

USB Plus

Unterrichtsbegleitende
Sprachstandsbeobachtung,
Profilanalysen und Sprachbildung



Anregungen
zur sprachlichen Bildung und Förderung



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121
5020 Salzburg

www.bifie.at

Anregungen zur sprachlichen Bildung und Förderung

Elisabeth Grammel & Dominik Freunberger (mit einem Beitrag von Tanja Tajmel)
BIFIE (Hrsg.): Salzburg, 2018

Layout & Satz: Sandra Hechenberger
Lektorat: Martin Schreiner

Inhalt

3 **Vorwort**

5 **1** **Einführung**

5 **2** **Sprachliche Bildung und Förderung**

- 5 2.1 Begriffe Sprachbildung, Sprachförderung
- 5 2.2 Begriffe Alltagssprache, Bildungssprache
- 6 2.3 Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung
 - 6 2.3.1 Sprachbewusster Unterricht
 - 9 2.3.2 Durchgängige Sprachbildung
- 9 2.4 Sprachbildung und -förderung in der Praxis
 - 10 2.4.1 Fragen stellen
 - 11 2.4.2 Scaffolding – Gerüste bauen, um Hilfestellung zu geben
 - 11 2.4.3 Dialogisches Aufgreifen von Äußerungen
 - 12 2.4.4 Fehler korrigieren
 - 13 2.4.5 Arbeit mit Wimmelbildern
 - 15 2.4.6 Arbeit mit Bilderbüchern und Geschichten

16 **3** **Arbeit mit der Übungskartei**

- 16 3.1 Hintergrund
- 16 3.2 Förderanregungen verknüpft mit den Entwicklungsbereichen aus USB Plus
 - 16 3.2.1 Aufbau der Übungskartei
 - 17 3.2.2 Verwendung der Übungskartei

18 **4** **Literaturverzeichnis**

20 **Anhang**



Liebe Leserin, lieber Leser!

Sprachliche Vielfalt ist an unseren Schulen Realität. Um mit dieser Vielfalt potenzialorientiert umgehen zu können, benötigen Lehrpersonen diagnostische Kompetenz und Know-how in der Planung und Gestaltung von Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung. Genau dazu leistet USB Plus einen Beitrag.

USB Plus ermöglicht der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer, Einblick in die mündliche Deutschkompetenz aller Kinder der Grundstufe 1 zu gewinnen. Dazu wird in spielerischer Atmosphäre die gesprochene Sprache des Kindes erhoben, danach eingehend analysiert und ein Kompetenzprofil erstellt. Seit Herbst 2017 liegt USB Plus vor und jede Volksschule wurde mit einer entsprechenden Zahl an Materialkoffern ausgestattet.

Seit August 2018 sind nun auch Anregungen für die sprachliche Bildung und Förderung verfügbar, die auf das Kompetenzprofil von USB Plus Bezug nehmen. Erstmals in Österreich sind Diagnostik und Förderung in einer Produktgruppe miteinander verzahnt. Nach der Sprachstandsfeststellung unterstützt Sie USB Plus bei der Auswahl geeigneter, zielführender und passgenauer sprachlicher Aktivitäten und Übungen.

Die Übungskartei bietet einen Fundus von in der Praxis erprobten und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewählten und überarbeiteten Anregungen. Das vorliegende Handbuch bietet Ihnen darüber hinaus konkrete Hilfestellungen für Sprachdidaktik und -methodik: Kapitel 2 führt in zentrale Begriffe ein, stellt Konzepte sprachlicher Bildung vor und konkretisiert die Praxis der Sprachförderung durch Tipps, methodische Anregungen oder Modellierungstechniken. Kapitel 3 erläutert schließlich die Anwendung der Übungskartei.

Die Anwendung der Materialien für die pädagogische Diagnostik, die Auswertung der Sprechtexte und die Interpretation der Ergebnisse als Grundlage für Sprachförderung und Sprachbildung setzen eine fundierte Einführung in USB Plus voraus. Nutzen Sie den Online-Kurs unter www.usbplus.at sowie die entsprechenden Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen. Auch für die Arbeit mit der Übungskartei steht im Online-Kurs (Modul Profile) ein Tutorial zur Verfügung.

Ich danke Elisabeth Grammel und Dominik Freunberger für ihre fruchtbare, interdisziplinäre Zusammenarbeit, die das vorliegende Handbuch hat entstehen lassen, sowie Tanja Tajmel für ihren Beitrag dazu. Darüber hinaus ergeht mein Dank an die 12 Lehrpersonen, die in der Erstellung der Übungskartei involviert waren und Förderanregungen aus der Praxis beigesteuert haben. Christina Mösenbichler ist die professionelle Umsetzung der Online-Kurse zu verdanken.

Ihnen, liebe Leser/innen, wünsche ich ein Eintauchen in die Sprache der Schüler/innen, ein bewusstes Hinhören und Wahrnehmen der sprachlichen Äußerungen der Ihnen anvertrauten Kinder und eine Bereicherung Ihres Unterrichts durch die Anregungen und Tipps, die USB Plus bereitstellt.

Salzburg, im August 2018



Simone Breit

Leiterin des Departments Nationaler Bildungsbericht & Sonderprojekte

1 Einführung

„Die Verantwortung für die sprachliche Herausforderung, die das kindliche Gehirn für den Spracherwerb benötigt, liegt aufseiten der Umwelt, denn eine Sprache, der ein Kind nicht in ausreichendem Umfang begegnet, wird es nicht erwerben.“

Manche deutschsprachigen Kinder, die bis zum Schulbeginn mit einem oder mehreren Dialekten aufgewachsen sind, befinden sich in einer den Zweitsprachlernern sehr vergleichbaren Situation. Daran sieht man, dass es eigentlich gar keinen strikten Gegensatz von ein- und mehrsprachigen Menschen gibt und auch keine echte einsprachige Umgebung (Tracy & Lemke, 2009, S. 34–35).“

Im vorliegenden Handbuch finden Sie Anregungen für Ihren Unterricht zur Sprachbildung und Sprachförderung. Diese Anregungen sind nicht als „Programm“ für die Förderung sprachlich schwacher Schüler/innen zu verstehen, sondern als Beispiele, wie man im Unterricht zielorientiert Sprache bilden kann.

Neben Konzepten zur sprachlichen Bildung und Förderung finden Sie auf der Website www.usbplus.at im Bereich der Downloads eine Kartei mit konkreten Übungen, die mit den Entwicklungsbereichen aus USB Plus verknüpft sind.

2 Sprachliche Bildung und Förderung

2.1 Begriffe Sprachbildung, Sprachförderung

Die Wahl der Reihenfolge der Begriffe *Bildung* und *Förderung* ist bewusst getroffen. Wenn wir im schulischen Kontext von *Förderung* sprechen, denken wir an die *Behebung von Defiziten*. In erster Linie geht es aber darum, die Sprache aller Kinder zu *bilden*. Lehrpersonen sind immer Sprachvorbilder. Gerade darum lohnt es sich, in jeder Kommunikation überlegt mit dem Werkzeug Sprache umzugehen, um den Kindern bestmögliche sprachliche Qualität als Muster anzubieten.

Oft wird der Fokus darauf gelegt, festzustellen, *was noch fehlt* und dabei ganz vergessen, darauf zu achten, *was schon da ist*. Jedes Kind bringt eine Sprache mit in die Schule, hat also sprachliche Kompetenz aufzuweisen. Dass die sprachlichen Ressourcen des einzelnen Kindes den bildungs- oder fachsprachlichen Anforderungen des Unterrichts eventuell noch nicht gerecht werden können, zeugt noch nicht von *Förderbedarf*. Erst wenn feststellbar ist, dass die sprachliche Entwicklung eines Kindes methodisch/didaktisch und zeitlich mehr Aufwand und Unterstützung braucht, sollte gezielte Förderung eingesetzt werden.

2.2 Begriffe Alltagssprache, Bildungssprache

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sind gerade im Grundschulalter oder im Zweitspracherwerb noch stark auf den alltäglichen Gebrauch von Sprache ausgerichtet. Schülerinnen und Schülern fällt es oft schwer, bildungssprachlich präsentierte Inhalte zu verstehen, da Bildungssprache und die Fachsprachen des Unterrichts ganz andere, wesentlich höhere Anforderungen an die Schüler/innen richten.

So zeichnet sich Bildungssprache auf lexikalischer Ebene etwa durch häufige Verwendung von Nominalisierungen (*die Erwärmung*), Komposita (*die Erderwärmung*), Partizipialattributen (*das geschmolzene Eis*) oder Präpositionaladverbialien (*unter Druck stehend*) aus. Auf syntaktischer Ebene finden sich häufig Nebensatzkonstruktionen sowie Passivsätze oder Modalverben (*Es ist allgemein bekannt, dass die hochangesehene Physikerin zu den größten Denkerinnen ihrer Zeit gezählt werden konnte.*)

Bei Schuleintritt sind die Schüler/innen daher mit dem Erwerb einer sehr komplexen Varietät der deutschen Standardsprache – der Bildungssprache – konfrontiert. Ist die Erstsprache der Kinder eine andere als Deutsch bzw. eine dialektale Varietät des Deutschen, so kann dies eine zusätzliche Herausforderung für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen bedeuten.

Bildungssprache

- ist die Sprache des Lernens
- ist eine didaktisch genützte Sprache
- ist kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen
- verlangt abstrahierendes Sprachdenken
- wird von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern erwartet
- kann auch Schüler/innen ausschließen, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind (vgl. Feilke, 2012).

Bildungssprache ist nicht die Sprache der Kommunikation zuhause, auf dem Schulweg oder auf dem Schulhof. Bildungssprache ist eine Sprachkompetenz, die sich wiederfindet im

- Beschreiben
- Benennen
- Bewerten
- Untersuchungen planen
- Ergebnissereflektieren und -analysieren
- Vermutungen anstellen und Hypothesen formulieren

Verstehen abstrakter und komplexer Bedeutungen ist die Grundlage von Bildungssprache. Diese Grundlage bringen viele Schüler/innen nicht in den Unterricht mit, oft wird sie aber als selbstverständlich vorausgesetzt (vgl. Feilke, 2012).

2.3 Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung

Sprache ist die Grundlage für jeden Erwerb von Bildung. Kaum ein fachlicher Lerninhalt kann ohne Sprache vermittelt werden. Das oberste Ziel sprachlicher Bildung ist also immer, den Kindern Chancen auf höchstmögliche Bildung zu verschaffen und damit für Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. In allen Unterrichtsfächern müssen die Schüler/innen die Möglichkeit haben, den Herausforderungen von Bildungssprache gewachsen zu sein.

Diagnostische Kompetenz einerseits und methodisch/didaktische Kompetenz andererseits steigern und sichern die Qualität des Unterrichts. Diagnostik ohne daraus resultierende Planung der Sprachbildung ist ebenso wenig zielführend wie Förderung, ohne zu wissen, was gefördert werden soll.

2.3.1 Sprachbewusster Unterricht (Tanja Tajmel)

Sprache ist Mittel und Ziel des Unterrichts gleichermaßen. Dieses Faktum wird insbesondere im Unterricht der Primarstufe deutlich, wo die Vermittlung von sprachlich rezeptiven (Lesen) und produktiven (Schreiben) Fertigkeiten klassischerweise eine zentrale Aufgabe darstellt. Diese grundlegenden Fertigkeiten sind notwendig, um in weiterer Folge über sachliche und fachliche Inhalte lesen und schreiben zu können. Eine gelingende sprachliche Bildung in der Primarstufe ist also für die gesamte Bildungsbio-graphie von ausschlaggebender Bedeutung. Betrachtet man schulische Traditionen, so wird implizit eher davon ausgegangen, dass Kinder bei Schuleintritt schon über bestimmte mündliche Fertigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch verfügen. Man spricht auch von „altersgemäßem“ Sprachstand, meint aber eigentlich einen altersgemäßen Sprachstand in der deutschen Sprache. Andere Ausgangslagen werden als „neue“ oder „besondere“ oder „zusätzliche“ Herausforderungen wahrgenommen. Tatsächlich ist es insbesondere in Städten weltweit und auch in Österreich der Normalfall, dass Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen aufwachsen und mit ebendiesen Sprachen zur Schule kommen. Um allen Kindern die bestmöglichen Voraussetzungen für ihre weiteren Bildungswege zu schaffen, ist es notwendig, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen zu erkennen und entsprechend ihren Bedarfen zu fördern sowie jene für den schulischen Bildungserfolg relevanten bildungssprachlichen Kompetenzen gezielt und systematisch aufzubauen.

Begriffserklärung

In den letzten Jahren sind im amtlich deutschsprachigen Raum unterschiedliche Ansätze mit der Zielsetzung entwickelt worden, Schüler/innen im Unterricht der Primar- und Sekundarstufe dabei zu unterstützen, ihre deutschsprachigen Fertigkeiten zu entwickeln und weiter auszubauen. Was vormals eine Frage des Sprachförderunterrichts war, wurde zu einer Frage für jeden Unterricht und jede Lehrkraft. Diese Entwicklung kann im Wesentlichen auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (OECD, 2000) zurückgeführt werden, deren Ergebnisse einen engen Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen nahelegten. Seitdem sind im Kontext von Sprache und Unterricht unterschiedliche Begrifflichkeiten in Verwendung, deren Bedeutung sich sowohl im wissenschaftlichen als auch im praxisbezogenen Diskurs entwickeln und stetig verändern. Es gibt also keine einheitliche und zeitunabhängig gültige Definition für Sprachbildung oder Sprachförderung. Vielmehr kristallisiert sich die Semantik in Abgrenzung zu anderen Bereichen und in Abhängigkeit von der jeweiligen Forschungsperspektive und disziplinären Verortung heraus. Zu den gängigen Begriffen zählen etwa Sprachfördernder Unterricht (Portmann-Tselikas, 1998), Sprachsensibler Unterricht (Leisen, 2011), Durchgängige Sprachbildung (Gogolin et al., 2010), Bildungssprachförderlicher Unterricht (Lengyel, 2010, Fürstenau et al., 2012) und Sprachbewusster Unterricht (Heintze et al., 2009, Tajmel, 2017, Tajmel & Hägi-Mead, 2017).

Im Sprachbewussten Unterricht steht die Frage im Vordergrund, wie Lehrkräfte die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schüler/innen bestmöglich unterstützen können und welche professionellen Kompetenzen sie dazu benötigen:

„In welcher Art müssen sich Lehrkräfte der unterschiedlichen Aspekte von Sprache bewusst sein, wenn sie nicht-diskriminierend, kritisch und reflexiv unterrichten wollen?“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017)

Merkmale eines sprachbewussten Unterrichts

Sprache in die Unterrichtsplanung miteinbeziehen

Ein wesentliches Merkmal eines sprachbewussten Unterrichts ist, dass sprachliche Bildung von Beginn an mit eingeplant wird. Dazu ist es von Vorteil, als Lehrer/in über unterrichtsrelevante linguistische Kenntnisse zu verfügen. So zum Beispiel, dass sich gesprochene Sprache von geschriebener Sprache grundlegend unterscheidet, dass der Spracherwerb Phasen durchläuft, die nicht beliebig beschleunigt und schon gar nicht übersprungen werden können, und dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen daher Zeit und guten sprachlichen Input braucht. Zur sprachbewussten Unterrichtsplanung gehört auch, dass für jede Unterrichtsphase passende sprachliche Unterstützungsangebote (sogenannte „Scaffolds“, deshalb auch „Scaffolding“) zur Verfügung stehen, die bei Bedarf zum Einsatz kommen können. Als Unterstützungsangebote sind hier nicht nur Kärtchen, Arbeitsblätter, Plakate u. Ä. gemeint, sondern auch die sprachdidaktische Kompetenz und Sprachbewusstheit der Lehrkraft selbst, die sich darin äußert, zum richtigen Zeitpunkt zu merken, welches Wort, welcher Satz, welche Äußerung problematisch sein könnte und wann es passend ist, ein Wort an die Tafel zu schreiben oder einen Satz noch einmal zu variieren oder zu wiederholen. Diese Sprachbewusstheit können sich jede Lehrerin und jeder Lehrer aneignen.

Wortschatz aufbauen, bewusst, konsequent, systematisch

Sprachbewusste Lehrende wissen, welche Wörter (z. B. Nomen, Verben, Adjektive) sie in der nächsten Unterrichtsstunde verwenden werden und auf welche Wörter es besonders ankommt (themenbezogener Wortschatz, Schlüsselwörter). Sie sprechen deutlich, wiederholen die Wörter mehrmals und in unterschiedlichen Zusammenhängen und Sätzen. Nomen werden mit Artikel und in authentischen Zusammenhängen mit Verben, Adjektiven und/oder Präpositionen verwendet und auch an die Tafel geschrieben. Beispiele:

- Nomen: der Apfel, die Äpfel
- Dazupassende Verben: essen, mögen, schmecken, schälen
- Passende trennbare Verben: aufessen, mitnehmen, einpacken

- Dazupassende Adjektive: süß, sauer, rot, groß
- Dazupassende Sätze: Ich esse einen Apfel. Der Apfel schmeckt sauer. Hast du heute schon einen Apfel gegessen? Nimmst du morgen einen Apfel mit?

Sprachliche Erwerbsprozesse berücksichtigen

Erwerbsprozesse didaktisch zu berücksichtigen bedeutet, dass sowohl der sprachliche Input als auch die Erwartung bezüglich des sprachlichen Outputs seitens der Schüler/innen dem Sprachniveau angemessen sein müssen. Von einem Kind, das Verben zumeist noch im Infinitiv verwendet, ist nicht zu erwarten, dass es Nebensätze oder Fragesätze bildet. Das Apfel-Beispiel aufgreifend ist die folgende Stufung vorstellbar:

- Infinitiv: der Apfel – essen (aufessen, mitnehmen, einpacken u. a.)
- Finites Verb: Ich esse einen Apfel. (Weitere mögliche Äußerungen auf dieser Stufe: Ich einpacke einen Apfel. Ich aufesse einen Apfel.)
- Verbklammer: Ich habe einen Apfel gegessen. Ich esse den Apfel auf. Ich nehme den Apfel mit. Ich packe den Apfel ein.
- Inversion: Heute habe ich schon einen Apfel gegessen. Hast du schon einen Apfel gegessen?
- Nebensatz: Wenn es keine Äpfel gibt, dann esse ich Bananen.

Sprachliche „Fehler“ als Ressourcen betrachten

Fehler sind interessant, denn sie zeigen an, in welcher Phase und auf welchem Niveau sich das Kind, die/der Lernende befindet und was der nächste Schritt sein kann. Aus didaktischer Perspektive sind sogenannte Fehler also wichtige und willkommene Hinweise auf Spracherwerbsprozesse. Beispiele:

- *Er aufesst den Apfel.* Die Übergeneralisierung zeigt an, dass das Kind bereits konjugiert und Regeln anwendet. Die unregelmäßige Form ist vermutlich noch nicht bekannt. Außerdem bildet dieses Kind nicht die Verbklammer. Dies könnte daran liegen, dass nicht bekannt ist, dass *aufessen* ein trennbares Verb ist. Dass ein Verb trennbar ist, kann z. B. dadurch gekennzeichnet werden, dass der trennbare Teil unterstrichen wird: aufessen.
- *Ich brauche den Messer für den Apfel.* Häufig versteckt sich hinter dem, was allgemein als Artikelfehler bezeichnet wird, lediglich ein Genusfehler, während der Kasus korrekt ist. Dies zu erkennen ist von entscheidender Bedeutung. *Den Messer* ist korrekterweise Akkusativ, aber anstelle von Neutrum wurde *Messer* als Maskulinum verwendet, es ist also ein Genusfehler. Hier wäre ein sinnvoller und passender Input, das Nomen mit entsprechendem Artikel zu nennen: *das Messer*.

Sprachhandlungen ermöglichen

Umfassende sprachliche Kompetenzen werden dadurch erworben, dass Sprache angewendet wird. Das heißt konkret: Je mehr Gelegenheiten die Schüler/innen zum Sprechen, Schreiben, Lesen und aktiven Zuhören haben, desto besser und schneller werden sie sprachliche Kompetenzen erwerben. Es ist also darauf zu achten, dass insbesondere jene Kinder, die sich selten äußern, motiviert und mit gutem sprachlichen Input unterstützt werden. Selbstredend ist dazu eine angstfreie Atmosphäre von größter Bedeutung.

Der Zusammenhang von Sprachbewusstheit der Lehrkräfte und Sprachbildung der Schüler/innen kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Sprachbildung ist ein Unterrichtsprozess, der sprachbewusste Lehrkräfte und ein sprachbewusstes Unterrichtshandeln voraussetzt. Dieses Handeln folgt einer Systematik, d. h., es ist wissenschaftlich fundiert, diagnosebasiert und geplant. Die eingesetzten Materialien sind gleichermaßen systematisch und begründet gewählt. Dies sind die Gelingensbedingungen für sprachliche Bildung und um alle Schüler/innen da abholen zu können, wo sie stehen und jeder Schülerin und jedem Schüler auf individuelle Weise zu ermöglichen, sprachhandlungsfähig zu sein und diese Sprachhandlungsfähigkeit weiter auszubauen.

Hier finden Sie weitere Informationen und Praxistipps zum sprachsensiblen Unterricht:

Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. *ÖSZ Praxisreihe Heft 23*. Graz: ÖSZ.

Verfügbar unter http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2014). Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Mathematik. *ÖSZ Praxisreihe Heft 22*. Graz: ÖSZ.

Verfügbar unter http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_22_FINAL_WEB.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2015). Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Sachunterricht. *ÖSZ Praxisreihe Heft 24*. Graz: ÖSZ.

Verfügbar unter http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe24_web.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2017). Aufbau von Bildungssprache in der Grundschule – Fokus Grundstufe I. Wege zu einem vernetzten, sprachsensiblen und inklusiven Deutschunterricht. *ÖSZ Praxisreihe Heft 27*. Graz: ÖSZ.

Verfügbar unter http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/oesz_praxisheft_27_deutsch_su_usbplus_web.pdf

2.3.2 Durchgängige Sprachbildung

Sprachliche Bildung ist eine Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern und kann nicht allein an den Deutsch- oder DaZ-Unterricht delegiert werden. Die Erarbeitung fachlicher Inhalte ist in allen Gegenständen an sprachliche Strukturen gebunden und das Lernen von Sprache ist immer gebunden an Inhalte. Je breiter das Feld der Sprachaneignungsmöglichkeiten ist, desto erfolgreicher sind Schüler/innen im Erwerb der Zielsprache.

Auch in der Grundschule ist es bereits wichtig, das Ziel bildungssprachlicher Kompetenz anzupeilen, um allen Kindern gleiche Bildungschancen zu eröffnen und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Bildungssprache ist das schriftliche und mündliche Medium des Unterrichts in allen Bildungseinrichtungen. Sie ist damit die Basis für jeden weiteren Bildungserwerb im Anschluss an den Besuch der Grundschule.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sehen sich zwei großen Herausforderungen gegenübergestellt: Einerseits sollen sie die Umgebungssprache Deutsch für den mündlichen Gebrauch erwerben, andererseits werden ihnen gleichzeitig Bildungsinhalte in einem Sprachregister vermittelt, das sich stark von der mündlichen Alltagssprache abhebt. Für den Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen brauchen Kinder, die im Zweitspracherwerb sind, ca. zwei Jahre, um zusätzlich bildungssprachliche Kompetenz zu erreichen, hingegen fünf Jahre und länger (vgl. Cummins 2008).

Letztlich geht es aber nicht nur um zwei- und mehrsprachige Kinder, sondern auch um einsprachige Kinder, die aus einem „spracharmen“ familiären Hintergrund in die Bildungseinrichtungen kommen. Auch sie profitieren von sprachsensiblen, sprachunterstützendem Unterricht in **allen** Fächern.

2.4 Sprachbildung und -förderung in der Praxis

In diesem Kapitel wird Ihnen eine Sammlung grundlegender Konzepte für sprachbildenden und sprachfördernden Unterricht, unabhängig von den verwendeten Materialien, vorgestellt.

Tipps für Sprachbildung und -förderung

- Bereiten Sie Ihren Unterricht in Bezug auf die gewünschte sprachliche Entwicklung der Schüler/innen gut vor.
- Begleiten Sie auch einfache Handlungen im Unterricht sprachlich, indem Sie beschreiben, was gerade geschieht: *Ich schreibe die Wörter an die Tafel. Neda teilt die Hefte aus.*

- Stellen Sie offene Fragen (siehe 2.4.1 Fragen stellen), also solche, die wirklich der Formulierung einer Antwort bedürfen und nicht mit einem Nicken oder Kopfschütteln beantwortet werden können.
- Um die Kinder zur Bildungssprache zu führen, bieten Sie ihnen an Schriftsprache angelehnte Sprache auch im Mündlichen an. Gehen Sie dabei von großer Anschaulichkeit langsam zu steigender Abstraktion über (siehe 2.4.2 Scaffolding).
- Knüpfen Sie sprachbildende und -fördernde Inhalte an Themen aus Unterricht oder Erlebniswelt der Schüler/innen. Verschränken Sie fachliches und sprachliches Lernen (siehe 2.3.2 Durchgängige Sprachbildung).
- Hören Sie Ihren Schülerinnen/Schülern aktiv zu und bieten Sie ihnen viele Anlässe zum Sprechen:
 - Lassen Sie sie aussprechen.
 - Zeigen Sie Ihr Interesse durch nonverbale Zeichen wie z. B. Blickkontakt, Mimik und Nicken.
 - Greifen Sie die Äußerungen Ihrer Schüler/innen im Dialog auf und führen Sie diese weiter (siehe 2.4.3 Dialogisches Aufgreifen).
- Verbessern Sie fehlerhafte Schüleräußerungen durch indirekte Korrektur, sogenanntes Spiegeln (siehe 2.4.4 Fehler korrigieren), und nicht explizit. So erhalten Sie die Sprechfreude Ihrer Schüler/innen und regen sie bestenfalls zu freiwilliger Selbstkorrektur an.
- Lesen Sie Ihren Schülerinnen/Schülern viel vor, z. B. Bilderbücher, Märchen, spannende Geschichten, und bieten Sie ihnen damit neben guter Unterhaltung auch reichhaltigen Wortschatz und grammatikalische Vielfalt (z. B. das Präteritum) an (siehe 2.4.6 Arbeit mit Bilderbüchern und Geschichten).

2.4.1 Fragen stellen

Frageverhalten schleift sich ein. Wir neigen dazu, immer gleiche Arten von Fragen zu stellen und elizitieren damit auch immer die gleichen Arten von Antworten. Häufig beschränken sich die Antworten auf ein einfaches *Ja* oder *Nein*.

Frage- und Antwortverhalten können jedoch geplant werden. Dazu ist es notwendig, sich Gedanken zu machen, welche Möglichkeiten des Fragens es gibt und welche Anforderungen mit verschiedenen Fragetypen an die Schülerin/den Schüler gestellt werden. Im Folgenden wird eine Auswahl an Fragetypen vorgestellt, deren Anwendung sich in der Praxis der sprachlichen Bildung und Förderung bewährt hat.

W-Fragen	W-Fragen verlangen in der Beantwortung eine Ergänzung	Wohin hast du dein Federpennal gelegt? Wen hast du auf dem Weg getroffen? Welches Buch hast du dir ausgesucht?
Geschlossene Alternativfragen	Stellt man eine geschlossene Alternativfrage, muss eine Entscheidung getroffen werden	Hast du eine oder zwei Farben verwendet?
Offene Alternativfragen	Die Antwort auf eine offene Alternativfrage bedarf größerer Überlegung (als bspw. auf eine Entscheidungsfrage)	Möchtest du zum Anmalen Buntstifte verwenden oder etwas anderes?
Problemfragen, Fragen zum Perspektivenwechsel	Problematisierende Fragen und Fragen zum Perspektivenwechsel sind für die Aufstellung von Hypothesen gut geeignet	Ob es morgen wohl wieder so warm wird wie heute? Wer sich da wohl versteckt hat? Was würdest du jetzt tun?
Nachfragen	Das Nachfragen provoziert Nachdenken über eben Gesagtes und Selbstkorrekturen	Wie bitte? Was hast du gerade gesagt? Ich habe das nicht verstanden. Kannst du das noch einmal sagen?
Rückfragen	Rückfragen dienen dazu, Erklärungen zu elizitieren	Kannst du mir das genauer erklären? Was meinst du, wie das passieren konnte? Was glaubst du, wird nun passieren?

2.4.2 Scaffolding – Gerüste bauen, um Hilfestellung zu geben

Scaffolding (engl. Gerüst, Gerüstbau) bedeutet, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen zu geben, damit sie die fach- und bildungssprachlichen Hürden leichter nehmen können. Dabei unterstützen Lehrpersonen die Schüler/innen, den nächsten Schritt (fach-)sprachlicher Entwicklung zu gehen, den sie womöglich ohne gezielte Unterstützung (noch) nicht schaffen würden (Gibbons, 2002; vgl. auch Vygotsky, 1987). Dies bedarf hoher Flexibilität vonseiten der Lehrpersonen und deren Fähigkeit, die vorhandenen Kompetenzen der Schüler/innen zu erkennen und an diese anzuknüpfen (vgl. Leisen, 2011).

Lehrpersonen sind daher gefordert, den individuellen sprachlichen Bedürfnissen der Schüler/innen durch Hilfestellungen gerecht zu werden und die Lernenden weder zu überfordern noch zu unterfordern. Die Mittel des Scaffolding beschränken sich also nicht darauf, sprachliche Anforderungen zu vereinfachen, sondern sind vielmehr darauf ausgerichtet, den Lernenden Unterstützung zu bieten, diese Anforderungen zu meistern.

Scaffolding-Tipps:

- Erkunden Sie die sprachliche Kompetenz Ihrer Schüler/innen und orientieren Sie sich daran: Wenn Bedarf besteht, geben Sie vorübergehend Hilfestellung auf möglichst vielfältige Art.
- Verwenden Sie im Unterricht Bilder zur Veranschaulichung von Inhalten, geben Sie sprachliche Strukturen und Satzmuster vor, arbeiten Sie mit Mindmaps und Merktzetteln, erarbeiten Sie Wortfelder und Wörterlisten ... und ermöglichen Sie Ihren Schülerinnen/Schülern jederzeit Zugriff auf diese Hilfestellungen.
- Wählen Sie Lehrmethoden, die Sprache und fachlichen Inhalt auf verschiedenen Wegen zugänglich machen, z. B. praktische Übungen, Experimente, Gruppenarbeit ...
- Geben Sie gut verständliche Anweisungen in klarer Sprache – bei Bedarf auch in verkürzten, einfachen Sätzen.
- Stellen Sie das Wesentliche an den Anfang von Arbeitsanweisungen, z. B. *beschreibe, berechne, erzähle, erkläre, ordne ...*
- Vermeiden Sie im Mündlichen und im Schriftlichen Unnötiges oder gar Irreführendes in Aufgabenstellungen und Erklärungen.
- Betrachten Sie Schulbücher, Arbeitsblätter u. Ä. im Hinblick auf ihre sprachlichen Anforderungen kritisch und ergänzen oder ändern sie Texte, wenn Bedarf besteht.
- Klären Sie sprachliche Hürden, bevor Sie Schüler/innen mit einer Aufgabenstellung allein lassen: Fragen Sie Ihre Schüler/innen, *was verstanden wurde*.
- Schaffen Sie eine angenehme, vertrauensvolle, ermutigende Sprachumgebung, die auch Platz für Fehler, Nachfragen und Missverständnisse bietet.

Juska-Bacher und Nodari (2014) geben ein anschauliches Beispiel für Scaffolding: Die Kinder sollen lernen, kurze Alltagsgeschichten zu erzählen. Durch die Vorgabe der Struktur und der Formulierungen für solche Erzählungen erhalten die Kinder ein Gerüst, das ihnen Unterstützung bietet. Zunächst hören sie von der Pädagogin/vom Pädagogen Alltagsgeschichten in gleichbleibender Struktur (Ort, Person, Geschehen, Schluss). Im Mittelpunkt der jeweiligen Geschichte steht ein Kind der Gruppe. Den Geschichten wird durch die Verwendung von Schlüsselsätzen ein Rahmen vorgegeben, z. B. *Heute habe ich ... zugeschaut. ... Zum Schluss haben ... Das habe ich heute beobachtet*. Die Strukturteile werden durch Viertelkreise mit Zeichen für Ort, Person, Geschehen und Schluss symbolisiert. Diese werden während des Erzählens zur Veranschaulichung und Unterstützung auf dem Boden aufgelegt. Nach mehreren Erzählungen der Pädagogin/des Pädagogen sind die Kinder an der Reihe, ihre eigenen Geschichten nach dem vorgegebenen Muster zu präsentieren (vgl. Juska-Bacher & Nodari, 2014).

2.4.3 Dialogisches Aufgreifen von Äußerungen

Das Aufgreifen kindlicher Äußerungen im Dialog ermöglicht einerseits direkte Rückmeldung und Anerkennung des Gesagten, andererseits bietet es auch die Möglichkeit, die gewünschten Zielstrukturen im Sprachgebrauch zu manifestieren.

Tipps für die Praxis (vgl. Dannenbauer, 2002):

- Um dem Kind **Bestätigung** seiner Äußerung zu geben und gleichzeitig eine **Erweiterung (Extension)** zum Inhalt des Gesagten zu erreichen, greifen Sie das Gesagte auf und fügen ihm noch etwas hinzu, z. B.:

K: *Ich möchte ein Buch lesen.*

LP: *Du möchtest ein Buch lesen? Ich gebe dir ein Buch. Dieses Buch wird dir gefallen.*

- Inhaltliche Korrekturen (**korrektives Feedback**) geben Sie, indem Sie gleichzeitig spiegeln und verbessern, z. B.:

K: *Das hab ich da ins Buch geschrieben und die Fehler rausgetan.*

LP: *Ja, das hast du in dein Heft geschrieben. Die Fehler hast du auch verbessert, sehr gut.*

- Durch **Umformung** des Gesagten können Sie auch fachspezifische Ausdrücke festigen:

K: *Das muss ich zusammenzählen.*

LP: *Ja, du addierst die Zahlen und berechnest die Summe.*

- Ist eine kindliche Äußerung nicht vollständig, wird sie aufgegriffen und **vervollständigt (Expansion)**. Die Frage nach dem Gesamtpreis eines Einkaufs in einer Sachaufgabe der Mathematik können Sie beispielsweise so aufgreifen:

K: *Das ist dann alles zusammen.*

LP: *Genau! Du addierst die Beträge und dann weißt du, wie viel Geld der Einkauf insgesamt kostet.*

2.4.4 Fehler korrigieren

Wenn Kinder in ihren Äußerungen Fehler machen, kann man diese selbstverständlich nicht „stehen lassen“. Mit expliziten Korrekturen – etwa Kommentare wie *Nein, das ist falsch, es muss so heißen...* – wird die Bereitschaft des Kindes zu sprechen oft zerstört. Da dies nicht im Sinne der Sprachbildung sein kann, muss man sich eines anderen Mittels bedienen.

Spiegeln ist eine Methode der **indirekten Korrektur**, die man insbesondere dann anwenden sollte, wenn man Zielstrukturen in sich wiederholenden Äußerungen verbessern möchte. Ein Beispiel:

K: *Kind spielen will.*

LP: *Ja, genau. Das Kind will spielen.*

Zeigt, dass Sie das Kind verstanden haben und ihm generell zustimmen.

Gibt dem Kind die korrekte Satzstruktur vor, ohne es auf seinen Fehler explizit hinzuweisen.

Die Praxis dieser Form des Verbesserns zeigt, dass viele Kinder intuitiv, ohne Aufforderung, den korrekten Satz wiederholen.

Spiegeln Sie nicht alle Äußerungen des Kindes, sondern nur die, deren sprachliche Struktur das Kind zu diesem Zeitpunkt erwerben soll und kann. Greifen Sie also aus den Äußerungen des Kindes diejenigen heraus, die dem aktuellen sprachlichen Bildungsziel entsprechen und spiegeln sie diese.

Das Spiegeln in Form eines metasprachlichen Kommentars erweist sich auch als wirkungsvoll, wenn Sie dem Kind eine **positive, bestätigende Rückmeldung** zu seiner Äußerung geben möchten, z. B.:

K: *Das Auto steht hinter dem Haus.*
 LP: *Ja, das Auto steht hinter dem Haus.*

Achten Sie beim Spiegeln darauf, dass Sie den Satz nicht umformulieren, sondern so nah wie möglich an der Äußerung des Kindes bleiben, z. B.:

K: *Ich Hunger haben.*
 LP: *Ja. Ich habe Hunger.*

2.4.5 Arbeit mit Wimmelbildern

Wimmelbilder sind in der sprachlichen Bildung und Förderung beliebt und werden häufig verwendet.

Sie zeichnen sich dadurch aus, dass auf einem Bild – oft sehr klein und detailliert – viele Situationen zu einem Thema dargestellt werden. Es wimmelt auf den Bildern vor Informationen, die auch sprachlich ausgedrückt werden können.

Die folgenden Vorschläge für die Arbeit mit Wimmelbildern beziehen sich auf das Bild „Kleidung“ aus der Serie der Situationsbilder/Wimmelbilder des Sprachförderzentrums Wien, <http://www.sfz-wien.at/index.php/material/79-material/118-wimmel>

Hörverstehen

Zeig mir ...!
Das Mädchen mit dem grünen T-Shirt probiert die Hose an.
Das Mädchen mit dem Kleid setzt gerade einen Hut auf.
Die gelbe Jacke hängt links am Kleiderschrank.

Frage und Antwort

Was hängt rechts an der Kleiderschrankschranktür? ... eine blaue Bluse
Was hängt ganz links außen an der Kleiderschrankschranktür? ... ein Bild
Was siehst du auf dem Kleiderschrank? ... Reisetasche, Sack ...

Nomen

Was ist auf dem Bild?
Kleid, Kappe, Bluse, Rock
ein Bub, eine Bürste
die Mama, der Pap,
zwei Hüte, Schuhe, Schals
Schirmständer, Kleiderschrank, Regalfach, Kleiderstange

Benennen ohne Artikel
 Benennen mit unbestimmtem Artikel
 Benennen mit bestimmtem Artikel
 Pluralbildung, auch mit Zahlwörtern
 Komposita

Verben

Was machen die Menschen/Personen auf dem Bild?
sitzen, stehen, knien
anziehen, aufräumen, zusammenfalten
verräumen, betrachten
sich bewundern, sich verkleiden, sich setzen

einfache Verben, Basisverben
 trennbare Partikelverben
 untrennbare Präfixverben
 reflexive Verben

Adjektive

Wie sehen die Dinge aus?
groß, klein, bunt, hübsch, rot, gelb, gepunktet, gestreift ...

Präpositionen mit Dativobjekt

Wo ist ...?

auf, in, neben, im, vor ...

Verbstellung

Erzähl mir, was du siehst!

Der Bub steht vor dem Spiegel.

Die Mama hat die Tücher zusammengefaltet.

Das Mädchen setzt den Hut auf und zieht die Schuhe an.

Auf dem Schrank liegt eine Reisetasche.

Der Bub lacht, weil ihm die Kleider zu kurz sind.

V2-Stellung, flektiertes Verb

Satzklammer

Hauptsatzreihe, Konnektor *und*

Inversion, Subjekt steht nach dem Verb

Nebensatzgefüge, Konnektor *weil*,

Verbendstellung im Nebensatz







Dialog (Hypothesen aufstellen, sich in Personen hineinversetzen)

Was sagt das Mädchen mit dem Hut wohl gerade?

Was sagt der Mann wohl zu der Frau? Was antwortet die Frau?

Wimmelbild-Würfelspiel

Ein Blanko-Holzwürfel wird wie folgt markiert:

	Sprechblase	Suche dir eine Person auf dem Wimmelbild aus. Was sagt diese Person?
	Gedankenblase	Suche dir eine Person auf dem Wimmelbild aus. Was denkt diese Person?
	Blitz/Benennen	Suche dir auf dem Bild etwas aus, das du benennen kannst. Es darf ein Mensch, ein Tier, ein Ding sein, dem du einen Namen gibst. Verwende auch den unbestimmten/bestimmten Artikel beim Benennen: <u>ein</u> Haus, <u>eine</u> Reisetasche; <u>der</u> Straßenkehrer, <u>die</u> Busfahrerin; ... Bilde einen einfachen Satz: „Das ist eine/die Haltestelle.“
	Fragezeichen	Du darfst deinem linken Sitznachbarn eine Frage stellen: „Wo ist ...?“
	Aktivität	Was tut er/sie/es? Suche dir eine Person, ein Tier oder ein Ding aus und beschreibe, was diese/s macht: „Die Frau trinkt Kaffee.“
	Stern	Hier darfst du dir aussuchen, was du machen möchtest!

Ein Wimmelbild liegt in der Tischmitte oder jedes Kind hat das/ein Wimmelbild vor sich liegen. Reihum wird gewürfelt und die Sprechaufträge werden erfüllt.

Theater spielen zu Wimmelbildern

Szenen, die auf dem Bild dargestellt sind, werden in „Standbilder“ umgesetzt. Die Kinder stehen im Kreis und lassen in der Mitte eine möglichst große Fläche frei. Nun schlüpft jedes Kind in die Rolle einer Person oder eines Gegenstands aus dem Bild und stellt diese/n in der Kreismitte (Bühne) schweigend dar. Es spricht dazu z. B. *Ich bin das Auto. Ich bin das Baby im Kinderwagen.*

Anschließend geht die Lehrperson von Kind zu Kind und tippt auf die Schultern der Darsteller/innen. Das angetippte Kind äußert in der dargestellten Rolle einen Gedanken, den die Person/der Gegenstand haben könnte: *Ich bin das Auto. Ich muss stehen bleiben und warten. Ich bin das Baby. Ich sehe nicht raus aus meinem Kinderwagen. ...*

Mögliche weitere Aufgabenstellungen:

- *Was wirst du als nächstes machen?* Sätze im Futur: *Ich werde gleich losfahren*, sagt das Auto. *Ich werde jetzt laut schreien*, denkt das Baby. ...
- W-Fragen stellen: *Warum wird die Ampel nicht endlich grün?*, fragt das Auto. *Auto, wohin fährst du?*, fragt das Baby. ... Wird eine andere Person/ein anderer Gegenstand befragt, gibt sie/er auch eine Antwort.

Der Fantasie ist in den Aufgabenstellungen keine Grenze gesetzt. Wichtig ist, dass alle Darsteller/innen eine bequeme Körperhaltung eingenommen haben, die auch über längere Zeit im Standbild gehalten werden kann.

2.4.6 Arbeit mit Bilderbüchern und Geschichten

Das Vorlesen von Bilderbüchern, Märchen und anderen Geschichten regt nicht nur die Fantasie der Kinder an, sondern gibt ihnen auch Sprachstrukturen vor, die sie in gesprochener Sprache kaum hören, z. B. das Präteritum von Verben.

Zudem bietet das Vorlesen viele Sprechanlässe. Insbesondere **dialogisches Vorlesen** ist bei Kindern sehr beliebt und regt zum Erzählen, Beschreiben, Diskutieren, Philosophieren und Fantasieren an. Es bietet Gelegenheit, konzeptionelle Schriftlichkeit im mündlichen Sprachgebrauch zu trainieren.

Wie der Begriff schon sagt, handelt es sich beim „dialogischen Vorlesen“ um eine Mischung aus Vorlesen und Dialog. Das Buch/der Text ist Gesprächsanlass und bietet Redeimpulse durch Text und Bild.

Durch Fragestellungen (siehe 2.4.1 Fragen stellen) und Aufgreifen der Redebeiträge (siehe 2.4.3 Dialogisches Aufgreifen von Äußerungen) kann gezielt an der sprachlichen Kompetenz der Kinder angesetzt werden. Besonders hilfreich ist das dialogische Vorlesen für Kinder im Zweitspracherwerb: Ein Bilderbuch kann immer wieder (vor-)gelesen werden, der Text bleibt gleich und prägt sich in seinen Strukturen ein. Die Dialoge zu Inhalt und Illustration müssen an die sprachliche Kompetenz des einzelnen Kindes angepasst werden. Am Beginn steht das verstehende Zuhören, die Sprachproduktion ergibt sich im dialogischen Vorlesen.

Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen ist es im dialogischen Vorlesen möglich, ständig mit den Kindern zu interagieren. Der Schwerpunkt geht weg von der Übermittlung des Inhalts einer Geschichte und verlagert sich auf das Gespräch über Text und Bild.

Vor allem für Kinder, die noch am Beginn des Deutscherwerbs stehen, können Texte frei erzählt und sprachlich entlastet werden (siehe 2.4.2 Scaffolding). Diese sprachlich vereinfachte Version sollte von der Lehrperson aufgeschrieben werden, damit sie auch immer wieder im gleichen Wortlaut vorgelesen werden kann. Eine Entlastung des Textes unterstützt den Erwerb einfacher Satzmuster und Formulierungen.

Tipps für dialogisches Vorlesen:

- Die ausgewählten Bilderbücher/Texte sollen den Interessen der Kinder entsprechen. Lustige und fantasievolle Texte kommen immer besonders gut bei den Kindern an.
- Die Lehrperson muss das Bilderbuch/den Text sehr gut kennen und die Dialoge vorplanen.
- Textlänge und -komplexität müssen dem Hörverstehen des Kindes angepasst sein.
- „Gute“ Bilderbücher weisen Qualitätsmerkmale auf, die sich in Text und Bild widerspiegeln (siehe Literaturempfehlung „Werkstatt Bilderbuch“).
- Zuzuhören und einen Dialog zu führen braucht viel Konzentration. Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder darf nicht überfordert werden.
- Fragen zu Text und Bild regen dazu an, dass die Kinder viel sprechen.

- Die Lehrperson nimmt die Rolle der/des aktiv Zuhörenden ein, lässt das Kind aussprechen, und zeigt durch Blickkontakt, Zustimmung, Nachfragen, Wiederholungen, Erweiterungen und Variationen des Gesagten ihre Aufmerksamkeit.
- Positive Rückmeldung zu dem, was das Kind gerade gesagt hat, stärkt das Selbstbewusstsein des Kindes.
- Durch Spiegeln ist indirekte Korrektur fehlerhafter Äußerungen möglich (siehe 2.4.4 Fehler korrigieren).

Viele Geschichten eignen sich auch dazu, sie im Rollenspiel, Puppenspiel o. Ä. darzustellen, einzelne Szenen herauszugreifen und sie sprachlich zu erweitern.

3 Arbeit mit der Übungskartei

Im Folgenden finden Sie Angebote für die Praxis der Sprachbildung, Übungen und Tipps zur Unterstützung Ihres Unterrichts. Die Übungen sollen Ihnen einerseits neue Anregungen geben, andererseits aber auch zeigen, dass und wie Sie Ihr Repertoire an bewährten Übungen im Sinne zielgerichteter sprachlicher Bildung bestmöglich zuordnen und einsetzen können.

3.1 Hintergrund

Abwechslungsreicher Unterricht, klare Strukturen, Rituale und emotionale Beteiligung tragen zum Erfolg beim Sprachenlernen bei. Gerade Grundschulkindern muss nicht immer bewusst sein, dass das vermeintliche Spiel dem Lernen und Üben dient. Hören, Verstehen und Sprechen verbunden mit Freude, Lachen, Lob und Anerkennung sind auf jeden Fall erfolgversprechende Komponenten für die Sprachbildung.

Alles, was Sie bislang zur sprachlichen Bildung Ihrer Schüler/innen getan haben, hat seine Berechtigung und soll keineswegs in Zukunft unterlassen werden.

Wenn Sie mit dem Instrument USB PluS die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Kinder erhoben haben, können Sie diagnosegestützt und zielorientiert Übungen zur sprachlichen Bildung und Förderung einsetzen. Verwerfen Sie keine Übung, die Sie bislang durchgeführt haben, aber überlegen Sie vor ihrem nächsten Einsatz:

- In welchem sprachlichen Bereich liegt der Schwerpunkt dieser Übung?
- Zu welchem sprachlichen Entwicklungsstand passt diese Übung?
- Was ist das Ziel der Übung? Erreiche ich mit dieser Übung das Ziel?
- Lohnt sich der Zeitaufwand für die Übung? Sollte ich sie kürzen oder erweitern?
- Ist die Übung für differenzierte Sprachförderung in der Kleingruppe oder Klasse geeignet?

3.2 Förderanregungen verknüpft mit den Entwicklungsbereichen aus USB PluS

Ein Team von Sprachförderexpertinnen und -experten hat eine Sammlung von Übungen erstellt, die Ihnen als Anregung für Ihren Unterricht dienen sollen. Diese Übungen sind mit den Entwicklungsbereichen aus dem Kompetenzprofil verknüpft.

Da sprachliche Phänomene nicht isoliert auftreten, sondern immer mit anderen verbunden sind, sind auch diese Übungen größtenteils mehreren sprachlichen Teilbereichen zuordenbar. Das Training einzelner, isolierter sprachlicher Phänomene würde nicht zum Ziel der Erweiterung sprachlicher Kompetenz führen, wohl aber ist es möglich, Schwerpunkte in der Förderung zu setzen, die ein bestimmtes Phänomen hervorheben.

3.2.1 Aufbau der Übungskartei

Auf den Karteikarten werden Ihnen Übungen zu den folgenden Bereichen angeboten.

A1–5	Übungen zum Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären ...
B1–5	Übungen zu Verben, Verbarten
C1–5	Übungen zur Wortschatzerweiterung und -festigung
D1–5	Übungen zu Satzverbindungen, Konnektoren
E1–5	Übungen zur Verbstellung in Sätzen, Syntax
F	Übungen zu Verbformen, Zeitenbildung, Konjugation
Sonstige	Übungen zu Präpositionen, Artikeln, Deklination von Nomen, Training der phonologischen Bewusstheit.

Die Übungen aus den Kategorien F und „Sonstige“ sind nicht an sprachliche Entwicklungsbereiche geknüpft.

3.2.2 Verwendung der Übungskartei

1 Verben B2	<h2 style="margin: 0;">Doppelgänger</h2> <p style="margin: 0; font-size: small;">Einfache Verben und Wortfelder</p> 
2 Inhalte	Kennenlernen und Üben verschiedener Verben eines Wortfelds. Bedeutungsunterschiede erkennen. Verben in 1. Pers. Sg./Pl. Präsens konjugieren.
3 Material	Karten mit Verben zu einem Wortfeld, z. B. Verben der Bewegung; jedes Verb im Infinitiv 2-mal
4 Setting	frei im Raum
5 Beschreibung/ Ablauf	Jedes Kind zieht eine Karte. Die Karte darf niemandem gezeigt werden, es darf nicht gesprochen werden. Die Kinder stellen ihr Verb pantomimisch dar. Haben sich zwei Kinder gefunden, die das gleiche Verb darstellen, vergleichen sie ihre Karten und bleiben beisammen stehen. Die Kinder machen paarweise ihre Bewegungen vor und sprechen dazu.
6 Beispiel- äußerungen	Ich gehe. Ich laufe. Wir gehen. Wir laufen.
7 Spielvarianten	<p>Erweiterung: Die LP stellt W-Fragen, z. B. <i>Warum humpelst du? Wohin gehst du?</i> Die Antworten sind ggf. auch Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung, z. B. <i>Ich humple, weil ich mich am Bein verletzt habe.</i></p> <p>Ratespiel: Die Kinder machen paarweise ihre Bewegungen vor. Die Zuschauer/innen fragen z. B. <i>Lauft ihr? Ja, wir laufen./Nein, wir laufen nicht.</i></p>
8 Weitere Einsatz- möglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbstellung (E1–5): Verbzweitstellung im einfachen Aussagesatz oder Verbendstellung im eingeleiteten Nebensatz.

1 Kopfzeile	Teilbereich und Entwicklungsbereich; Titel der Übung mit Untertitel
2 Inhalte	Die hier angeführten Vorgangsweisen zeigen auf, welche Tätigkeiten im Rahmen der Übung ausgeführt werden. Die Inhalte der Übungen beinhalten auch die Ziele, die mit der jeweiligen Übung erreicht werden sollen: Wird beispielsweise Wortschatz erarbeitet, so ist das Ziel, dass dieser Wortschatz von den Kindern angewendet werden kann, ihnen im Rahmen der Übung und in spontanen Äußerungen zur Verfügung steht. Es wurde bewusst darauf verzichtet aufzuschreiben, was die Schüler/innen können sollen, denn Zielsetzungen können im differenzierenden, individualisierenden Unterricht unterschiedlich sein. Ein und dieselbe Übung kann zur Zielsetzung haben, neues Wissen und Können anzubahnen oder auch es zu festigen und zu erweitern.
3 Material	Hier finden Sie die Materialien, die Sie zur Durchführung der Übung benötigen.

4 Setting	Je nachdem, ob die Übung für Kleingruppen oder für ganze Klassen geeignet ist, finden Sie hier Vorschläge zur Gruppenbildung. Für die Organisation des Unterrichts ist es auch hilfreich zu wissen, wie die Kinder sitzen oder stehen sollen, damit die Übung durchgeführt werden kann. Sind keine Angaben gemacht, werden keine außergewöhnlichen Ansprüche an das Setting gestellt.
5 Beschreibung/ Ablauf	So kurz wie möglich und so ausführlich wie nötig wird hier beschrieben, wie die Übung ablaufen soll.
6 Beispiel- äußerungen	Die Beispieläußerungen geben noch einmal einen Hinweis darauf, welchen Schwierigkeitsgrad die Übung hat. Um die Zieläußerungen zu erreichen, wird es oft notwendig sein, den Kindern Beispieläußerungen vorzugeben und ggf. zu spiegeln, wenn die Abweichungen allzu groß sind.
7 Spielvarianten	Die Spielvarianten beinhalten Ideen, welche Änderungen im Ablauf oder in der Zielsetzung der Übung möglich sind. Oft dienen sie auch der Differenzierung der Übung und geben die Möglichkeit, innerhalb der Gruppe der Mitspieler/innen die Aufgabenstellung zu individualisieren.
8 Weitere Einsatzmöglichkeiten	Wie bereits erwähnt, sind sprachliche Phänomene nicht streng voneinander zu trennen und können/sollen nicht isoliert trainiert werden. Im Sinne einer möglichst analytischen Strukturierung der Übungen sind hier zu manchen Übungen weitere Einsatzmöglichkeiten, die zum Training anderer sprachlicher Bereiche/Ebenen dienen, kurz beschrieben. Sie finden den Indikator, einen Entwicklungsbereich, dem die folgende Übung zugeschrieben werden kann, und die Beschreibung der Übung. Auch für Ihre Notizen zu weiteren Einsatzmöglichkeiten ist hier Platz.

4 Literaturverzeichnis

- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam.
Verfügbar unter http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_de_vs_themenheft_hsm_2011-11-14.pdf
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (S. 487–499). New York: Springer.
Verfügbar unter http://www.researchgate.net/publication/226699482_BICS_and_CALP_Empirical_and_theoretical_status_of_the_distinction
- Dannenbauer, F. M. Grammatik. In Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.). (2002). *Sprachtherapie mit Kindern*. München, Basel: Reinhardt UTB.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 4–13.
Verfügbar unter <http://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsaetze-links/pdbbildungssprache>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (Vol. 428). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung, Bd. 2*. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, A., Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung, Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
Verfügbar unter <http://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf>

- Heintze, A. (2009). *Wege zur durchgängigen Sprachbildung, Ein Orientierungsrahmen für Schulen*. Berlin: FörMig-Transfer.
- Hollstein, G. & Sonnenmoser, M. (2010). *Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*. Hohengehren: Schneider.
- Juska-Bacher, B. & Nodari, C. (2014). Fördern statt fordern. Scaffolding als Prinzip der Sprachförderung im Kindergarten. *Grundschule aktuell*, 128, 9–11.
- Leisen, J. (2011). Sprachförderung. Der sprachensible Fachunterricht. *BLuS*, 8, 6–15.
- Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachlernen! *Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts*, 68(3), 132–137.
Verfügbar unter <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/01%20Fachlernen%20und%20Sprachlernen%20-%20MNU%202015.pdf>
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 593–608.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachförderunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., Helten-Pacher, M. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*.
Verfügbar unter http://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. New York, Münster: Waxmann.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2009). *Sprache macht stark. Offensive Bildung*. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157.

Anhang

Spielregeln

Spielerisch Sprache zu bilden und zu fördern ist für Kinder und Lehrpersonen lustbetont und gleichzeitig intensiv, weil das Spiel viele Möglichkeiten von Wiederholungen anbietet, ohne langweilig zu werden.

In der sprachlichen Bildung und Förderung sollte möglichst wenig Zeit darauf verwendet werden müssen, (neue) Spielregeln zu erarbeiten und die Regeln sollten einfach und einprägsam sein.

Aus dem Kindergarten sind den Schülerinnen und Schülern schon viele Spiele und deren Regeln bekannt. In der vorliegenden Sammlung von Anregungen für den Unterricht wird häufig auf bekannte Spielregeln zurückgegriffen, damit schnell in die Übungen eingestiegen werden kann.

Hier werden die Regeln einiger einfacher Spiele kurz erklärt:

Karten-Ablegespiel

Dieses Spiel zeichnet sich dadurch aus, dass sprachliche Äußerungen häufig wiederholt und damit gut gefestigt werden. Auch die Möglichkeiten der Differenzierung in den Anforderungen an einzelne Mitspieler/innen und die Vorbildwirkung der sprachlichen Äußerungen sind beim Karten-Ablegespiel hoch einzuschätzen.

Von einem Stapel Karten bekommt jede Mitspielerin/jeder Mitspieler gleich viele. Ziel des Spiels ist es, möglichst schnell alle Karten abgelegt zu haben.

Der Rest der Karten bleibt im Talon und wird in der Mitte des Spieltischs verdeckt abgelegt.

Die oberste Karte wird umgedreht und der entsprechende Satz oder das entsprechende Wort wird von der Lehrperson als Muster vorgegeben.

Im Uhrzeigersinn darf jede Mitspielerin/jeder Mitspieler versuchen, seine Karten abzulegen. Passende Karten erfüllen eines der beiden Kriterien, die auf der Eröffnungskarte bzw. der obersten Karte zu sehen sind.

Hat eine Mitspielerin/ein Mitspieler keine passende Karte, muss sie/er eine vom Talon ziehen. Passt diese Karte, darf sie sofort abgelegt werden.

Bei jedem Ablegen muss gesprochen werden: Ein Satz muss gebildet, ein Begriff genannt werden, je nach Anforderung der Übung.

Wer als Erste/r seine letzte Karte ablegen kann, ist Sieger/in der Runde.

Merkspiel/Paare suchen

Analog zu Kartenspielen, in denen idente Bildpaare gesucht werden, wird in dieser Variante nach Personen gesucht, die ein Paar bilden. Die „lebende“ Variante des Paaresuchens hat den Vorteil, mehr als nur zwei Spieler/innen zu beschäftigen, die Konzentration aller Beteiligten über längere Zeit wachzuhalten und in größeren Gruppen auch alle Personen zum Sprechen zu animieren.

Die Begriffe oder Satzteile, die zusammengeführt werden sollen, werden in mündlicher oder schriftlicher Form an die Mitspieler/innen verteilt und müssen gemerkt werden. Die Ratenden tippen den Darstellerinnen/Darstellern auf die Schultern, um sie zum Sprechen zu bringen.

Wird ein Paar gefunden, spielen die beiden weiter mit, damit die Äußerungen noch oft gemacht und gehört werden und keine Unruhe am Rand des Spielfelds entsteht. Für jedes gefundene Paar bekommen die Ratenden ein Stricherl auf einer Liste.

Ist ein Paar gefunden, darf weitergeraten werden, bis ein Fehler gemacht wird, also zwei Personen ange-tippt werden, deren Äußerungen nicht zusammenpassen.

Dann kommt das andere ratende Kind dran.

