (MW1), Wortgeländer (MW2), Sprechblasen (MW3), Lückentext (MW4), Wortfeld (MW5), Textpuzzle (MW6), Bildergeschichte (MW16), Lernplakat (MW10), Mind-Map (MW11), Satzmuster (MW14), Fragemuster (MW15), Dialog (MW22), Partnerkärtchen (MW29), Tandembogen (MW30)

¹⁶ übernommen aus: Leisen (2013): 11ff

Sprachliche Kompetenzbereiche	Sprachliche Standardsituationen	Besonders geeignete Methoden-Werkzeuge (siehe Methoden-Werkzeuge MW im Anhang)
Kompetenzbereich 2: Wissenserwerb sprachlich begleiten	4. einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen	Bildsequenz (MW7), Filmleiste (MW8), Mind-Map (MW11), Lernplakat (MW10), Strukturdiagramm (MW18) Flussdiagramm (MW19), Begriffsnetz (MW33), Kugellager (MW38), Expertenkarussell (MW39), Stille Post (MW32), Schaufensterbummel (MW37)
	5. eine Hypothese, Vorstellung, Idee, ... äußern	Sprechblasen (MW3), Gestufte Lernhilfen (MW23), Ideennetz (MW12), Kartenabfrage (MW34), Materialbox (MW25), Aushandeln (MW40)
	6. fachliche Fragen stellen	Wortfeld (MW5), Fragemuster (MW15), Begriffsnetz (MW33), Ideennetz(MW12), Kartenabfrage (MW34), Materialbox (MW25)
Kompetenzbereich 3: Wissen mit anderen sprachlich verhandeln	7. einen Sachverhalt erklären und erläutern	alle WK für die sprachlichen Standardsituationen 1-3, zudem Mind-Map (MW11), Begriffsnetz (MW33), Lehrerkarussell (MW35), Expertenkongress (MW39), Archive (MW24)
	8. ein fachliches Problem lösen und (mündlich oder schriftlich) verbalisieren	Gestufte Lernhilfen (MW23), Materialbox (MW25), Aushandeln (MW40)
	9. auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern	Fragemuster (MW15), Begriffsnetz (MW33), Thesentopf (MW21), Dialog (MW22); Lehrerkarussell (MW35), Kugellager (MW38), Expertenkongress (MW39), Aushandeln (MW40)

2 Sprachheilpädagogischer Unterricht

2.1 Schüler_innen mit Anspruch im Förderschwerpunkt Sprachheilförderung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe

In den ersten Schuljahren ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit phonetisch-phonologischen Auffälligkeiten sowie Problemen in der Hörverarbeitung und in der auditiven Merkspanne vergleichsweise hoch. Im Laufe der Grundschulzeit kann diese Gruppe an Schüler_innen mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache Lernprozesse erfolgreich nachholen und die sprachlichen Beeinträchtigungen überwinden. Über die Klasse 4 hinaus besteht überwiegend bei Kindern und Jugendlichen mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) weiterhin Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache.

Über die Grundschulzeit hinaus persistieren außerdem Redeflussstörungen, Mutismus, Autismus (insbesondere Asperger-Syndrom mit erheblichen kommunikativen Beeinträchtigungen), verbale Dyspraxien, Dysglossien als Folge von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten oder anderer körperlicher Beeinträchtigungen sowie zentral auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen (ZAWV). Alle genannten Störungsbilder wirken sich nachhaltig auf die Leistungs- und Kommunikationsfähigkeit aus und stellen für die Schüler_innen eine psychische Belastung dar.

Den größten Anteil an Schüler_innen mit Förderbedarf Sprache bilden jedoch Kinder und Jugendliche mit einer (spezifischen) Sprachentwicklungsstörung ((S)SES). Deren Spontansprache „kann durch viele Satzabbrüche, Neuanfänge sowie unzusammenhängende Formulierungen gekennzeichnet sein, die eine Störung der Grammatik offensichtlich machen.“¹⁷, dies ist jedoch nicht unbedingt typisch für Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen (SES). Vielmehr hat deren „überwiegende Mehrheit (...) irgendwann einen Grad der Beherrschung sprachlicher Formen erreicht, die sie für ungeschulte Beobachter in Alltagskonversationen unauffällig werden lässt“.¹⁸ Dennoch persistieren in ihrer Sprache bei detaillierterer Betrachtung „schwerwiegende morphologische Defizite, Unflüssigkeiten und Mehrfachansätze (...) (,) unorganisierte und unzusammenhängende narrative Strukturen (...) (,) ein eingeschränktes Verständnis für komplexe Texte“ sowie „sehr einfach(e) und unflexibl(e) syntaktische Äußerungen“¹⁹ Dannenbauer weist darauf hin, dass die betroffenen Jugendlichen während der Grundschulzeit nur „illusionär“ aufholen: Mit steigenden Anforderungen im Jugendalter, insbesondere im schriftsprachlichen Bereich, verstärken sich die sprachlichen Probleme erneut. Wagner stellt fest, dass Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörung (SES) immer weiter hinter ihren Altersgenossen zurückzubleiben drohen, sobald mit zunehmendem Alter die kognitiven und kommunikativen Anforderungen steigen bzw. komplexer werden. Es gelingt ihnen weniger gut, „Sprache als Symbolisierungs- und Mediationssystem in ihre geistigen Aktivitäten zu

¹⁷ Wagner in: Ringmann/Siegmüller (Hg.) 2014: 141

¹⁸ Dannenbauer 2002: 10 nach Wagner in: Ringmann/Siegmüller (Hg.) 2014: 141

¹⁹ Adams 2002; Johnson 1995; Dannenbauer 2002; Schlamp-Diekmann 2007 nach Wagner in: Ringmann/Siegmüller (Hg.) 2014: 141

integrieren und dadurch ihre kognitive Leistungsfähigkeit zu steigern (z.B. Gedächtnis, Problemlösen)... Die Sprachentwicklungsstörung (SES) beeinträchtigt zunehmend die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit.“²⁰ Der vielzitierte Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition wird hier einmal mehr deutlich: Kolonko/Seglias weisen unter Rückgriff auf Dannenbauer (2001, 2004) darauf hin, dass „Kinder mit (spezifischen) Sprachentwicklungsstörungen ((S)SES) weniger gut kognitive Prozesse wie Schlussfolgerungen oder Problemlösungen mit sprachlichen Mitteln unterstützen können. So entstehen Lernschwierigkeiten, deren Ursprung sprachlicher Natur ist.“²¹

Auch Seiffert stellt fest, dass „spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) im Jugendalter zwar weniger auffällig als Sprachentwicklungsstörungen im Kindesalter (sind), allerdings weisen sie entgegen dem oberflächlichen Anschein eine erhebliche Persistenz auf und zeigen als Folgeerscheinung häufig Lernschwierigkeiten, schulische Probleme und psychosoziale Folgen.“²² Zahlreiche Befunde belegen, dass eine Sprachentwicklungsstörung (SES) im Jugendalter noch nicht überwunden ist.²³ So haben Johnson et al.²⁴ durch eine Langzeitstudie belegen können, dass 73% der von ihnen untersuchten Probanden, die als Kinder bereits eine SES aufwiesen, im Alter von 19 Jahren immer noch deutlich sprachbeeinträchtigt waren. Sprachbezogene Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) äußern sich im Lesen, speziell bei der Sinnentnahme von Texten, insbesondere Sachtexten, in einem deutlich verminderten schriftsprachlichen Ausdrucksvermögen, einem erhöhten Risiko für die Entwicklung einer LRS, Schwierigkeiten der syntaktisch-morphologischen Produktion (Äußerungslänge, Nebensätze, morphologische Fehler, etc.), Einschränkungen der semantisch-lexikalischen Produktion (Verwendung von „Allzweckverben“, Wortfindungsstörungen, etc.), Auffälligkeiten im phonologischen Bereich (Phonemauslassungen, - additionen und - substitutionen), einer verminderten Erzählfähigkeit (mangelnde Kohäsion und Kohärenz) sowie prosodischen Defiziten.²⁵

Da Schüler_innen mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) phonologische und grammatische Regeln der Unterrichtssprache nicht automatisch verarbeiten können,²⁶ arbeiten sie im Bereich des Sprachverständnisses, wie es auch bei Kindern im ungestörten Spracherwerbsprozess früh üblich ist, kompensatorisch mit Ratestrategien, der sogenannten **Schlüsselwortstrategie**. Diese Strategie besteht darin, Sätze inhaltlich ausschließlich mit Hilfe einiger Schlüsselwörter zu interpretieren. Dies ist bei der Interpretation situationsgebundener, konkreter Aussagen zwar oft erfolgreich, versagt aber bei komplexen, abstrakten oder gar erwartungswidrigen Inhalten. Es ist leider nicht davon auszugehen, dass sich Probleme der Verstehensleistungen im Laufe der Zeit dem ungestörten Entwicklungsverlauf angleichen, sondern es handelt sich auch hierbei um langfristig persistierende Schwierigkeiten.²⁷

²⁰ Wagner in: Ringmann/Siegmüller (2014): 142

²¹ Kolonko/Seglias in: Ringmann/Siegmüller (2014): 81

²² Seiffert in: Praxis Sprache 3/2015: 167 unter Berufung auf Romonath 2001; Kolonko/Seglias 2014

²³ vgl. Praxis Sprache, Heft 4/2015, S. 261 -265

²⁴ Johnson, C.J. et al. (1999). Fourteen-Year Follow-Up of Children With and Without Speech/Language Impairment. Speech/Language Stability and Outcomes. Journal of Speech, Language and Hearing Research , 42, 744-760 zit. nach Ringmann/Beier in: Ringmann/Siegmüller (2014): 97

²⁵ Ringmann/Beier in: Ringmann/Siegmüller (Hg.) 2014: 99ff

²⁶ Schöler et al. (1998) zit. nach Seiffert in Ringmann/Siegmüller (2014): 159

²⁷ Berg, Margit (2019), S.24

Bei sprachentwicklungsgestörten Kindern lässt sich häufig eine **geringe Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses** beobachten, die eine ernstzunehmende Barriere für schulisches Lernen darstellt.²⁸ So zeigt sich vielfach eine **Dekompositionsschwäche**²⁹, bei der Informationen nur unzureichend sukzessiv verarbeitet und entsprechend weniger erfolgreich analysiert werden können. Padrik (2005)³⁰ stellte bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) zudem Defizite im Bereich der **Wortbildungsfähigkeit** (Fähigkeit neue Wörter zu bilden, indem an ein Stammorphem Prä- oder Suffixe angehängt werden) fest. Es liegt auf der Hand, dass dadurch das Arbeitsgedächtnis der betroffenen Kinder und Jugendlichen enorm belastet bzw. überlastet wird: Da kein Rückgriff auf grammatische Gesetzmäßigkeiten erfolgen kann, wird letztlich jedes Wort in all seinen morphologischen Erscheinungsformen aufs Neue gespeichert.

Die Beobachtungen von Schöler et al. (1998) und Warnke (1999)³¹ weisen darauf hin, dass Schüler_innen mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) sprachbezogene Fähig- und Fertigkeiten in einem geringeren Maße automatisieren können als sprachnormale Kinder. Dies wirke sich häufig auch auf den automatisierten Wortabruf, das automatisierte Worterkennen, die Anwendung schriftlicher Rechenverfahren und anderer Algorithmen, sowie auf das selbständige Anwenden von Lernstrategien und auf die Handlungsplanung aus.³²

Bei sehr vielen Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) sind noch massive Schwierigkeiten in der Kategorienbildung und dem Umgang mit Taxonomien (z.B. bei Mindmaps und Tabellen) vorhanden.³³ Dies ist darin begründet, dass Darstellungsformen wie die genannten ebenfalls auf sprachlichen Ebenen angesiedelt sind und im- oder explizit auf Sprache zurückgreifen.

Sprachförderung muss deshalb zum Zwecke der Persönlichkeitsentwicklung in sozialer, kommunikativer, emotionaler und kognitiver Hinsicht auch in der Sekundarstufe grundlegendes Prinzip in der schulischen Arbeit mit allen Kindern und Jugendlichen sein. In besonderer Weise gilt dies aufgrund ihrer erschwerten Ausgangsbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache.

²⁸ Seiffert, 2014 S.159

²⁹ Schöler et al. 1998, S. 284

³⁰ zit. nach Seiffert in Ringmann/Siegmüller (2014): S.159

³¹ zit. nach Seiffert in Ringmann/Siegmüller (2014): S.160

³² Mayer(2007) zit. nach Seiffert in Ringmann/Siegmüller (2014): S.160

³³ vgl. Seiffert 2014, S.160

2.2 Sprachheilförderung im inklusiven Unterricht

2.2.1 Unspezifische Maßnahmen zur Sprachheilförderung

2.2.1.1 Lehrersprache³⁴

Die Sprache und das Kommunikationsverhalten der Lehrkraft bildet im Unterricht mit sprachbeeinträchtigten und sprachschwachen Schülerinnen und Schülern die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen, indem die Präsentation von Unterrichtsinhalten an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen angepasst wird. Darüber hinaus dient die Lehrersprache als therapeutisches Mittel und Modell.

2.2.1.1.1 Allgemeine Merkmale

Neben ihrem Vorbildcharakter für die Schüler übernimmt die Lehrersprache auch die Funktion einer Verständnis- und Strukturierungshilfe. Sie setzt sich damit sehr bewusst von der Alltagssprache ab. Allgemeine Merkmale einer förderlichen Lehrersprache sind:

- klare, lautreine und nicht zu schnelle Artikulation
- kurze, einfache Sätze im Sprachniveau leicht über dem der Schüler_innen
- bewusste Wiederholung und Akzentuierung der Elemente, die die Schüler_innen aufnehmen sollen
- Reduzieren der Komplexität von Äußerungen und Arbeitsaufträgen
- bewusster Einsatz von Sprechpausen, um die eigene Sprache zurückzunehmen und den Schüler_innen Zeit zum Nachdenken und zum Sprechen zu geben
- spezifisches Loben von Schüler_innenäußerungen anstelle globaler Aussagen

Begleitend sollen auch nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten eingesetzt werden:

- Blickkontakt herstellen und halten; sicherstellen, dass die Blicke der Schüler_innen auf den/die Sprechende_n gerichtet sind
- bewusster Einsatz von Mimik und Gestik
- günstiges Raum- und Distanzverhalten (unruhiges Hin- und Hergehen vermeiden, sondern nur ab und zu den Platz wechseln und dabei den Blickkontakt zu den Schüler_innen halten)

Zur Verständnis- und Aufmerksamkeitssicherung trägt der Einsatz von parasprachlichen Mitteln bei:

- langsames, variables Sprachtempo
- kräftige, laute, aber nicht zu laute Stimme
- ausgeprägte Sprechmelodie
- bewusste Akzentuierung wichtiger Wörter und Satzteile
- gezielter Einsatz von Sprechpausen

³⁴ entnommen aus Reber/Schönauer-Schneider (2009): 44-52.

2.2.1.1.2 Modellierungstechniken

Dannenbauer³⁵ unterscheidet hier zwischen Modellierungstechniken, die der Schüleräußerung vorausgehen und solchen, die der Schüleräußerung nachfolgen.

a) den Schüleräußerungen **vorausgehende** Sprachmodelle:

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Präsentation	gehäufte Einführung der Zielform	Perfektbildung: Hast du gesehen ? Ich habe den Stift genommen . Hast du auch einen Stift genommen ?
Parallelsprechen	Versprachlichung der Intention	Innerphrasale Kongruenz: Du brauchst einen breiten Stift. Am besten einen roten. Oder einen grünen?
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	Präpositionalphrase Akk./Dat.: Ist er noch im Haus oder ist er schon ins Schwimmbad gegangen?

b) den Schüleräußerungen **nachfolgende** Sprachmodelle:

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Expansion	Vervollständigung von Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Der Hund wegläuft. Genau, der Hund läuft weg . Er läuft zum Tor.
Umformung	Veränderung der Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Wir nehmen blaue Stift. In Ordnung, wir nehmen den blauen Stift . Nehmen wir auch den roten Stift ?
Korrektives Feedback	Wiedergabe der Äußerung mit berechtigter Zielstruktur	Der Lehrer nicht kommen kann heute. Nein, der Lehrer kann heute nicht kommen .
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung der Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Und du hol Stifte. Okay, du hol – nein, falsch! – und du holst die Stifte.
Extension	sachlogische Weiterführung der Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Du kannst nicht das machen. Nein, ich habe das nicht gelernt.

2.2.1.1.3 Impuls- und Fragetechnik

Vielfach besteht ein Missverhältnis der Sprachanteile zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen, so dass letzteren nur wenig Zeit für die Erprobung der eigenen Sprechfähigkeiten und der inhaltlichen Weiterentwicklung des Themas bleibt. Durch geeignete Impuls- und Fragetechniken kann es gelingen, diese ungünstige Verteilung der Sprachanteile aufzuheben.

Möglichst vermeiden sollte man

³⁵ Dannenbauer, F.M. (2002). Grammatik. In: Baumgartner/Füssenich (Hg.). Sprachtherapie mit Kindern, 153f. zit.nach: Reber/Schönauer-Schneider (2009): 48

- geschlossene Fragen, die sich nur durch eine Antwortmöglichkeit (z.B. durch ja oder nein) beantworten lassen
- Suggestivfragen, die die Antwort schon vorausnehmen
- rhetorische Fragen, auf die gar keine Antwort erwartet wird
- Kettenfragen, durch die eine präzise Antwort vereitelt wird
- Echofragen, bei der die Schülerantwort in der Frage wiederholt wird („Meinst du auch, dass...?“)

Sprachfördernd wirken hingegen

- offene Fragen („Was weißt du noch darüber?“)
- Sammeln von Schülerbeiträgen ohne sofortige inhaltliche Wertung
- Einsatz von Strukturierungshilfen (z.B. Schritte einer Arbeitsanweisung durch aufzählende Gestik)
- Einsatz von Demonstrationstechniken (z.B. Weisen auf Arbeitsschritte statt diese zu verbalisieren – die Versprachlichung übernehmen die Schüler_innen)
- Einsatz von Techniken zur Präsentation von Bildern (Bilder schrittweise aufdecken, Zeigepfeile verwenden, Lochmasken verwenden, etc.)
- Einsatz von „frontalen“ Unterrichtsmethoden, in denen Lehrer_innen und Schüler_innen mit gleichberechtigten Redeanteilen mitwirken. Offene Unterrichtsmethoden haben den Nachteil, dass nicht immer ein Lehrermodell vorhanden ist

Auch geeignete Impulse beinhalten sprachfördernde Elemente. So benennt Thiele³⁶

- Sachimpulse (Medien, Gegenstände und deren Repräsentationen – Beispiel: Ein Bild zweier sich streitender Kinder. Darunter steht „weil...“ Die Schüler_innen äußern sich unter Verwendung von Kausalsätzen.
- nonverbale Impulse (Mimik, Gestik, Räuspern, Schweigen, Nicken, Augenkontakt – Beispiel: Lehrer_in nennt Aufgaben, die einen logischen Zusammenhang aufweisen: 45+3, 3+45, 71+5, 5+71,... Durch fragendes Schulterzucken, Heben der Augenbraue, etc. werden die Schüler_innen aufgefordert, ihre Feststellungen zu verbalisieren.)
- verbale Impulse
 - zu einem Thema („Du weißt bestimmt schon, was du machen sollst!“)
 - zur Aussprache (Bildkarten liegen aus. Die Schüler_innen sollen Wörter mit s finden. L: Sofa hat eins. S1: Maus hat eins. S2: Hase hat auch eins.)
 - zu einem Begriff (Der Begriff „Monat“ soll geklärt werden. L: „Es gibt verschiedene Monate.“ S1: „Januar, Februar,..“ S2: „Es gibt 12 Monate.“ S3: „November ist auch einer.“ L lässt Beiträge unkommentiert stehen.)
 - zu einer grammatikalischen Struktur (L und Schüler_innen schauen ein Bild von einem Fisch an, das sukzessive aufgedeckt wird. L deckt ein Auge auf: „Vielleicht ist es ein Junge. Vielleicht ist es ein...“ Fragende Geste, wartet. S1: „Vielleicht ist es ein Vogel.“ S2: „Vielleicht ist es ein Hai.“ Der Satzanfang wird so lange vorgegeben, bis die Schüler_innen ihn selbst realisieren.)

³⁶ Thiele, H. (1981). Lehrern und Lernen im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. In: Reber/Schönauer-Schneider (2009): 51

2.2.1.2 Metasprache³⁷

Bei ungestörter Entwicklung erwerben Kinder Sprache zu einem erheblichen Teil implizit. Im Gelingensfall verfügen sie über

- phonologische Bewusstheit (z.B. Laut-Buchstabe-Zuordnung, Reimpaare erkennen, Silben segmentieren und zusammensetzen, Phoneme segmentieren und synthetisieren, etc.)
- semantische Bewusstheit (z.B. Wortfelder erkennen und bilden, semantische Relationen wie Ober-/Unterbegriffe erkennen, Fachbegriffe verstehen und verwenden, etc.)
- syntaktische Bewusstheit (z.B. Grammatikalität von Sätzen beurteilen, Satzglieder bestimmen, etc.)
- pragmatische Bewusstheit (z.B. soziale Regeln von Sprache reflektieren, Sprachwitze, Ironie, Sarkasmus, Adäquatheit und Vollständigkeit einer Äußerung einschätzen, etc.).

Schüler_innen mit besonderen Schwierigkeiten wie Sprachstörungen oder Problemen in der Schriftsprache erwerben diese Fähigkeiten nicht einfach durch den täglichen Umgang mit Sprache. Sie benötigen zusätzliche explizite (bewusste) Anteile und gezielte Unterstützung beim Erkennen von Regelmäßigkeiten. Dabei kann es sich positiv auswirken, dass bei sprachentwicklungsgestörten Jugendlichen nicht grundsätzlich von metasprachlichen Schwächen ausgegangen werden kann. Metasprachliche Aspekte bieten vielmehr eine kompensatorische Möglichkeit, die sich infolge geeigneter und langjähriger Intervention sogar in einer erhöhten Sensibilität der betroffenen Jugendlichen gegenüber der formalen Seite von Äußerungen zeigen kann.³⁸

Grohnfeldt³⁹ unterscheidet folgende Techniken metasprachlichen Arbeitens:

- sprachliche Erklärung: Schüler_innen und Lehrer_innen sprechen über ein sprachliches Problem
- sprachliche Kontrastierung: zwei sprachliche Strukturen (z.B. Laute, Wörter, Sätze) werden kontrastiv gegenübergestellt (z. B. Verbzweitstellung im Hauptsatz „Ich **gehe** in die Schule.“ und Verbendstellung im Nebensatz „..., weil ich in die Schule **gehe**.“)
- Visualisierung: zur visuellen Darstellung eines sprachlichen Phänomens eignen sich Bilder, Piktogramme und Symbole (z.B. Satz: bildhafte Platzhalter für „Substantiv“-„Verb“-„Präposition“-„Artikel“-„Substantiv“) Dasselbe gilt für die Arbeit mit unterschiedlichen Darstellungsformen zur Veranschaulichung von Sachverhalten: „Darstellungsformen sind Mittel und Zweck zur Verbalisierung fachlicher Sachverhalte. Die hierdurch herbeigeführte Kommunikation leistet einen ausgesprochen hohen Beitrag zur Sprachförderung. Es ist deshalb didaktisch klug, sogar zwingend, (...) (den) „Wechsel der Darstellungsform“ in das Zentrum der Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts zu stellen. (...) Denn was ein Lerner in der einen Darstellungsform nicht versteht, erschließt sich ihm vielleicht in einer anderen Darstellungsform besser (oder überhaupt erst).“⁴⁰ Eine gute Übersicht auch in Bezug auf den Abstraktionsgrad bietet hier Leisen⁴¹.

³⁷ entnommen aus Reber/Schönauer-Schneider (2009): 53-57

³⁸ Berg, Margit (2011), S.24

³⁹ Grohnfeldt et al. (2007) Sprachheilpädagogischer Unterricht – Unterrichtsprinzipien, Methoden und Unterrichtsplanung. Sonderpädagogik in Bayern 50,3, 19-31 in Reber/Schönauer-Schneider (2009): 54f.

⁴⁰ Leisen (2013): 33f.

⁴¹ Leisen(2013): 36, siehe Abbildung im Anhang

- Einbettung in eine Handlung: das sprachliche Phänomen wird in eine Handlung oder (Spiel)Situation eingebettet (z.B. Positionsänderung des finiten Verbs im Nebensatz wird verdeutlicht durch das „Fluchtspiel“⁴²: Das sprachliche Phänomen wird von den Schüler_innen spielerisch nachgestellt und anschließend reflektiert)
- Schrift: Schrift wird eingesetzt, um sprachliche Phänomene dauerhaft sichtbar zu machen (z.B. Verschriftlichung der Dativmarkierung durch eine farblich gekennzeichnete Erinnerungshilfe an der Tafel/im Klassenraum: m Haus)

2.2.1.3 Handlungsbegleitendes Sprechen⁴³

Den Gesetzmäßigkeiten der frühen Sprachentwicklung folgend, sind im Idealfall **Handlung (enaktiv)** und Sprache in einer optimal strukturierten Situation aufeinander bezogen. Eine bestimmte Sprachstruktur wird innerhalb dieses Rahmens vielfach wiederholt und akzentuiert präsentiert, ohne eine künstliche Situation zu schaffen. Dieses **handlungsbegleitende Sprechen (äußere Sprache)** ist bedeutsam für das Verstehen schwieriger Zusammenhänge und die Durchführung komplexer Handlungen, indem es die Voraussetzung bildet für die Entwicklung einer „**inneren Sprache**“ (**symbolisch**), über die viele Schüler_innen mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) nicht verfügen

Bei Schüler_innen mit sprachlichen Problemen ist deshalb nicht immer davon auszugehen, dass sie ihre eigenen Handlungen selbst innerlich sprachlich planen und begleiten, wenn sie z. B. eine komplexe mathematische Aufgabe lösen. Deshalb ist es Aufgabe der Lehrkraft, das handlungsbegleitende Sprechen modellhaft zu demonstrieren. Zu diesem Zweck ist es notwendig, die sprachlichen Strukturen, bei der schriftlichen Multiplikation beispielsweise, zuvor genau zu bedenken zu notieren und vielfach vor und mit den Schüler_innen zu wiederholen. Nur dann ist es für die Schüler_innen erfolgreich möglich, prototypische Verbalisierungen aufzunehmen und eine handlungsbegleitende äußere und innere Sprache aufzubauen, die das Lernverhalten und das inhaltliche Lernen unterstützen.

Damit die Schüler_innen eine „innere Sprache“ zu einem Aufgaben-/Handlungsbereich entwickeln, ist ein schrittweises Vorgehen sinnvoll:

- modellhaftes Versprachlichen: L führt eine Aufgabe/Handlung vor und begleitet sie lautsprachlich
- modellhaftes Versprachlichen mit Handlung: während L die Handlung laut verbalisiert, führt S sie durch
- maskiertes Versprachlichen: L spricht mit und modelliert oder S handelt zum Chorsprechen, spricht dabei bereits mit
- selbständiges Versprachlichen: S führt die Aufgabe durch, handelt und spricht dabei selbst laut mit, evt. hilft L durch Mitsprechen
- flüsterndes Versprachlichen: S führt die Aufgabe durch, handelt und flüstert oder artikuliert lautlos die Selbstinstruktion
- inneres Versprachlichen: S führt die Aufgabe durch, und denkt sich die sprachlichen Anweisungsstrukturen nur noch

⁴² Motsch (2006): 167ff.

⁴³ entnommen aus Reber/Schönauer-Schneider (2009): 58-61

Es sei darauf hingewiesen, dass aufgrund des hohen Abstraktheitsgrades besonders im Fach Mathematik die Versprachlichung mit dem Ziel des Aufbaus einer „inneren Sprache“ von besonderer Bedeutung ist.

2.2.2 Grundsätze spezifisch sprachheilpädagogischer Maßnahmen

Gezielte sprachheilpädagogische Förderung erfordert immer eine genaue Bestimmung des aktuellen sprachlichen Entwicklungsstandes. Sie setzt leicht oberhalb des aktuellen Fähigkeitsstands auf der Stufe der nächsthöheren Entwicklung an. Dabei findet eine Orientierung am ungestörten Verlauf der Sprachentwicklung statt: Da bei sprachentwicklungsverzögerten Schüler_innen davon auszugehen ist, dass sie die einzelnen Entwicklungsschritte zwar deutlich verlangsamt, grundsätzlich aber in derselben Reihenfolge wie sich ungestört entwickelnde Kinder und Jugendliche durchlaufen. Berg⁴⁴ gibt folgenden Überblick über den ungestörten Grammatikerwerb⁴⁵ in der frühen Kindheit:

	Lebensalter	Entwicklungsschritte
I	ca. 1;6 J.	<ul style="list-style-type: none"> • Einwortäußerungen
II	ca. 2;0 J.	<ul style="list-style-type: none"> • Entdeckung des syntaktischen Prinzips <ul style="list-style-type: none"> ○ Kombination von Wörtern zu Zweiwortäußerungen („Papa da!“ „Mama komm“) • noch keine morphologischen Veränderungen von Wörtern • Verben in Infinitiv- und Stammform
III	ca. 2;6 J.	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der Aussagen zu Mehrwortäußerungen • erste Hilfsverben • bevorzugt Endstellung des Verbs („Tine Auto malt.“); gelegentlich bereits Zweitposition des Verbs im Satz • Verben mit Halbpräfixen als Einheit am Satzende („Da Band abschneiden.“) • -t-Endung als Markierung der 3.Pers.Sing. und -e-Endung als Markierung der 1.Pers.Sing. (bisweilen übergeneralisiert auch auf andere Personen)

⁴⁴ Berg (2011): 16ff.

⁴⁵ Es erfolgt an dieser Stelle eine Begrenzung auf grammatische Phänomene, da sie neben Schwierigkeiten des Wortschatzes das vorrangige Problem sprachentwicklungsgestörter Kinder und Jugendlicher in der Sekundarstufe darstellen.

	Lebensalter	Entwicklungsschritte
IV	ca. 3;0 J.	<p>Phase enormer Entwicklungsschritte</p> <p>Syntax:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildung vollständiger Sätze • Entdeckung der Verbzweitposition (V2) als zentraler syntaktischer Regel des deutschen Hauptsatzes • V2 gelingt sowohl in einfachen SVX-Sätzen („Tine malt eine Blume.“), als auch in Sätzen, in denen das Subjekt nicht die Erstposition einnimmt („Da ist mein Teddy.“ „Mehr Saft will ich!“ „Was machst du?“) • Trennung des Verbs in Sätzen mit Verben mit Halbpräfixen („Tine malt die Wand an.“) • Sätze mit mehrteiliger Verbalphrase, bei denen das finite Verbelement die Zweitposition besetzt, das infinite die Satzendposition einnimmt („Ich will noch Kekse essen.“) <p>Morphologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entdeckung der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) <ul style="list-style-type: none"> ○ –st-Endung für die 2.Pers.Sing. als letzte Form, die den abgeschlossenen Erwerb der SVK-Regel markiert • erste Vergangenheitsformen und Partizipien mit gelegentlichen phasennormalen Übergeneralisierungen („Ich habe getrunken.“ „Teddy schlafte.“) • wachsender Anteil korrekter Pluralformen, gelegentlich Übergeneralisierungen („Apfels“) • weitgehend korrekte Genusmarkierung im Nominativ • erste Sätze mit Akkusativ- und Dativkontexten, bei denen anfangs der zu markierende Artikel ausgelassen wird oder eine Übergeneralisierung des Nominativs erfolgt („Ich esse Apfel.“ „Ich esse der Apfel.“)
V	ca. 3;6 J.	<p>Syntax:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zunahme der Äußerungslänge • zunächst Verbindung von zwei Hauptsätzen durch „und“ sowie „oder“ zu Satzreihen • dann erste Satzgefüge unter Verwendung von Konjunktionen <u>und ohne</u> Verbstellungsfehler („wenn ich Fußball spiele“) <ul style="list-style-type: none"> ○ zunächst Kausal-, Final- sowie Temporalsätze ○ abweichende Forschungsergebnisse: Nebensatzproduktion kann auch schon bei deutlich jüngeren Kindern beobachtet werden <p>Morphologie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erwerb des Akkusativs („Ich esse den Apfel.“), typischerweise zunächst auch auf Dativkontexte übergeneralisiert („mit den Hund“) • dann Erwerb der korrekten Dativmarkierung („mit dem Hund“) <ul style="list-style-type: none"> ○ Dativmarkierung bereitet auch vielen älteren Kindern noch Schwierigkeiten

Die beschriebene Entwicklung geht einher mit der Verständnisfähigkeit.

Mit fortschreitender Sprachentwicklung gewinnen syntaktische und morphologische Merkmale zunehmend Beachtung als Mittel zum Sprachverständnis. Sätze wie „Der Kater jagt die Maus“ vs. „Den Kater jagt die Maus“ können nur durch Beherrschung des Kasusystems inhaltlich korrekt entschlüsselt werden. Kinder im frühen Vorschulalter sowie Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen orientieren sich stark an der Äußerungsreihenfolge (Schlüsselwortstrategien). Anspruchsvolle Temporalsätze zum Beispiel („Bevor ihr in die Pause geht, räumt ihr bitte auf.“) werden deshalb mit einer Äußerungsreihenfolge-Strategie zwangsläufig fehlinterpretiert. Diagnostisch und therapeutisch ist von Bedeutung, dass die Rezeption der Produktion vorausgeht, das heißt, das (passive) Verständnis der Sprachformen muss gegeben sein, bevor sie (aktiv) in den eigenen Sprachgebrauch übernommen werden können.

Die Methoden zur spezifischen Sprachheilverfahren entscheiden sich nicht von den vorher genannten. Der Unterschied besteht in der auf die konkrete Störung des Einzelnen (oder der Kleingruppe) bezogenen Ausrichtung des Sprachangebots und dessen detaillierte, stark strukturierte Planung zum Zwecke der sprachlichen Förderung.

3 Grundsätze der Lese- und Rechtschreibförderung⁴⁶

„Einer der stärksten Prädikatoren für Leseschwierigkeiten sind Beeinträchtigungen in der vorschulischen Sprachentwicklung. Sowohl ein geringer Wortschatz als auch ein Rückstand in der Beherrschung grammatikalischer Fähigkeiten sagen künftige Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben voraus.“⁴⁷ Entsprechend stellen Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen eine Risikogruppe für die Entwicklung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten dar. Rein phonetische Störungen (= sprechmotorische Einschränkungen) scheinen keine Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb zu haben, sehr wohl aber phonologische, semantisch-lexikalische und syntaktisch-morphologische Störungen.⁴⁸

3.1 Leseförderung

Leseverständnis setzt sich aus den Komponenten „Worterkennung“ und „Hörverstehen“ zusammen. Ist eine dieser beiden Komponenten beeinträchtigt, ist auch das Leseverständnis betroffen. Es ist für eine differenzierte Diagnostik und effektive Förderung bedeutsam, dass sich leseschwache Schüler_innen in unterschiedliche Gruppen klassifizieren lassen:

Bestehen rein phonologische Schwierigkeiten bei durchschnittlichen semantischen und grammatischen Fähigkeiten, ist es vielfach bereits ausreichend, sich auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit sowie die Genauigkeit und Geschwindigkeit der isolierten Worterkennung zu konzentrieren.

⁴⁶ Eine Sammlung allgemeiner, leicht umsetzbarer Maßnahmen, die lese- und rechtschreibschwachen Schüler_innen entgegen kommen, befindet sich im Anhang

⁴⁷ Klicpera et.al 2007, 179 zit. nach: Reber, Karin (2009). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München, S. 30

⁴⁸ Reber, Karin (2009): 30f

Möglichkeiten der Einflussnahme bestehen bei rein phonologisch begründeten Leseschwierigkeiten in der Förderung⁴⁹

- phonologischer Basisfähigkeiten (= phonologische Bewusstheit)
- der Phonem-Graphem-Korrespondenz
- des phonologischen Rekodierens (Wird dieser Prozess nicht perfekt beherrscht, beansprucht er einen Großteil der kognitiven Kapazitäten. Das Arbeitsgedächtnis wird überlastet, so dass zwangsläufig auch Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis entstehen.)
- der automatisierten Worterkennung und der automatisierten Erkennung von Signalgruppen

Nicht so bei Schüler_innen, die Beeinträchtigungen des Sprachverständnisses, der Grammatik und des Wortschatzes aufweisen. Hier ist eine Förderung notwendig, die die grundlegenden verbalsprachlichen Kompetenzen weiterentwickelt und darüber hinaus Strategien zur positiven Beeinflussung des Leseverständnisses vermittelt. Schüler_innen, die unter umfassenden sprachlichen Defiziten leiden, benötigen Förderung in sämtlichen für den Schriftspracherwerb relevanten Bereichen. Sie haben sowohl Schwierigkeiten bei der Worterkennung als auch beim Leseverständnis und gehören in aller Regel zu den schwächsten Lesern.⁵⁰

Bei semantisch und grammatikalisch begründeten Leseproblemen sowie umfassenden sprachlichen Beeinträchtigungen ist darüber hinaus die gezielte Vermittlung von Verstehensstrategien notwendig. Hartmann⁵¹ führt folgende Strategien auf:

- Aktivierung von Vorwissen: ggf. Visualisierung an der Tafel, auf einem Blatt
- Fragen an den Text stellen – Erwartungen wecken: „Was würdest du gerne zu diesem Thema wissen?“ „Welche Informationen könnte der Text aufgrund der Überschrift liefern?“
- Erkennen und Zusammenfassen wesentlicher Informationen: NICHT: „Wichtiges unterstreichen“, weil wenig hilfreich, sondern Text absatzweise lesen und zu jedem Abschnitt einen Satz schreiben, zu Beginn kann L auch 2-3 Sätze zur Auswahl vorgeben)
- Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden: zunächst auf der Satzebene beginnen
- Überwachen des eigenen Verstehens: Schwierige Wörter und Sätze nicht einfach überlesen, sondern zur späteren Klärung markieren. Diese Verständnisprobleme sollten seitens der Lehrkraft unbedingt positiv verstärkt werden. Kleine Texte mit semantischen Inkongruenzen können als Übungsmaterial hilfreich sein.
- Textinhalte in mentale Bilder umwandeln: „lautes Denken“, zeichnerische Darstellung, etc.

Neben der Förderung der Lesefähigkeit ist es erforderlich, dass die Schüler_innen Lesetexte erhalten, die ihren schrift(sprachlichen) Fähigkeiten angepasst sind. Mayer⁵² nennt folgende Kriterien zur Vereinfachung von Lesetexten:

- kürzere Texte in größerer Schrift
- Erlesen mehrsilbiger Wörter erleichtern durch Silbenbögen, Bögen unter mehrgliedrigen Graphemen (ie, ei, äu, etc.) oder durch Leertaste zwischen den einzelnen Silben
- lesetechnisch schwierige Wörter ersetzen/ergänzen durch Bilder

⁴⁹ ebd.: 76-116

⁵⁰ Mayer (2013): 19f.

⁵¹ Hartmann, E. (2006) In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. In: Mayer (2013): 124

⁵² Mayer (2013): 126f

- seltene, unvertraute Wörter durch einfachere ersetzen
- Texte im Präsens statt Verwendung (unregelmäßiger) Vergangenheitsformen
- Pronomen spärlich verwenden, statt dessen durch die entsprechenden Nomen ersetzen
- komplexe hypotaktische Satzgefüge zugunsten parataktischer Satzreihen auflösen
- direkte Rede statt indirekter verwenden
- passive Satzkonstruktionen durch aktive ersetzen

Selbstverständlich verlieren derart veränderte Texte an stilistischer Qualität; dies sollte aber zur Sicherung des Leseverständnisses in Kauf genommen werden.

3.2 Rechtschreibförderung

Lese-rechtschreibschwache Kinder lassen sich häufig bis ins Jugend- und Erwachsenenalter durch persistierende orthografische Defizite identifizieren, während beim Lesen vielfach eine gewisse Geläufigkeit erreicht werden konnte.⁵³

Analog zur Sprachheilverbesserung gilt auch bei der Rechtschreibförderung: Erfolgreiche Intervention muss sich stets orientieren an den Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, setzt also sowohl deren genaue Kenntnis als auch eine exakte Diagnostik des Ist-Standes und, daraus folgend, eine Bestimmung der individuell nächsten Lernschritte voraus. Reber⁵⁴ benennt folgende aufeinander aufbauende Lernfelder und Bausteine:

⁵³ Mayer (2013): 127

⁵⁴ Reber(2009): 72ff.

<p>Lernfeld I: Alphabetische Strategie (= „Mitsprechwörter“)</p> <p>Der Lautstrom der Wörter wird aufgeschlossen und mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festgehalten. Diese fundamentale Zugriffsweise basiert auf der Analyse des eigenen Sprechens ("Verschriftlichen der eigenen Artikulation").⁵⁵</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vokale im Silbenkern („Sch<u>a</u>l“) <li style="text-align: center;">↓ 2. Konsonanten initial, final, medial („F<u>o</u>to“/“U<u>f</u>o“/“Schaf<u>l</u>“) <li style="text-align: center;">↓ 3. Lautgetreue Wörter ohne Mehrfachkonsonanz („Sofa“, „Oma“, „Hut“,...) <li style="text-align: center;">↓ 4. Lautgetreue Wörter mit Mehrfachkonsonanz initial, final, medial („Fl<u>as</u>che“, „K<u>ir</u>sche“, „Mil<u>ch</u>“) <li style="text-align: center;">↓
<p>Lernfeld II: Phonologisch-morphologische Strategie (= „Nachdenkwörter“)</p> <p>Bei der Herleitung der Schreibungen wird die morphematische Struktur der Wörter beachtet. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei <i>Staub<u>s</u>auger</i> und <i>R<u>ä</u>uber</i> (morphosemantisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei <i>Fahr<u>r</u>ad</i> und <i>Geburt<u>s</u>tag</i> (morphologisches Strukturwissen).⁵⁶</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Phonologische Regelhaftigkeiten (Bspl.: Endung –el: „Pinsel“/“Pudel“/“Esel“; Endung –er: „Kinder“/“Laster“/“Winter“; Endung –en: „Wagen“/“Regen“/“Augen“) <li style="text-align: center;">↓ 2. Zusammensetzungen (Komposition) („Hand<u>t</u>uch“) <li style="text-align: center;">↓ 3. Beugung und Flexion („Bau<u>m</u>“ – „B<u>ä</u>ume“; „sp<u>i</u>elen“ – „sp<u>i</u>elte“) <li style="text-align: center;">↓ 4. Ableitungen (Derivation) („frei“ – „Frei<u>h</u>eit“; „bau<u>e</u>n“ – „Geb<u>ä</u>ude“; „bra<u>u</u>chen“ – „bra<u>u</u>chbar“) <li style="text-align: center;">↓
<p>Lernfeld III: Orthografische Strategie (= „Nachdenkwörter“ und „Merkwörter“)</p> <p>Die einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung wird unter Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien und Regeln modifiziert. Zu diesen orthographische Elementen gehören sowohl "Merkelemente", die sich der Lerner merken muss (z.B. <i>Z<u>ä</u>hn</i>, <i>V<u>a</u>ter</i>, <i>H<u>e</u>x<u>e</u></i>, <i>S<u>e</u>e</i>, <i>M<u>a</u>i</i>) als auch "Regelemente", deren Verwendung hergeleitet werden kann (z.B. <i>K<u>o</u>ff<u>e</u>r</i>, <i>s<u>t</u>ehen</i>, <i>H<u>a</u>nd</i>).⁵⁷</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kleine Wörter und Funktionswörter (als Exkurs vorziehen) („und“, „wir“, „sein“, „aber“,...) <li style="text-align: center;">↓ 2. Verdopplungen (= „Nachdenkwörter“) („Mutter“, „Messer“, „Aff<u>e</u>“, „back<u>e</u>n“, „Katze“,...) <li style="text-align: center;">↓ 3. Dehnungen (= „Merkwörter“) („hier“, „Hahn“,...) <li style="text-align: center;">↓ 4. Orthografische Besonderheiten („Merkwörter“)

⁵⁵ www.peter-may.de/hsp.htm

⁵⁶ ebd.

⁵⁷ ebd.

Effektive Rechtschreibförderung kann nicht pauschal erfolgen, sondern erfordert die genaue Analyse individueller, „schülertypischer“ Fehler. Aus diesen ist ersichtlich, auf welcher Stufe der Rechtschreibung (alphabetisch/phonologisch-morphologisch/orthografisch) sich der oder die Betreffende bewegt bzw. wo genau Defizite bestehen. Häufig lässt sich eine Anzahl auf den ersten Blick unterschiedlicher Fehler auf eine übergeordnete Fehlerquelle zurückführen. Dabei ist es durchaus möglich, dass der/die Betreffende z.B. bereits orthografische Strategien anwendet, ohne über wirksame alphabetische und/oder phonologisch-morphologische Strategien zu verfügen. Um ein tragfähiges Fundament für den jeweils nächsten Schritt zu bilden, müssen die einzelnen Stufen aber nacheinander durchlaufen und sicher beherrscht werden. Anderenfalls sind Förderangebote notwendig, die zum „Nachholen“ der defizitären Strategie beitragen. Auch der Bereich der (Recht)Schreibförderung ist untrennbar mit der Sprachförderung verbunden: So ist die erfolgreiche Anwendung der alphabetischen Strategie nicht möglich ohne eine sichere phonologische Bewusstheit, die korrekte Anwendung der phonologisch-morphologischen Strategie nicht denkbar ohne deren verbalsprachliche Fundierung, ein angemessener und treffender schriftsprachlicher Ausdruck nicht denkbar ohne Verfügbarkeit eines entsprechenden produktiven Wortschatzes.

4 Literatur (kommentiert)

Berg, Margit (2011). Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München

Ausgesprochen praxisorientierte Zusammenstellung auf der Grundlage eines fundierten, leicht verständlich dargestellten theoretischen Fachwissens. Die Autorin gibt zahlreiche Hinweise und konkrete Beispiele, wie („natürliche“, spielerische, handlungsorientierte) Unterrichtssituationen geschaffen werden können, die den Erwerb und die Verwendung grammatischer Zielformen befördern bzw. geradezu „erzwingen“ (=Kontextoptimierung). Bezieht sich vorrangig auf den Unterricht in der Primarstufe, die Grundidee ist aber übertragbar. Einzelne Spielideen für die Sekundarstufe I werden genannt.

Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233: 4-13

Eher theoretisch orientierte Betrachtung, guter erster Überblick über die Thematik.

Kostina, Ekaterina (2014). Bildungssprache im DaZ-Unterricht. In: https://www.deutsch-portal.com/blog_a5c771_Bildungssprache%20im%20DaZ-Unterricht

Kurzer Überblick über die Thematik.

Leisen, Josef (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart

Ausgesprochen praxisorientierte Überlegungen zur allgemeinen Sprachförderung im täglichen Fachunterricht. Das Werk besteht aus zwei Büchern, einem leicht verständlich gefassten Grundlagenteil und einem Praxisteil, in dem a) die Methodenwerkzeuge (siehe Anhang) auf mindestens einer Doppelseite ausführlich beschrieben und mit Unterrichtsbeispielen versehen werden, und b) unterrichtlichen Standardsituationen zugeordnet werden. Das Werk ist sehr übersichtlich gestaltet, beinhaltet eine Vielzahl an praktikablen methodischen Vorschlägen und richtet sich erklärtermaßen an Fachlehrer_innen, die ausgehend vom fachlichen Inhalt einen allgemein sprachfördernden Unterricht gestalten möchten. Weder erhebt das Buch den Anspruch, noch beinhalten die Überlegungen die linguistische Ausrichtung, um im Sinne einer strukturierten Sprachheilvermittlung eingesetzt werden zu können.

Mayer, Andreas (2013). Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. München

Beschreibt sehr anschaulich und verständlich die Zusammenhänge zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung, grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten und unterschiedlichen Teilkompetenzen des Lesens und Schreibens. Die zahlreichen Praxisbeispiele beziehen sich allerdings ausschließlich auf die Primarstufe.

Motsch, Hans-Joachim (2006). Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München

Standardwerk, Grundlage für die o.g. Veröffentlichung von Berg. Sehr detaillierte Darstellung der „Kontextoptimierung“ als Strategie zur Förderung grammatischer Fähigkeiten. Versehen mit zahlreichen Beispielen, die sich sowohl auf den sprachheilpädagogischen Unterricht, aber auch auf Therapiesituationen i.e.S. beziehen, beides wiederum überwiegend im Primarbereich. Etwas theoretischer und damit vielleicht zunächst weniger flüssig zu lesen als die Veröffentlichung von Berg. Als umfassender Einblick in die Methode und deren Wirksamkeit aber unbedingt zu empfehlen.

Reber, Karin (2009). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München

Sehr systematischer, wissenschaftlich fundierter Zugang zu den Gesetzmäßigkeiten des Schriftspracherwerbs. Von daher unbedingt zu empfehlen, wenn es um ein grundlegendes Verständnis geht, das zum einen die Analyse von Fehlern und zum anderen die gezielte Förderplanung nach dem „Prinzip des nächsten Schrittes“ ermöglicht. Leitgedanke des Konzepts ist „Prävention statt Intervention“, so dass sich die zahlreichen Praxisbeispiele ausschließlich auf den nicht gestörten Schriftspracherwerb in der Primarstufe beziehen)

Reber, Karin/Schönauer-Schneider, Wilma (2009). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München

Standardwerk, wenn es um die Gestaltung sprachheilpädagogischen Unterrichts geht. Umfassende und leicht verständliche Zusammenstellung sprachdiagnostischer Verfahren sowie sprachheilpädagogischer Förder- und Unterrichtsplanung. Darüber hinaus werden methodische Anregungen und konkrete Unterrichtsbeispiele zu den Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis erläutert. Hinsichtlich der grundsätzlichen Überlegungen übertragbar, insgesamt aber ausgelegt auf den Unterricht in der Primarstufe.

Ringmann, Svenja/Siegmüller; Julia (Hg.)(2014). Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter. München

Eine der immer noch wenig zahlreichen Veröffentlichungen zu Sprachentwicklungsstörungen im Jugend- und Erwachsenenalter. Das Kompendium mit Beiträgen zu unterschiedlichen Aspekten der Thematik gibt einen guten Überblick und unterstreicht die Notwendigkeit einer Förderung der Betroffenen über die Grundstufe hinaus. Primär wissenschaftlich orientiert.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.)(2013). Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Berlin

Ausführliche und sehr praxisnahe Zusammenstellung zum sprachsensiblen Unterricht in der Sekundarstufe, konkret bezogen auf einzelne Unterrichtsfächer. Sehr zu empfehlen, wenn es um rasch umsetzbare Möglichkeiten zur Wortschatzarbeit im eigenen Fachunterricht geht. Vorteil: Durch die Beschränkung auf die Wortschatzarbeit erfolgt die Darstellung sehr differenziert und umfassend. Nachteil: Andere, ebenfalls notwendige Bereiche der Sprachförderung bleiben unerwähnt.

Wirth, Günter (2000). Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln

Verfasst von einem Mediziner und verlegt im Deutschen Ärzte-Verlag, handelt es sich bei dieser Veröffentlichung um ein diagnostisch und therapeutisch orientiertes Lehrbuch, bei dem die

unterrichtlichen Aspekte, wenn überhaupt, am Rande Erwähnung finden. Geeignet als Nachschlagewerk.

www.peter.may.de/hsp.htm

Sehr kompakte Erklärung der unterschiedlichen Rechtschreibstrategien, siehe Abschnitt 3.2

5 Anhang

- Glossar
- die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen beim Wechsel der Darstellungsformen nach Leisen (2013)
- Förderung von Kindern mit Legasthenie/LRS im Unterricht – Allgemeine Fördermaßnahmen
- Methodensammlung (Msa) zum modularisierten Modell zur Wortschatzerweiterung nach Nodari/Steinmann (2008)
- Methodenwerkzeuge (MW) zur Sprachförderung nach Leisen (2013)
- Ideensammlung zur Entwicklung eines schulinternen Sprachkonzepts

Glossar

Dysglossie: Sprechstörung, die auf Erkrankungen der peripheren Sprechorgane (Lippen, Zunge, Gaumen, Ober- und Unterkiefer, Rachen, Nase, Zähne) oder auf Erkrankungen von Nerven, die diese Organe versorgen, beruht.

Graphem: kleinstes, bedeutungsunterscheidendes Element in einem Schriftsystem („Bass“-„Pass“)

Lexem: Lexeme bilden die Bausteine des Wortschatzes, des Lexikons einer Sprache. Lexeme haben eine semantische Bedeutung. Als „Träger der begrifflichen Bedeutung“ sind sie „auf bestimmte Gegenstände oder Erscheinungen der außersprachlichen Wirklichkeit bezogen

Morphem: kleinste bedeutungstragende Einheit eines Sprachsystems („Tag“-„e“ = zwei Morpheme: „Tag“ bezeichnet eine Zeiteinheit, „-e“ markiert die Mehrzahl)

Mutismus: Kommunikationsstörung, wobei keine Defekte der Sprechorgane und des Gehörs vorliegen. Der Mutismus tritt mehrheitlich in Verbindung mit einer Sozialphobie auf. Im Jugend- und Erwachsenenalter ist das Schweigen häufig eingebettet in Depressionen. Man unterscheidet beim Mutismus zwischen dem (s)elektiven Mutismus (komplexe Verhaltensstörung; die Unfähigkeit zur Artikulation tritt nur in ausgewählten Situationen auf), dem totalen Mutismus (die betreffende Person ist in keiner Situation in der Lage, sprachlich zu kommunizieren) sowie dem akinetischen Mutismus (schwere Antriebsstörung, der keine Lähmungserscheinungen zugrunde liegen).

Phonem: kleinste lautliche Einheit auf der Ebene des Sprachsystems, die selbst keine sprachliche Bedeutung trägt, sondern nur bedeutungsunterscheidend ist („Rosen“-„Rasen“)

phonematische Differenzierung: Lautliche Unterscheidung. Treten häufig im Zusammenhang mit phonologischen und Lese- Rechtschreibschwächen auf, es gelingt nicht Laute korrekt zu unterscheiden (b-p).

Phonem-Graphem-Korrespondenz: Laut-Buchstaben-Zuordnung. Die Laut-Buchstaben-Zuordnung (oder Phonem-Graphem-Korrespondenz) beschreibt den Zusammenhang zwischen gesprochenen Lauten und geschriebenen Schriftzeichen. Jede Orthographie legt mitunter komplexe Regeln fest, nach denen Grapheme als Phoneme gelesen bzw. umgekehrt geschrieben werden können.

phonologische Bewusstheit: Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z.B. auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und letztendlich vor allem auf die einzelnen Laute der gesprochenen Wörter.

Redeflussstörung: Diese Sprechstörung ist gekennzeichnet durch eine Störung des Sprechablaufs und kann in Form von Stottern oder Poltern in Erscheinung treten.

Silbenkern: Moment der größten Schallfülle einer Silbe und damit deren sonoranter Hauptteil („Segment mit der höchsten Prominenz“). In der Regel ist dieser Silbengipfel vokalisches.

spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES): Von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) – auch als Sprachentwicklungsverzögerung bekannt – spricht man, wenn der Spracherwerb

ganz oder teilweise ins Stocken gerät oder deutlich verzögert abläuft, ohne dass ein organischer Befund (z.B. eine Hörstörung) vorliegt, oftmals synonym verwendet mit:

Sprachentwicklungsstörung (SES): Sprachentwicklungsstörungen (SES) betreffen die Kommunikation, das Sprachverständnis, den Wortschatz und die Laut-, Wort- und Satzbildung. Bei einer SES sind oft mehrere oder alle Ebenen der Sprache (s.o.) gleichzeitig betroffen.

Sprachebenen: Man unterscheidet vier Ebenen der Sprache.⁵⁸

➤ phonetisch-phonologische Ebene

Die phonetisch-phonologische Ebene bezieht sich auf die Lautunterscheidung (rezeptiv) und Lautbildung (produktiv). Es geht es um das Unterscheiden von Lauten und um die Regeln, nach denen die Laute zu Wörtern zusammengestellt werden.

➤ semantisch-lexikalische Ebene

Die semantisch-lexikalische Ebene bezieht sich auf die Begriffsbildung sowie den passiven und aktiven Wortschatz. Es findet eine Zuordnung zwischen konkreten Gegenständen und den betreffenden Bezeichnungen im konkreten Sinnzusammenhang statt. Dieser Prozess erfolgt auf der Grundlage der Kategorisierung, Differenzierung und Transformation, wobei Begriffe über eine allmähliche Bedeutungserweiterung und –differenzierung immer weiter präzisiert wird. Die Entwicklung der Begriffsbildung steht in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung.

➤ syntaktisch-morphologische Sprachebene

Die syntaktisch-morphologische Ebene bezieht sich auf das Verständnis und den Gebrauch grammatischer Regeln. Ein Kind lernt nicht einfach Wörter, sondern extrahiert aus der Erwachsenensprache zunehmend differenziertere Regeln. Somit handelt es sich dabei zu jedem Zeitpunkt um einen aktiven Prozess. Dieser bezieht sich sowohl auf die Syntax (geordnete Folge von Wörtern an einer bestimmten Stelle im Satz) als auch auf die Morphologie (Lehre von den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Merkmalen einer Sprache).

➤ pragmatisch-kommunikative Ebene

Die pragmatisch-kommunikative Ebenen ist den anderen Sprachebenen übergeordnet. Sprache wird nicht nur in ihrem engen Sinne gelernt, sondern es muss auch die Fähigkeit zu deren adäquatem, zielgerichtetem und situativ variierendem Einsatz erworben werden. Dies setzt wiederum voraus, dass der Interaktionszusammenhang richtig interpretiert wird.

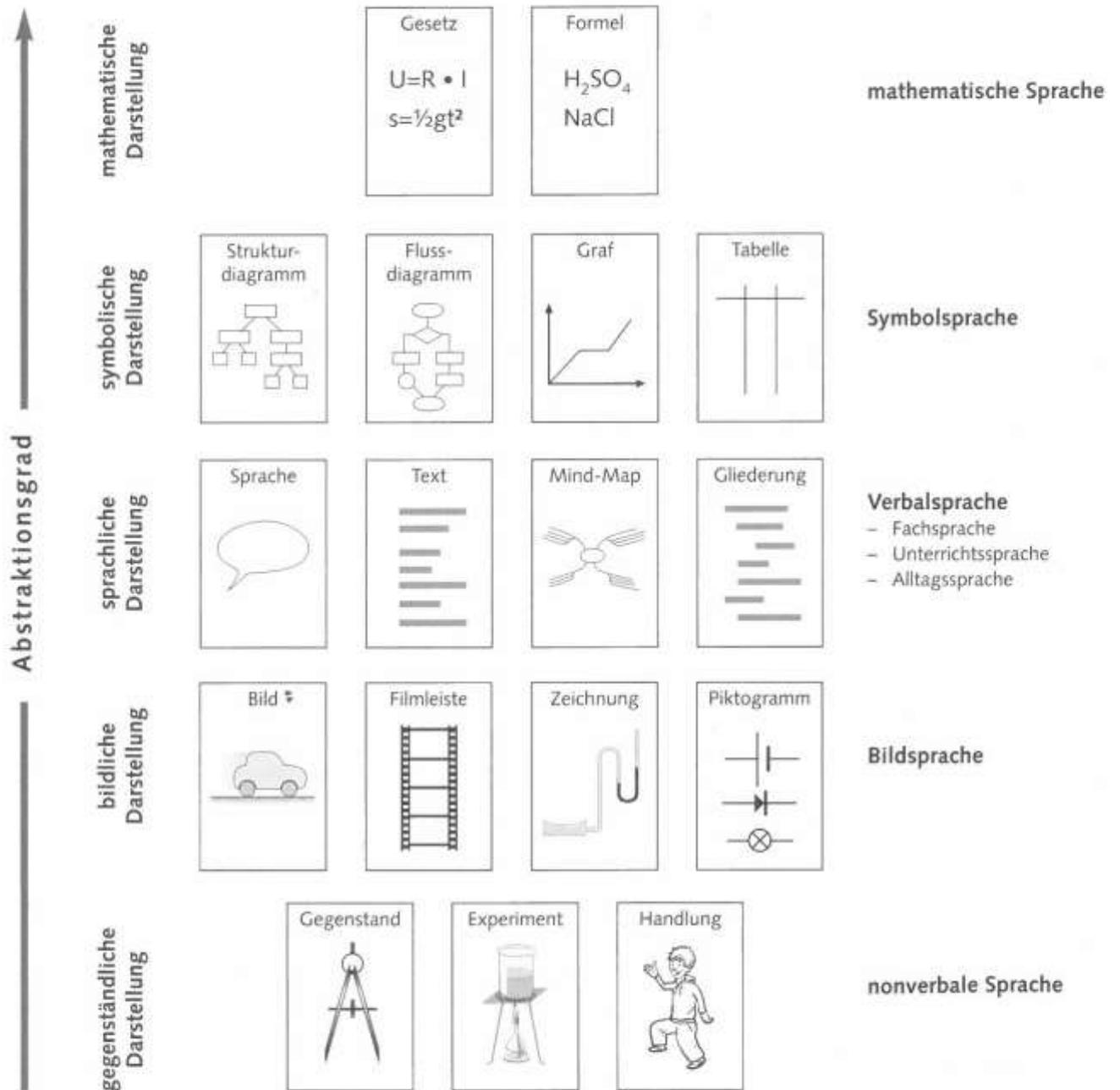
verbale Dyspraxie (= Sprechdyspraxie): Die Planung von Sprechbewegungen ist gestört. Schon früh zeigen betroffene Säuglinge/Kinder Probleme bei der Nahrungsaufnahme, d.h. sie verschlucken sich häufig (husten), weil der Ablauf von Saugen-Schlucken-Atmen beeinträchtigt ist. Beim Übergang von breiiger zu fester Nahrung wird viel Speichel produziert. Auch kann zuweilen beobachtet werden, dass die Kinder grobmotorisch ungeschickt sind, d.h. sie neigen zu häufigem Stolpern. Die Sprachentwicklung dieser Kinder ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nur wenige Laillaute produzieren (s. Sprechentwicklung). In den ersten Lautproduktionen fehlen die Konsonanten, sie

⁵⁸ vgl. dazu Wirth (2000): 153f.

produzieren eine Art "Vokalsprache" (z. B. "aao"). Sie werden auch als "stille Babys" bezeichnet und haben einen verspäteten Sprechbeginn ("Late Talker").

zentral auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung (ZAWV): auch auditive Verarbeitungsstörungen (AVS) genannt, sind Störungen der Weiterverarbeitung gehörter Informationen. Dabei liegt weder eine Störung des Hörorgans selbst, noch eine Intelligenzminderung vor. Die Störungen betreffen den Hörnerv. Der Hörnerv leitet die Informationen an das Großhirn weiter, die dann dort weiter verarbeitet werden. Der Prozess der Weiterverarbeitung wird in auditive Teilfunktionen unterteilt, die in unterschiedlicher Art und Ausprägung betroffen sein können. Zu den auditiven Teilfunktionen gehören: Lokalisation (Richtung und Entfernung der Schallquelle), Diskrimination (Unterscheiden), Selektion (Herausfiltern) und dichotisches Hören (beidohriges Hören).

Übersicht: Die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen beim Wechsel der Darstellungsformen



© Josef Leisen

entnommen aus: Leisen (2013): 36

Förderung von Kindern mit Legasthenie/LRS im Unterricht – Allgemeine Fördermaßnahmen

entnommen aus: www.legasthenie-therapie-muenchen.de/e-unter.pdf

Sitzplatz

Legastheniker möglichst vorne sitzen lassen:

- Ablenkung ist geringer
- Hinschauen und Zuhören fällt leichter
- Lehrkraft kann das Arbeiten beobachten, Schüler zur Mitarbeit anspornen; ggf. Gebrauch der Brille unterstützen

Tafelanschriften

Besonders in der 5. Jahrgangsstufe:

Annäherung an Normschrift, evtl. den betroffenen Schülern als Kopie aushändigen

Arbeitsblätter

- Schriftgröße nicht zu klein wählen (Vorschlag 12pt, Times New Roman ist besser als Arial)
- Zeilenabstand mindestens 1,5
- Kopien nicht zu sehr verkleinern

Gut lesbare, große Schrift

Bei Verwendung von vorgefertigten, klein gedruckten Texten das A4-Blatt auf A3 vergrößern

Folien

Evtl. den betroffenen Schülern als Kopie aushändigen. Bei handschriftlicher Anfertigung auf sehr gute Lesbarkeit achten

Vorlesen/Tafelanschrift

- nur freiwillig vorlesen oder an die Tafel schreiben lassen
- Atmosphäre schaffen und Gewissheit vermitteln, dass niemand ausgelacht wird
- bei Fehlern ermutigen – dabei „echt“ sein, kein „pädagogisches Lob“

Zeitverlängerung

Unterscheidung verschiedener Komponenten der Arbeitszeit:

- Einlesezeit, Arbeitszeit, evtl. Korrekturphase
- Diktat: evtl. Lückendiktat mit Lernwörtern (Entlastung der Schreibmotorik, Ausgleich zum langsamen Arbeitstempo)
- statt Zeitverlängerung Wegfall bestimmter Aufgabenbereiche

Aufgabenformulierungen

Formulierung der Aufgabenstellung nicht unnötig komplizieren:

- einfacher Satzbau
- eher kurze Sätze
- eher in Teilaufgaben untergliedern, visuelle Hilfen geben (Skizzen o.Ä.)

Vorlesen der Aufgabenstellung

Nicht zu Beginn der Leistungserhebung, sondern auch individuell bei einzelnen Aufgaben, vor allem in Mathematik

Lehrerkommentar auf Schulaufgabenblättern

Besonders bei Deutschaufsätzen oder sonstigen wichtigen pädagogischen Rückmeldungen für den Schüler auf gute Lesbarkeit achten. Schüler können Lehrerhandschriften – auch deutlich geschriebene – oft schlecht lesen. Nach Möglichkeit Annäherung an Normschrift oder ggf. PC Ausdruck

Rückmeldung bei schlechten Leistungen

Immer wieder ermutigen: es lohnt sich dranzubleiben, an das tägliche Training erinnern, 50 Fehler sind viel weniger als 70! Es wird schon...

Sinnvolle Verbesserung von Fehlern

- keine Abschriften verlangen
 - der Schüler soll Berichtigung als hilfreich empfinden z.B. die eigenen 10 „Lieblingsfehler“ herausuchen und verbessern lassen
- Zuordnung zu den entsprechenden Rechtschreibstrategien:
Gehört der Fehler zur alphabetischen, orthographischen, morphematischen Rechtschreibstufe oder ist es ein „Restfehler“?

Feinmotorische Probleme

Anfertigen von schriftlichen Arbeiten am Notebook/PC

Emotionale, motivationale Probleme

Klima der Unterstützung schaffen:

- ermutigen, Fortschritte anerkennen
- konkrete, leistbare Aufgabenstellung geben
- Anstrengung anerkennen

Tipps für den Englisch-Unterricht

Den Anfang der Stunde nutzen Am Anfang der Stunde können Legastheniker und LRS-Schüler sich noch besser konzentrieren

Vokabeln

Vokabellernen ist für Legastheniker und LRS-Schüler Schwerstarbeit!!

Wenn Wort zwar falsch geschrieben, aber als „gewusst“ erkennbar ist, dies als mündliche Leistung bewerten.

Vokabeln lernen - täglich nur max. 10 Wörter zu Hause lernen lassen

- am nächsten Tag das Wiederholen nicht vergessen! (Vergessenskurve!)
- freie Sätze mit den Vokabeln sprechen lassen

Vokabeln lernen - Karteikarten z. B. beim Lernen der unregelmäßigen Verben einsetzen

- sortieren nach gleicher Schreibweise, z. B.: to say, to pay, to lay auf eine Karteikarte

Hilfreiche Lerntechniken im Unterricht: - langsam und deutlich sprechen – ohne Abkürzungen: „ that is my ...“ (**nicht:** that’s my ...)

- alle Auslassungszeichen immer wieder erklären, z.B. we’re = we are, I’d like = I would like

- Wörter mit gleicher Schreibweise und gleicher

Aussprache zusammenstellen lassen, z. B.:

- cage, date, face, game, late ...
- best, dress, leg, neck ...

- clear, dear, ear, to hear, near ...

Übersetzen

Text zunächst wörtlich übersetzen – nicht nur sinngemäß, z. B.:

- What is your name? nicht nur: wie heißt du? Sondern auch: Was ist dein Name?
- We sometimes buy a newspaper in the shop on Sunday.
- 1. Schritt, wörtlich: Wir manchmal kaufen eine Zeitung in dem Laden am Sonntag.
- 2. Schritt, korrekte Wortstellung im Deutschen: Wir kaufen manchmal am Sonntag eine Zeitung in dem Laden

Aussprache

Auf exakte Aussprache achten

Mitlesen

Oft Schwierigkeiten beim Fixieren von Textstellen. Wenn er/sie aufgerufen wird und die Stelle nicht sofort findet, nicht unbedingt Zeichen von Unaufmerksamkeit

Schulaufgaben

Übersichtlichkeit:

- große Schrift
- große Lücken
- möglichst auf A3 vergrößern

Kassetten

Den Schülern Kassetten zum Buch empfehlen (besseres Einhören)

Computer

Wenn möglich, als Ergänzung damit schreiben lassen; Software zu den Schulbüchern nutzen

Erklärungen in Deutsch

Ein englischer Satz als Erklärung neuer Vokabeln überfordert Legastheniker und Schüler mit LRS völlig

Englischbuch

Umgang damit einüben:

1. Text lesen, wörtlich übersetzen
2. Arbeitsanweisungen zu den Übungen lesen, übersetzen
3. Grammatikseite vor den Übungen anschauen
4. begründen, warum Aufgabe so gemacht wurde

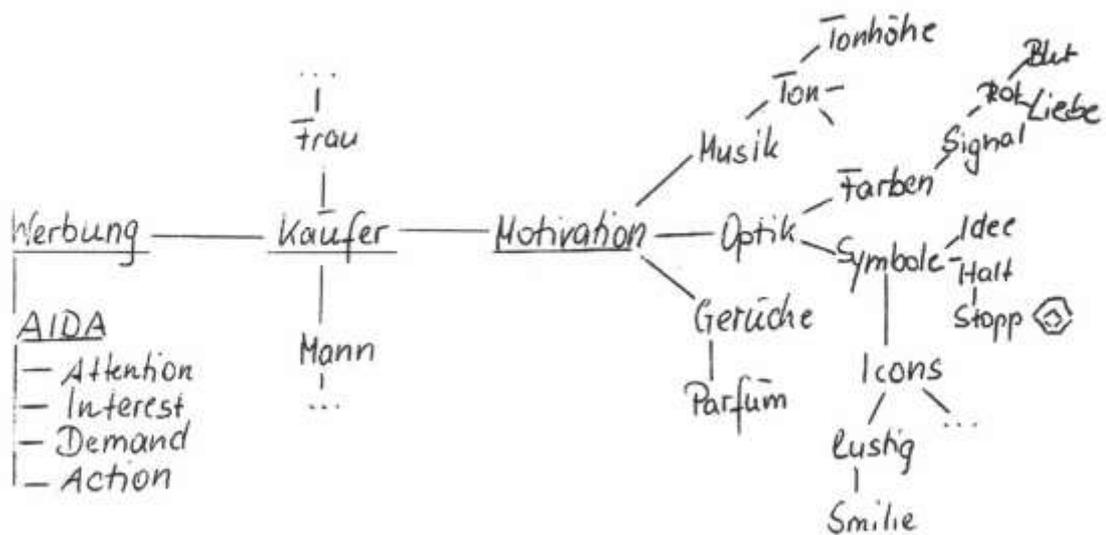
Methodensammlung (Msa) zum modularisierten Modell zur Wortschatzerweiterung nach Nodari/Steinmann (2008)

entnommen aus: Lehmann/Pilz/Sarich in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): 24ff.

3.1 Assoziatives Netz

Wörter und Begriffe stehen für Lerner in einem semantischen Zusammenhang. Die Psychologie geht davon aus, dass das Nennen eines Wortes das Erinnern eines weiteren beeinflusst, auch hinsichtlich der Konnotation.

So können z. B. folgende Wörter in einem Netzwerk stehen:



3.2 Fragekarten

- » zur Erschließung von Themen, Texten, Wörtern
- » zur Wiederholung und Übung von Lerninhalten
- » Einsatz: z. B. im Partnerinterview oder in der Kugellagerübung

Aufbau/Gestaltung

Vorderseite

Rückseite

Was ist eine Ballade?	Mischform: Elemente von Lyrik, Epik, Dramatik ...
-----------------------	--

3.3 Lernkarten

- » Hilfsmittel zum Memorieren von Lerninhalten (z. B. Begriffsdefinitionen)

Beispiel

Vorderseite

Rückseite

Anapher	Ein Wort oder mehrere Wörter werden am Anfang einer Verszeile, Strophe oder eines Satzes wiederholt.
---------	--

3.4 Lerntagebuch

- » Hilfsmittel zum Memorieren von Lerninhalten

Beispiel

Wort	das <i>Mitleid</i> (Nomen)
Wo ist mir das Wort begegnet?	Aufgabe aus Sprachbuch S. ...
Was bedeutet es?	dass man sich in die Situation eines anderen hineinversetzen kann
Wie wirkt dieses Wort?	neutral, eher positiv
Welche weiteren Wörter/Wendungen passen dazu?	mitleidig, Mitleid fühlen, Mitleid zeigen, in Mitleid zerfließen, Mitleid heucheln

3.5 Tabu-Wörter finden/formulieren

- » Schülerinnen und Schüler erstellen auf diese Weise Sachnetze: Vernetzung unter enzyklopädischen und soziokulturellen Aspekten (thematische Beziehung, räumlich-zeitliche Beziehungen)

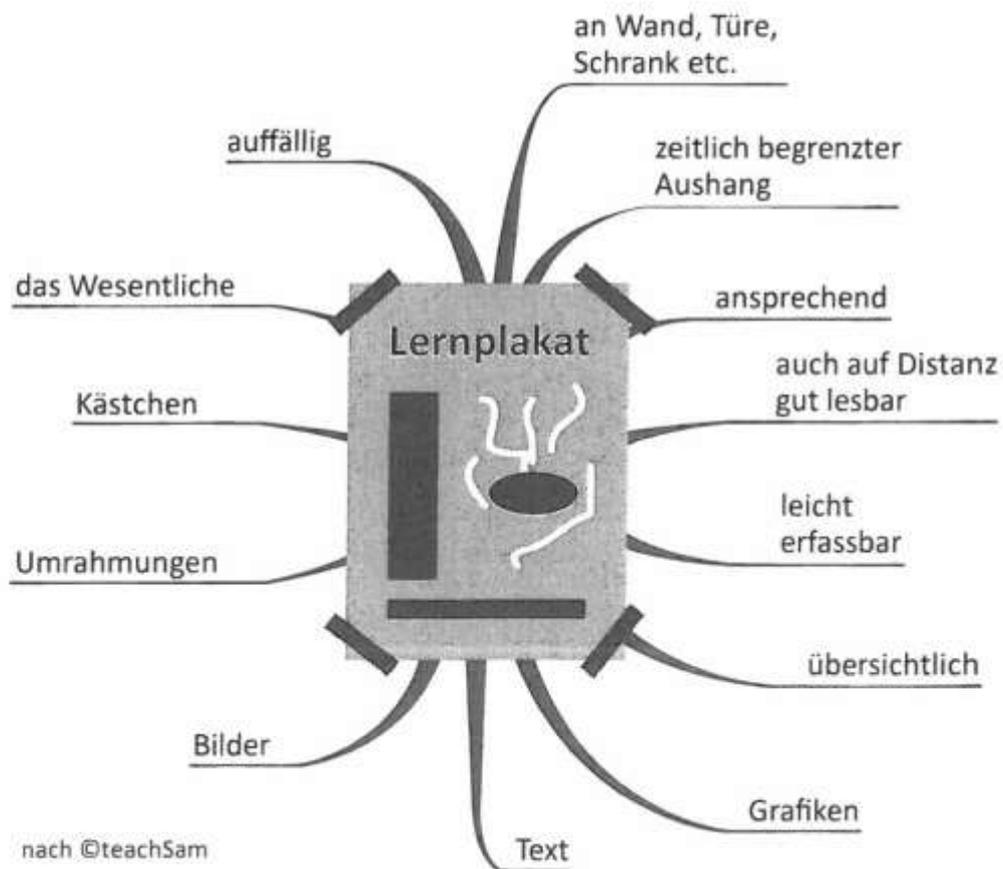
Vorgehen

- » Schülerinnen und Schüler notieren fünf Wörter, die beim Um-/Beschreiben des gesuchten Wortes nicht verwendet werden dürfen, zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit
- » Indem die Lehrkraft die von den Schülerinnen und Schülern notierten Wörter sammelt und visualisiert, entsteht ein Sachnetz zum (alltagssprachlichen und/oder fachspezifischen) Wort.

Gedicht — — — —	Ritter — — — —
Slogan — — — —	sparsam — — — —

3.6 Lernplakat

- » Visualisierung von Lerninhalten durch die Schülerinnen und Schüler
- » Kombination aus Kurztexten, bildlichen Darstellungen, Symbolen, Farben
- » Verwendung: zur Reflexion von Lerninhalten, zur Vorbereitung und Begleitung von Präsentationen

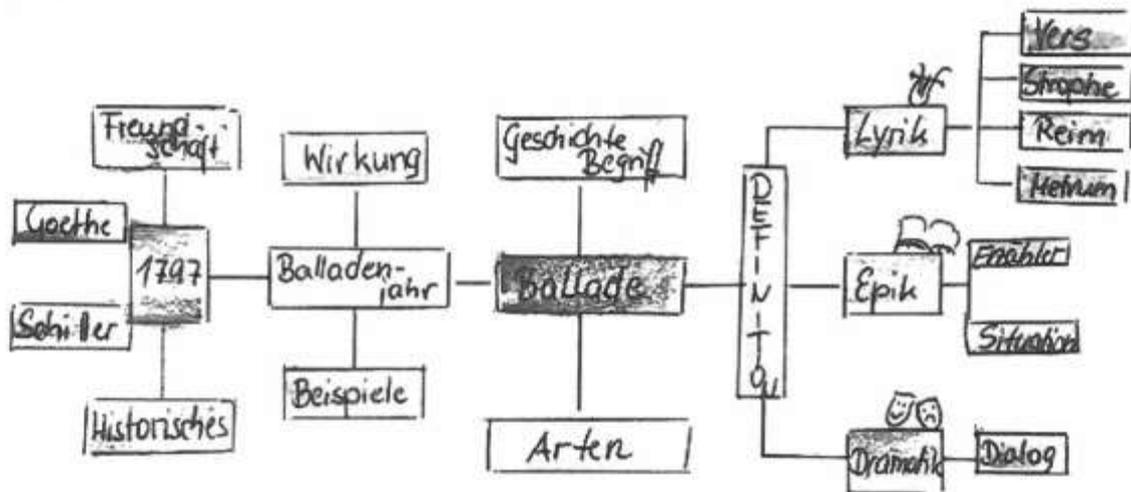


Quelle: www.teachsam.de/arb/lernplakat/arb_lplakat_3_2.html

3.7 Mind Map

- » entwickelt von Tony Buzan
- » Ziel: Reduktion von Lerninhalten auf wesentliche Elemente
- » Verwendung, z. B. zur Vorbereitung von Kurzvorträgen, zum Bereitstellen von Vorwissen und Aufschlüsseln einer Thematik, als Strukturierungshilfe und Übersicht beim Lernen, bei der Vorbereitung von Schreibaufgaben zur Stoffsammlung und Strukturierung
- » Gestaltung:
 - › Papier im Querformat
 - › Thema in die Mitte schreiben (z. B. Ballade)
 - › Notizen in Form von Schlüsselwörtern
 - › Gestaltung durch Farben, Symbole, Bilder, Nummern, Pfeile und Linien

Beispiel



3.8 Partnerinterview

- » zur Erarbeitung von neuen Inhalten
- » zur Wiederholung und Vertiefung von bereits Erlerntem
- » Basis: Aufgaben von ähnlichem Lösungsanspruch (zeitlich und inhaltlich)

Vorgehen

Phase	Schülertätigkeiten	Erläuterung
1	Aneignung	Die Schülerinnen und Schüler werden zu Experten auf ihrem Arbeitsgebiet, dabei teilt sich die Gesamtklasse in zwei Gruppen (A und B), die jeweils einem Gebiet zugeordnet sind. Das Themengebiet wird durch Lesen, Nachschlagen usw. erschlossen (Einzelarbeit oder Partnerarbeit, aber auch Mini-Gruppe)
2	Vermittlung	Die Schülerinnen und Schüler stellen einem Partner ihre Aufgabe vor und unterstützen durch Erläuterungen die Lösung, ggf. ergänzen sie die Lösung.
3	Wiederholung und Vertiefung	Die Paare werden immer wieder neu zusammengestellt (z. B. durch das Bewegen im Raum) und die Aufgaben werden immer wieder gelöst.

Hinweis

- » Regeln für die Austauschsituation (z. B. Lautstärke) vereinbaren

3.9 Sag-es-anders

- » Wortschatzarbeit: Erweiterung des Wortschatzes, Bewusstheit bei der Überprüfung von Texten

Beispiel

Hier stimmt doch etwas nicht!

Ich habe es doch schon immer gesagt: Misskraut übergeht nicht. Tim hatte einen Verfall, weil er sich beim Fahren total überschätzt hatte. Aber dass er dann einmal darüber andenkt, was er getan hat, keine Spur. Erst durchfährt er auf der Landstrasse beinahe ein Huhn, dann zerbricht er die Aufsperrung einer Baustelle, und zum Schluss will er für den überstandenen Schaden nicht unterkommen. Nun verkommt er die bediente Quittung dafür. Für sein rücksichtsloses Anhalten muss er eine saftige Strafe zahlen.

Auftrag:

- 1) Einige Vorsilben im Text vertragen sich nicht mit dem Wortstamm. Verändere diese Vorsilben so, dass der Text gut zu lesen und zu verstehen ist.

Quelle: Selimi 2010, S. 164

Varianten

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Set Karten mit Wortpaaren (z. B. Synonyme) und müssen daraus die passenden zusammenlegen (als Einzel- oder Partnerarbeit).

oder

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Set Karten mit Wörtern und befragen jeweils einen Partner nach dem dazu passenden Begriff (z. B. Synonyme-Antonyme).

oder

In einem Text wird für eine bestimmte Gruppe von Wörtern nur ein Wort gesetzt (z. B. sagen). Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, das Wort mit passenden Entsprechungen zu ersetzen (z. B. schreien, wispeln, erklären).

3.10 Advance Organizer

- » entwickelt von David Ausubel®
- » zentrale Idee: kontextuell vernetzte Informationen werden besser gemerkt und memoriert
- » verbale und/oder visuelle Lernhilfen, die
 - › vor dem Lern-/Leseprozess als Orientierungshilfe dienen
 - › während des Lernens als Leitfaden dienen
 - › zum Abschluss des Lernprozesses als Reflexionsinstrument fungieren.
- » Zweck: Strukturierung und Organisation des kognitiven Denkens durch Visualisierung von Wissen und Lernwegen
- » Formen:
 - › Kurztexte zur Orientierung über einen Text
 - › Plakate zur Übersicht über die zu bearbeitenden Stoffe und Themen
 - › Präsentationen (z. B. PPP) zur Verknüpfung des zu erwerbenden Lerninhaltes mit anderen Lernbereichen (max. 15 Min.)

Entwicklung

1. Stichworte sammeln (Bsp. AIDA-Konzept, Sprache, Farben)
2. Anordnung der Begriffe (z. B. Über- und Unterordnung)
3. Visualisierung (Ergänzung durch Farben, Symbole, Pfeile etc.)

Beispiel Werbung



3.11 Klangnetz

- » In einem Klangnetz werde Wörter zusammengestellt, die durch Gleichklang miteinander verbunden sind (z. B. gleiche Endsilbe: Asylant, Emigrant, Immigrant). Gleichklang hilft bei der Einordnung in das mentale Lexikon.

Beispiel

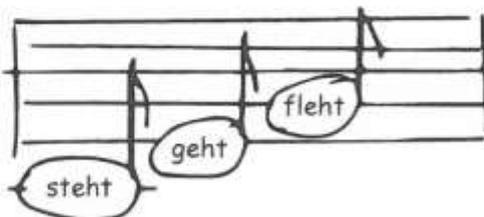
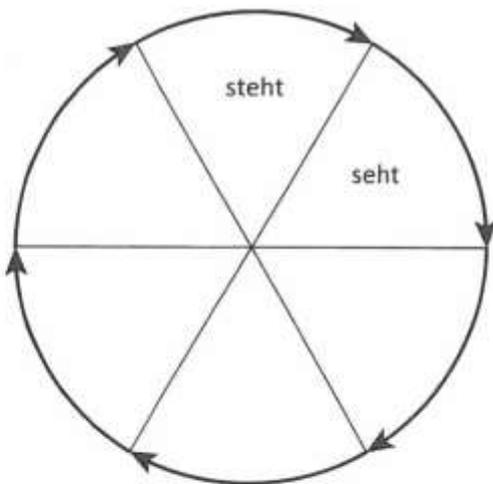
Aufgabe: Finde Reimwörter.

Haare	
finden	
zünden	

<i>Verbinde sich reimende Wörter mit Linien.</i>	
Wind	der
biegen	gehen
wer	klagen
fragen	Kasse
nass	Degen
stehen	schwer
Tasse	Masse
sehr	Kind
regen	Fisch
Klasse	liegen
wiegen	siegen
Tisch	Bass

oder

Ergänze mit Reimwörtern.



Finde acht Wörter, die mit der Silbe „-keit“ enden.
Notiere Sie an den Seitenrändern.
(z.B. Heiterkeit)

3.12 Domino

	Aus einem Set von beschrifteten Karten fügen die Schülerinnen und Schüler ein Domino zusammen. Dabei werden passende Begriffe aneinandergesetzt.	Lyrik	Strophe
		Vers	

Quelle: www.edugroup.at/service/suche/detail/vorlage-fuer-domino.html

3.13 Kugellagerübung

Vorgehen

- » Bildung von zwei Stuhlkreisen, je zwei Schülerinnen und Schüler sitzen sich gegenüber
- » Schülerinnen und Schüler berichten/erzählen/fragen sich gegenseitig ab
- » Zuhörender: Zusammenfassung des Gehörten, Ergänzung
- » Weiterrücken der Schülerinnen und Schüler um je ein oder zwei Plätze (nur einer der Kreise)
- » Wechsel der Rolle: Außenkreis hört zu und ergänzt

Einsatz

- » Vertiefung umfangreicher Lerninhalte/Informationen

Vorteil

- » zahlreiche Sprechakte zur gleichen Zeit

Hinweis

- » Es ist genügend Platz erforderlich, um die besondere Anordnung der Sitzplätze zu ermöglichen; zudem erfordert die Methode ausreichend Zeit.

Quelle: Mattes 2002, S. 20

3.14 Über-den-Rand-Schreiben

Das Über-den-Rand-Schreiben ist (wie die Textlupe) ein Verfahren des kooperativen Schreibens.

Nach dem Verfassen eines Textes arbeiten bis zu vier Schülerinnen und Schüler gemeinsam an der Überarbeitung des Textes. Dabei wird der jeweilige Text zunächst vorgestellt (z. B. durch Lesen oder Vorlesen), dann werden durch jedes Gruppenmitglied konkrete Verbesserungsvorschläge erarbeitet, die entweder direkt am Rand notiert werden oder zunächst auf Zetteln notiert werden und dann an der passenden Stelle am Rand festgeklebt.

Dabei kann die Überarbeitung frei (*Überarbeite den Text. Schlage deinem Mitschüler Änderungen vor.*) oder gelenkt, d. h. entweder mit einer spezifischen Aufgabe für jeden Gruppenteilnehmer (*A: Überprüfe die Einleitung. Sie soll interessant sein und auf persönlicher Erfahrung beruhen. Unterbreite Vorschläge, wenn du Verbesserungsmöglichkeiten siehst.*) oder durch Kriterien gelenkt (*Untersuche die Auswahl der Verben. Sind diese treffend gewählt? Unterbreite Verbesserungsvorschläge erfolgen, falls nötig.*).

Die Verfasserin/der Verfasser überarbeitet abschließend den Text und entscheidet selbstständig, welche Verbesserungsvorschläge eingearbeitet werden.

Text	Raum für Anmerkungen
------	----------------------

Hinweis

Ein Aufgabenbeispiel finden Sie unter:

www.teachsam.de/pdf_free/Ueber%20den%20Rand%20hinaus%20schreiben_2a.pdf

3.15 Textlupe

- » Strategie zur genaueren Beschäftigung mit einem Text
- » Schülerinnen und Schüler prüfen die eigenen und fremden Texte mit Hilfe von Kriterien
- » Bearbeitung der Texte in Lesegruppen von max. fünf Schülern, auf einem Rückmeldezettel werden kurze Kommentare notiert und weitergereicht, abschließend erhält die Verfasserin/der Verfasser alle Zettel zusammen mit dem Text zur Überarbeitung zurück

Beispiel für Textlupen- Formulare

Schülerin/Schüler	Was mir gefällt ...	Was mich stört ...	Änderungsvorschläge
1			
2			
3			
4			

oder

Schülerin/Schüler	Das ist dir besonders gut gelungen:	Das ist noch nicht so gut gelungen:	So könntest du ändern:
1			
2			
3			
4			

oder

Kriterium	erfüllt	nicht erfüllt	Änderungshinweis
Einleitungssatz geschrieben, der Information enthält zu(m) <ul style="list-style-type: none"> • Informationen • Entstehungsjahr • Textsorte 			
drei Teile gestaltet (Einleitung, Hauptteil, Schluss)			
...			

3.16 Vier-Ecken-Methode

- » Methode zur Erfassung von Vorwissen und Ideen
- » Material: Große Bögen Packpapier, Wegwerftischdecken oder Flipchart-Blöcke sowie dicke Stifte
- » Möglichkeiten der Umsetzung:

Variante 1

In den vier Ecken eines Raumes werden Flipchartblätter mit einer Frage/einem Thema angebracht. Die Blätter können natürlich auch auf Tischen ausliegen.

Die in Kleingruppen eingeteilte Klasse beantwortet die Frage, bearbeitet das Thema, die Problemstellung in einer vorgegebenen Zeit und geht dann (nach Aufforderung) zum nächsten Chart. Die Ergebnisse werden später vorgestellt, ggf. sortiert, bewertet und in anderen Kontexten verwendet.

Vorteil:

- » Verschiedene Aspekte können gleichzeitig abgerufen werden.
- » Unterschiedliche Wissensstände spielen für das Bearbeiten eines Problems keine Rolle.
- » Die Lehrkraft gewinnt eine genaue Vorstellung von der Einsicht der Schülerinnen und Schüler in die Problemstellung und kann dies im weiteren Unterrichtsverlauf berücksichtigen.

Nachteil:

- » Die Tiefgründigkeit der Bearbeitung kann nicht vorgeplant werden, ggf. sind weitere Zwischenschritte (z. B. Lesen von Texten) notwendig.

Variante 2

Die Arbeit erfolgt in der Vierergruppe am Tisch. Die Gruppe erhält einen Papierbogen, der in Arbeitsfelder eingeteilt wird.

Jede Schülerin/jeder Schüler bearbeitet zunächst das vor ihr/ihm liegende Arbeitsfeld, dann wird das Blatt gedreht und jeder bearbeitet dann wiederum das vor ihr oder ihm liegende, über dem bereits ausgefüllten Bereich liegende Feld.

Dabei kann es jeweils für die Felder oder für jede Runde unterschiedliche Fragen geben.

Hinweis: Abzuraten ist von der Variante, dass die Schülerinnen und Schüler das Blatt nur nacheinander bearbeiten. Auf diese Weise entsteht zu viel Wartezeit für einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. jeweils arbeitende Schüler werden gedrängt und in ihrer Konzentration gestört.

Vorteil:

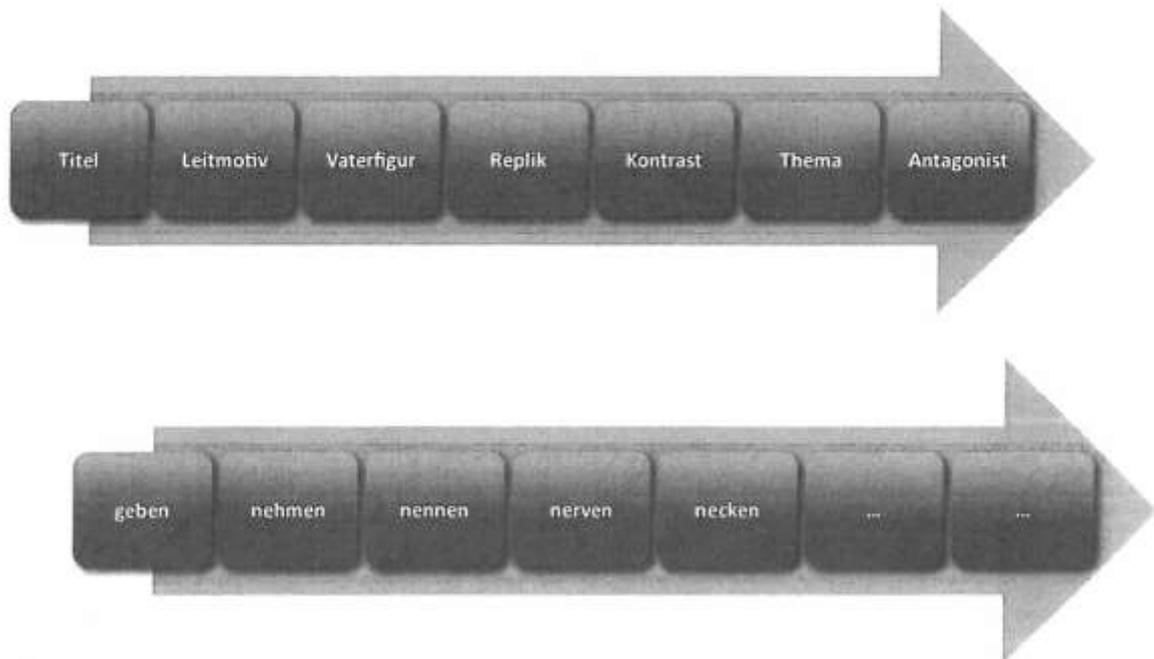
- » viele Ideen werden sichtbar
- » die bei Variante 1 entstehende Bewegungsunruhe wird vermieden

Hinweis: Die Lehrkraft sollte konsequent Nebengespräche unterbinden. Unterschiedliche Arbeitstempi werden nicht ausgeglichen.

3.17 Wörterkette

Die Schülerinnen und Schüler finden Wörter, die durch einen Buchstaben (leicht) oder eine Silbe (schwierig) miteinander verbunden sind. Dabei bildet der letzte Buchstabe/die letzte Silbe jeweils den Anfangsbuchstaben/die Anfangsilbe des nächsten Wortes. Es können dabei noch Einschränkungen vorgegeben werden, wie z. B. nur Substantive auszuwählen oder das Thema nicht zu verlassen.

Beispiel



3.18 Wörterparty

(auch bekannt als Wörterrausch oder Geb-ich-dir-gibst-du-mir)

Methode

- » zur Wiederholung von Wörtern
- » zum Erfassen von Vorwissen
- » zum Sammeln von Ideen

Material

- » Blätter/Karteikarten (o. Ä.) mit einer entsprechenden Feldeinteilung, z. B. 5 × 5
- » leer oder schon mit Voreintrag

Beispiel

Anapher				

Ablauf

Nach der Einführung in das Thema werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, in Einzelarbeit (am Platz) einige Begriffe (z. B. fünf Begriffe, die ihnen zum Thema „sprachliche Mittel“ einfallen) in die Tabelle einzutragen. Die Reihenfolge oder Position sind egal.

Beispiel

Anapher			Symbol	
		Alliteration		
				Metapher
	Klimax			

Danach stehen die Schülerinnen und Schüler auf, gehen im Raum umher und tauschen die Begriffe. Es soll ein Begriff für einen anderen getauscht (ggf. die Bedeutung nachgefragt werden) und dann zum nächsten Partner gegangen werden, bis die gesamte Tabelle gefüllt ist.

Die einzelnen Felder können abschließend voneinander getrennt werden.

3.19 Wörterpuzzle

- » Wortschatzarbeit mit dem Schwerpunkt Schreibung/Lautung
- » Wörter werden in ihre Buchstaben zerlegt und sollen von den Schülerinnen und Schülern geordnet werden
- » Möglichkeit der Differenzierung: Anfangsbuchstaben vorgeben oder in der Reihe unterstreichen, Hilfsmittel zur Verfügung stellen, z. B. Duden

Beispiel

Ordne die Buchstaben so, dass sich zum Oberbegriff passende Wörter ergeben.

Ballade

PTOSEHR

KRLYI

ESRV

HHTRYSMU

TMRUEM

3.20 Wortkasten

- » Wortschatzarbeit mit dem Schwerpunkt Wiederholung von Begriffen

Beispiel-Aufgaben

Im Wortkasten sind neun Fachwörter versteckt, die zum Begriff Ballade gehören.

1. Markiere die Wörter. Sie können waagrecht, senkrecht, aber auch diagonal verlaufen.
2. Notiere die Wörter dann auf den Lernkarten.
3. Notiere auf der Rückseite der Karten die Bedeutung des jeweiligen Fachwortes.

P	E	S	X	M	E	T	R	U	M	T	X
P	V	D	S	S	D	S	K	J	L	H	E
A	E	H	D	H	W	B	S	W	X	P	R
C	R	S	T	R	O	P	H	E	I	J	Z
H	S	B	D	G	T	C	V	K	J	Z	Ä
Z	D	E	D	A	L	L	A	B	C	H	H
I	S	X	C	S	Ä	Y	S	V	S	R	L
O	C	Y	M	I	E	R	R	Ö	U	F	E
P	V	Z	S	J	G	I	D	C	B	C	R
S	B	E	S	C	V	K	D	G	M	D	H
J	D	R	A	M	A	T	I	K	A	M	V
G	H	E	E	B	N	M	K	D	J	A	E

3.21 Stichwortkarten

Funktionen

- » Merkhilfe beim Lernen
- » Orientierungshilfe in Vorträgen
- » Formulierungshilfe

Material

- » z. B. Karteikarten liniert

Beispiel

Ballade
→ Mischform aus Lyrik, Epik, Dramatik
→ Mittel Lyrik: Vers, Reim, Rhythmus
...

Stichwortkarten können auch Raster für die Strukturierung (z. B. von Präsentationen) enthalten.

Beispiel: Raster für Kurzpräsentation eines Textes/Buches

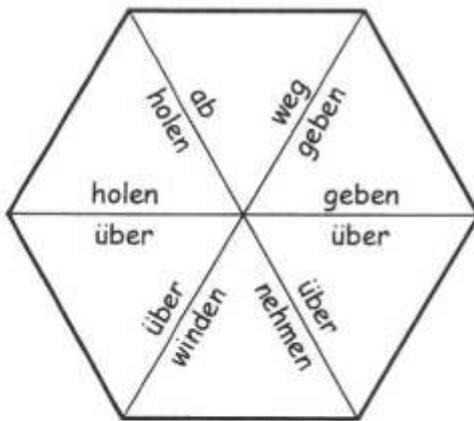
Titel	
Autor	
Thema	
Textzusammenfassung	
interessante/wichtige Textstellen und Begründung	
Wörter (wichtig, neu, besonders schön, besonders schwierig)	
Sonstiges	

3.22 Wörterhexagon

Mit Hilfe eines Sechsecks werden Verbindungen zwischen Wörtern und Wortteilen deutlich gemacht. Die Teile des Hexagons (Dreiecke) können dabei verwendet werden, aber auch mehrere Sechsecke zusammengelegt werden. Das Hexagon kann dazu dienen, aus Wortteilen Wörter zu bilden, aber auch dazu, Verbindungen zwischen Begriffen zu verdeutlichen.

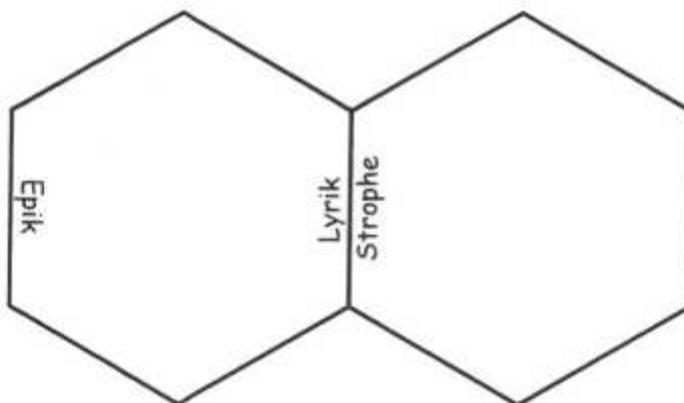
Variante 1

Die Schülerinnen und Schüler fügen die Dreiecke passend zusammen und notieren dann die Wörter. Es können dann mit diesen Wörtern Sätze gebildet werden.



Variante 2

Die Schülerinnen und Schüler legen die Sechsecke passend zusammen. Als Variante können die Schülerinnen und Schüler zunächst selbstständig Sets entwerfen und sie dann von Mitschülern zusammenfügen lassen.



Variante 3

Die Schülerinnen und Schüler finden die passende Silbe. Sie notieren die Wörter und achten dabei auf die veränderte Schreibung.

übel

vollständig

wichtig

großzügig

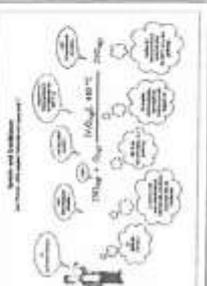
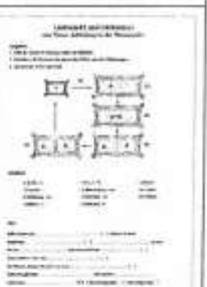
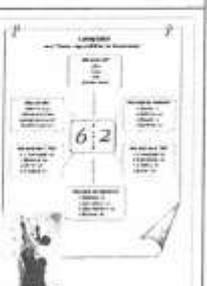
künstlich

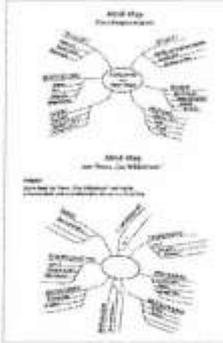
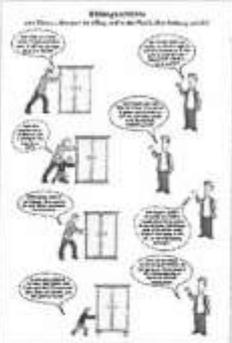
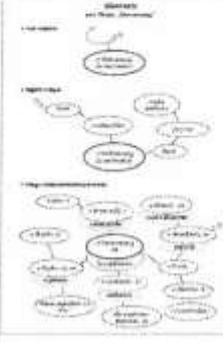
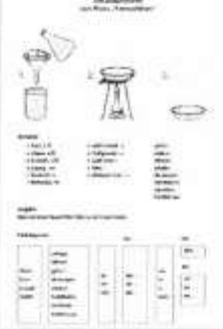
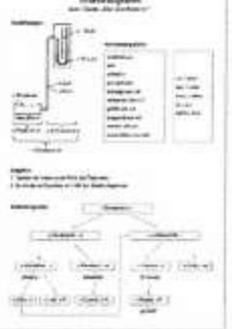
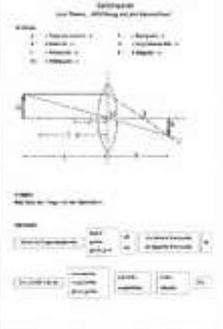
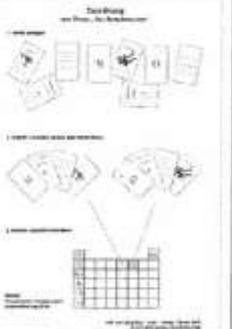
nichtig

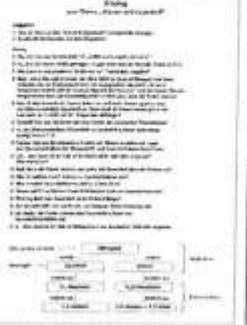
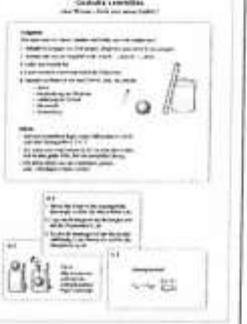
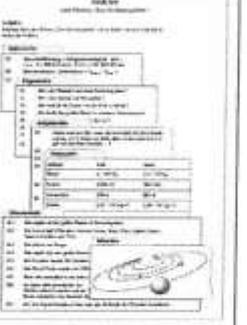
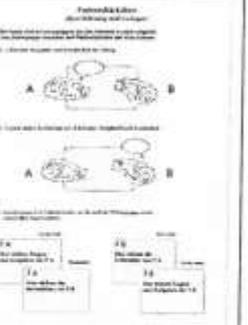
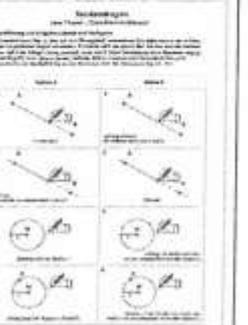
Aus den Adjektiven können Substantive entstehen. Finde die passende Nachsilbe und schreibe sie in die Mitte. Notiere alle Substantive.

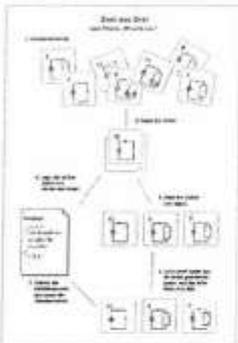
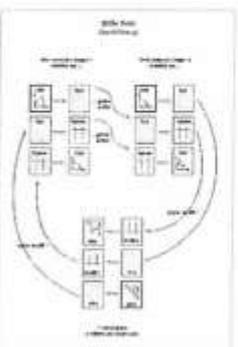
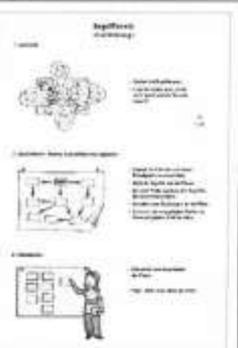
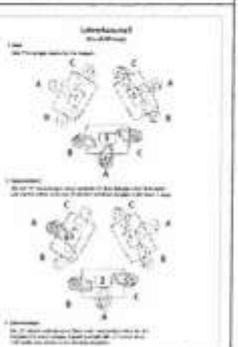
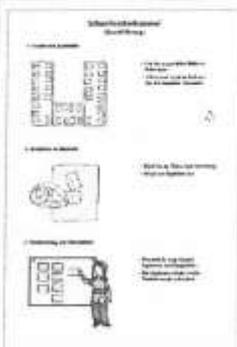
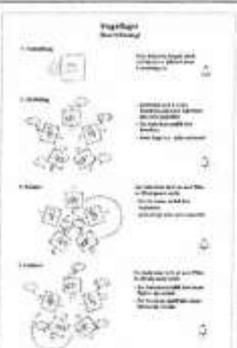
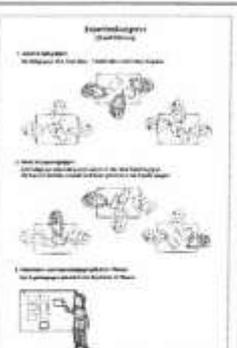
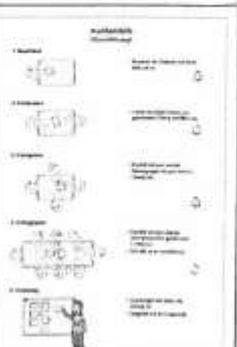
Methodenwerkzeuge (MW) zur Sprachförderung nach Leisen (2013)

Material zum 3. Fachtag Deutsch als Zweitsprache – Interkulturelles Lernen am 18.11.2015, Workshop 3: Mit Aufgabenstellungen und Methodenwerkzeugen zu Lese- und Lernprodukten. Leitung: Prof. Josef Leisen (Koblenz)

1	<p>Wortliste Eine Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe. Dient als Sprachstütze für fachliche Phänomene und Zusammenhänge.</p>		6	<p>Textpuzzle Mit ungeordneten Wörter, Sätze, Satz-, Textteile werden fachlich und sprachlich sinnvolle Sätze zu bilden und diese in eine Sachlogische Reihenfolge zu bringen.</p>	
2	<p>Wortgeländer Grundgerüst aus Wortelementen, mit dem ein Text konstruiert wird. Erlaubt nur sehr eng geführte Äußerungen, reduziert aber die Gefahr sprachlicher Fehler.</p>		7	<p>Bildsequenz Mit Bildsequenzen werden zeitliche Abläufe, räumliche Anordnungen oder inhaltliche Zusammenhänge veranschaulicht. Die Bildsequenz ist eng verwandt mit der Filmleiste.</p>	
3	<p>Sprechblasen Durch Sprech- und Gedankenblasen werden wichtige fachsprachliche Formulierungen und gedankliche Hintergründe einprägsam und attraktiv angeboten.</p>		8	<p>Filmleiste (Storyboard) Die Filmleiste ist eine Bildfolge mit fachlichen Vorgängen, die einen zeitlichen Verlauf aufweisen.</p>	
4	<p>Lückentext In Fachtexte werden gezielt fach- oder sprachdidaktisch sinnvolle Lücken eingebaut, die von den Schülern durch Einsetzen geschlossen werden.</p>		9	<p>Fehlersuche Geschieht an präpariertem fehlerhaften Bild- und Textmaterial oder an fehlerhaften Gegenständen.</p>	
5	<p>Wortfeld Gibt den Lerner als Sprachmaterial eine ungeordnete Menge von Fachbegriffen und Satzbruchstücken vor.</p>		10	<p>Lernplakat Das L. ist ein Lehr- und Lernmaterial zur Visualisierung der verschiedenen Unterrichtsinhalte und -prozesse.</p>	

11	<p>Mind-Map Ist eine Gedächtnisstruktur. Sie stellt Informationen bildhaft in nichtlinearer Verzweigung dar.</p>		16	<p>Bildergeschichte Erläutert fachliche Zusammenhänge in Bildern unter Nutzung von Sprechblasen.</p>	
12	<p>Ideennetz Brainstorming-Verfahren: Ein Begriff, ein Bild oder eine Idee werden als Kern vorgegeben. Die weiterfließenden Ideen und Einfälle werden astartig an den Kern notiert.</p>		17	<p>Worträtsel Formen: Kreuzwörtertsel, Silbenrätsel, Wortsuchrätsel, Verschlüsselungsrätsel, Zuordnungsrätsel, Puzzle</p>	
13	<p>Satzbaukasten In Blöcke zusammengefasste Versatzstücke von Satzstrukturen. Sie erleichtern im Anfangsunterricht fehlerfreies Sprechen und Schreiben von Fachtexten.</p>		18	<p>Strukturdiagramm Abstrakte Darstellung eines Sachverhaltes. Wichtige Fachbegriffe werden in verzweigter Struktur dargestellt, dass daraus ihre Logik und innere Struktur hervorgeht.</p>	
14	<p>Satzmuster Mustersätze zu einem Themenbereich, die für korrekte Nutzung der Fachsprache sehr wichtig sind. Es sind standardisierte Redewendungen der Fachsprache.</p>		19	<p>Flussdiagramm Stellen Handlungen, Vorgänge Prozesse und Lösungswege in Diagrammform mit Verzweigungen dar. Sie verdeutlichen einen funktionalen Zusammenhang oder einen zeitlichen Ablauf.</p>	
15	<p>Fragemuster Sammlung von Fragesätzen, unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades</p>		20	<p>Zuordnung Durch die Z. von Gegenständen, Bildern, Symbolen, Fachbegriffen und ausformulierten Satzgefügen überprüfen Lerner ihr Verständnis und Wissen einüben.</p>	

21	Thesentopf Eine Sammlung von Pro- und Contra-Thesen zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion.		26	Domino Mit Fachbildern und Fachsätzen; selbst- oder fremdhergestellte Kärtchen zur Übung, Wiederholung und Festigung.	
22	Dialog Fachinhalte werden narrativ verkleidet in einen fachsprachlichen Disput zwischen verschiedenen Protagonisten eingebunden.		27	Memory Mit Bild- und Sprachkartenpaaren zum einüben von Fachbegriffen bzw. Fachvokabular. Vorzugsweise zur Wiederholung und Festigung.	
23	Gestufte Lernhilfen Lernern werden zu einer Aufgaben- oder Problemstellung Hilfen angeboten, abgestuft von schwach bis stark.		28	Würfelspiel Durch Würfeln gelangen Spielfiguren auf Felder, auf denen fachliche und fachsprachliche Aufgaben bewältigt werden müssen.	
24	Archive (Web-Quest) Informationsbausteine, zur selbständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik. Lerner stellen selbständig Texte, Referate, Collagen, Lernplakate u.ä. her.		29	Partnerkärtchen (Kettenquiz) Fragen und Aufgaben zur Übung, Wiederholung und Festigung. Wird als durchlaufendes Frage- und Antwortspiel mit allen Lerner einer Klasse durchgeführt.	
25	Materialbox Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung; bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt		30	Tandembogen Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen	

31	<p>Zwei aus drei Anspruchsvolles Spiel zur fachlichen und begrifflichen Ausschärfung. Die Spieler entwickeln Ordnungskriterien, die es erlauben, zwei Elemente klar von einem dritten abzugrenzen.</p>	
32	<p>Stille Post Zwischen verschiedenen Gruppen läuft Post in Form von Arbeitsaufträgen auf Arbeitsblättern, die zur Korrektur und Kontrolle wieder zur Ausgangsgruppe zurückkommt.</p>	
33	<p>Begriffsnetz Concept-Map Ist eine Gedächtnis-Landkarte. Stellt Begriffe und Beziehungen bildhaft in nicht linearer Verzweigung dar zur Strukturierung und Darstellung des Wissensnetzes.</p>	
34	<p>Kartenabfrage Brainstorming-Verfahren. Möglichst viele divergente Ideen, Anregungen,</p>	
35	<p>Lehrer-Karussell Ist eine Methode, bei der die Lerner abwechselnd Lehrer- und Lernerrolle einnehmen. Sie basiert auf dem Prinzip "Lernen durch Lehren".</p>	
36	<p>Kärtchentisch (Matrix) Vorgegebener Satz von Kärtchen mit Begriffen, Bildern, Symbolen, Formeln, Fakten, Fotos, Gegenständen wird geordnet, klassifiziert, strukturiert.</p>	
37	<p>Schaufensterbummel Aus einer Ausstellung von Materialien treffen Lerner nach Durchsicht ihre Auswahl und erledigen damit in Stillarbeit einen Arbeitsauftrag.</p>	
38	<p>Kugellager Die Lerner sollen zu einem vorgegebenen Thema frei referieren. Dabei soll jeder zu Übungszwecken mehrfach sprechen, zuhören und zusammenfassen.</p>	
39	<p>Expertenkongress Die in einer Expertengruppe erworbenen Kenntnisse werden den Mitgliedern anderer Gruppen weitervermittelt.</p>	
40	<p>Aushandeln Eine schüleraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt, einem Begriff, einer Definition ein Konsens erarbeitet wird, ausgehend von EA über PA zur GA in immer größeren Gruppen.</p>	

Ideensammlung zur Entwicklung eines schulinternen Sprachkonzepts

Ein schulinternes Sprachkonzept sollte innerhalb der Fachgruppen entwickelt und von allen Lehrkräften abgestimmt werden. Es könnte sich unter anderem beziehen auf folgende Aspekte, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

- Erarbeitung eines Grundwortschatzes sowie eines erweiterten Wortschatzes zu den einzelnen Themenbereiche des Jahresplans
- Verständigung auf und sukzessive Einführung geeigneter, wiederkehrender Formate zur Wortschatzarbeit (Vertrautheit der Formate vs. Abwechslungsreichtum der Angebote)
- Verständigung auf zu thematisierende und innerhalb der Themenbereiche des Jahresplans „natürlich“ zu übende sprachliche Strukturen/Zielformen
- Verständigung auf sog. „Starter“ innerhalb des Schullalltags zur Anbahnung und Sicherung sprachlicher Zielformen („Scaffolding“)
- Verständigung auf und sukzessive Einführung von Operatoren
- Verständigung auf und sukzessive Einführung von Präsentationstechniken
- Einigung auf verbindliche Formate zur Sicherung der o.g. Elemente (persönliche Wörterlisten, Portfolios, Glossare, etc.)
- Verständigung auf Evaluationswerkzeuge, -zeiträume und –dokumentationsformen
- (stundenplantechnische) Verortung strukturierter, sprachheilpädagogischer Spracharbeit
- Aufgabenteilung zwischen Regelschullehrer_innen und Förderschullehrer_innen hinsichtlich der Spracharbeit
- ...