





38

PRAXIS-  
REIHE

**Strategien und Methoden im  
DaZ-Einstiegsunterricht  
der Grundschule**

---

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2022).  
*Strategien und Methoden im DaZ-Einstiegsunterricht der Grundschule.*  
(ÖSZ-Praxisreihe Heft 38). Graz: ÖSZ.

---



**MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER**

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum  
Geschäftsführung: Gunther Abuja  
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/I  
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6  
office@oesz.at, www.oesz.at



**IN KOOPERATION MIT DER**

Pädagogischen Hochschule Niederösterreich  
Department 1 Diversität / Misia Doms  
A-2500 Baden bei Wien, Mühlgasse 67  
misia.doms@ph-noe.ac.at



**EINE INITIATIVE DES**

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft  
und Forschung  
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5  
www.bmbwf.gv.at

---

Diese Broschüre steht unter [www.oesz.at](http://www.oesz.at) als Download zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: Januar 2022

**Autorinnen:**

Manuela Buchegger-Pieber, Marina Camber, Misia Doms (Koordination Texterstellung), Emanuelle Gravier-Berger, Roswitha Lebzelter, Ursula Mauric, Karin Öhlerer, Pamela Prober, Kathrin Schlag, Susanne Stadlmayr

**Redaktion:**

Misia Doms, Marlies Bernhart-Url, Carla Carnevale

Lektorat und Layout: textzentrum graz

Coverfoto: pasja1000 auf [Pixabay.com](http://Pixabay.com)

---

ISBN 978-3-200-08151-2

---

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2022.

# INHALT

<b>Vorwort</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Einleitung – Vom Ist-Stand zum nächsten Schritt: Beobachtung, Elternbefragung, übergreifende Fördermaßnahmen</b> .....	<b>9</b>
1.1 Diagnoseinstrumente für DaZ in der Primarstufe .....	9
1.2 Alltagsintegrierte Beobachtung und Förderung von Sprache und Kommunikation .....	11
1.3 Befragung der Eltern als begleitende Maßnahme zur Beobachtung .....	14
<b>2 Kommunikation im frühen Stadium des Zweitspracherwerbs ermöglichen</b> .....	<b>16</b>
2.1 Von der Vielfalt der Kommunikationskanäle und ihrer Bedeutung im sprachsensiblen Unterricht .....	16
2.2 Unterstützte Kommunikation: Kommunizieren auf vielen Wegen .....	18
2.3 Mit dem ganzen Körper sprechen .....	18
2.4 Symbolgestützte Kommunikation: Von Bildkarten, Kommunikationstafeln und beschrifteten Räumen .....	20
2.5 Technische Hilfsmittel im Rahmen der Unterstützten Kommunikation .....	22
2.6 In der Wortschatzarbeit von der Unterstützten Kommunikation lernen .....	23
<b>3 „Ich zeige dir, wer ich bin ...“ – Ich-Bücher im DaZ-Unterricht</b> .....	<b>24</b>
3.1 Welche Vorteile bietet das Ich-Buch? .....	24
3.2 Wie gestaltet man ein Ich-Buch? .....	24
3.3 Wie beginnt man mit der Arbeit am Ich-Buch? .....	26
3.4 Einsatz des Ich-Buchs im Unterricht .....	26
<b>4 Das Kind bei der Suche nach seiner sozialen Rolle unterstützen</b> .....	<b>28</b>
4.1 Erarbeitung von Klassenregeln mit Symbolkarten und Alternativenübersichten .....	28
4.2 Soziale Lerngeschichten als individuelle Hilfen zur Verhaltensänderung .....	31
4.3 Beispiel für eine soziale Lerngeschichte .....	32
<b>5 Interaktion und Kommunikation anregen – Materialien mit Aufforderungscharakter und vielfältige Welterfahrungen</b> .....	<b>34</b>
5.1 Einfach, alltäglich und analog – Qualitätskriterien für DaZ-Materialien .....	34
5.2 Sensorische, motorische und affektive Anreize zum Sprachenlernen .....	37
<b>6 Richtig (Zu-)Hören ist eine Kunst – Hörverstehen trainieren</b> .....	<b>40</b>
6.1 Training des Hörverstehens .....	40
6.2 Ein erster Schritt zum Hörverstehen: Die Geräuschewerkstatt und andere Methoden zum genauen Hinhören .....	42
<b>7 Eine Bühne für die Sprache – Dialogische und szenische Ansätze zum ersten Aufbau mündlicher Sprachkompetenz</b> .....	<b>45</b>
7.1 Minidialoge zur Förderung des Spracherwerbs .....	45
7.2 Theaterpädagogische Übungen .....	48

<b>8</b>	<b>Interaktives Erzählen in heterogenen Gruppen: Active Storytelling und Fabeln in Leichter Sprache</b>	<b>51</b>
8.1	Das doppelte Wirkungspotenzial von Erzählungen	51
8.2	PRAXISBEISPIEL – Das Active Storyboard im Einsatz	52
8.3	Active Storytelling – Methodik/Didaktik des interaktiven Geschichtenerzählens	54
8.4	Das mündliche Erzählen von Fabeln in Leichter Sprache mit Requisiten	54
<b>9</b>	<b>Die Schrift entdecken – Sprachensible Alphabetisierung im Primarbereich</b>	<b>58</b>
9.1	Handzeichen im (Lese-)Unterricht	58
9.2	Das Fingeralphabet im Klassenzimmer	59
9.3	Die Laute-Ampel	60
9.4	Aufbau der Übungen mit der Laute-Ampel	61
<b>10</b>	<b>„Mein Kind ist Schulanfänger – ich auch!“ – Impulse und Praxiserfahrungen für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, abgeleitet aus den Erfahrungen einer voXmi-Schule</b>	<b>63</b>
10.1	Was versteht man nach dem voXmi-Ansatz unter der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern? . . .	63
10.2	Eltern die gesamte Volksschulzeit über informieren	65
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>68</b>

# Vorwort

Das vorliegende Praxisheft bietet Anregungen für die Arbeit mit Kindern im Volksschulalter, die zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts entweder ganz neu mit der Zweitsprache Deutsch beginnen oder sich noch in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs befinden. Die Autorinnen dieses Bandes unterrichten an österreichischen Schulen und Pädagogischen Hochschulen. Sie stellen auf den folgenden Seiten einige Strategien vor, mit denen Lehrpersonen den Kindern in der Primarstufe auf diesem wichtigen Wegstück gute Reisebegleiter sein können.

Die Autorinnen bringen Vorschläge, wie man als Lehrperson durch eine gezielte Beobachtung des Kindes und durch Kennenlernfragen an die Eltern (vgl. Kapitel 1), aber auch durch die Selbstvorstellung der Lerner/innen (vgl. Kapitel 3) zu einer ganzheitlichen Kenntnis des Sprachstandes sowie der Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der jeweiligen Schülerin/des jeweiligen Schülers gelangen kann.

Weiters werden in diesem Praxisheft allgemeine Grundsätze für das Lehrerhandeln in der Sprachvermittlung (vgl. Kapitel 1) und für den Einsatz von – idealerweise analogen und sinnlich fassbaren – Fördermaterialien (vgl. Kapitel 5) vorgestellt. Lehrer/innen finden vielfältige Anregungen, um von Anfang an intensiv mit den Kindern zu kommunizieren (vgl. bes. Kapitel 2), die schulischen Interaktionsregeln transparent zu klären (vgl. Kapitel 4) und den Wortschatz sowie die grammatischen Fähigkeiten der Lerner/innen sukzessive zu erweitern. Neben Strategien zur Förderung des Hörens und Sprechens (vgl. bes. Kapitel 5 bis 8) bietet dieses Praxisheft auch Hinweise, wie sich der Übergang zur schriftlichen Kommunikation vorbereiten lässt (vgl. bes. Kapitel 9).

Im letzten Kapitel finden Sie Good-Practice-Erfahrungen für eine gelingende Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Eltern der jungen Deutschlerner/innen, was den kommunikativ-ganzheitlichen Ansatz des Praxisheftes erweitert (vgl. Kapitel 10).

Das Praxisheft entstand in einer Kooperation zwischen dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf Initiative von Misia Doms. Das ÖSZ dankt Frau Doms ganz herzlich für ihre umsichtige Gesamtkoordination der Textbeiträge und Mitautorinnenschaft.

Auch den weiteren Autorinnen danken wir herzlich für ihr Engagement: Manuela Buchegger-Pieber, Marina Camber, Emanuelle Gravier-Berger, Roswitha Lebzelter, Ursula Mauric, Karin Öhlerer, Pamela Prober, Kathrin Schlag und Susanne Stadlmayr. Alfred Brader ist dafür zu danken, dass er als Erster die Idee eines gemeinsamen (Publikations-)Projekts des ÖSZ und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Feld DaZ hatte.

Unser Dank gilt schließlich auch Dagmar Gilly (NCoC BIMM), Rektor Erwin Rauscher (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) und Schulqualitätsmanagerin Maria Handl-Stelzhammer (Bildungsdirektion Niederösterreich), die durch ihre positive Einschätzung unseres Vorhabens das Zustandekommen des Projekts unterstützt haben.

Allen Leser/innen, die das vorliegende Heft für ihre Arbeit nutzen, wünschen wir mit den Ideen für die Praxis viel Freude und Erfolg!

Gunther Abuja  
Geschäftsführer des ÖSZ

Misia Sophia Doms  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich



# 1

## **Einleitung – Vom Ist-Stand zum nächsten Schritt: Beobachtung, Elternbefragung, übergreifende Fördermaßnahmen**

Kommunikation ist ein Schlüssel zum Erfolg: Von ihr hängt nicht nur eine gelingende Sprachaneignung im Kindesalter ab (Apeltauer, 2006; Apeltauer, 2013), sie trägt auch entscheidend zur Teilhabe und Teilnahme am Lebens- und Lernraum Schule bei und öffnet Türen für weitere Bildungswege. Kinder, die mit der Umgebungssprache bei Schuleintritt nicht oder wenig vertraut sind, sollten daher erfolgversprechende und motivierende Möglichkeiten bekommen, von Anfang an mit ihrer schulischen Umwelt in einen intensiven kommunikativen Austausch zu treten.

Für eine umfassende soziale Partizipation von Schüler/innen an der Lebenswelt Schule und darüber hinaus an der Gesellschaft ist weiterhin ein Zugriff auf verschiedene sprachliche Ausdrucksebenen – wie Bildungssprache, Fachsprachen, situationsbezogene Alltagssprache usw. – erforderlich (vgl. dazu Lütke, 2009, S. 38). Jede dieser Ausdrucksebenen (Sprachregister) hat ihren eigenen Wortschatz, ihre eigene Grammatik, aber auch ihre eigenen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsregeln und ist oft eng mit kulturellen und sozialen Kontexten oder einem bestimmten Weltwissen verbunden. Bereits zum Schuleintritt sollte damit begonnen werden, alle Schüler/innen Schritt für Schritt an diese kommunikativ-sprachliche Ausdrucksvielfalt heranzuführen. Bringen Kinder mit DaZ noch wenig Erfahrung mit dem Deutschen mit, ist es wichtig, gerade ihnen besonders gut durchdachte und attraktive Möglichkeiten zu geben, solche weiterführenden sprachlichen Kompetenzen zu erwerben.

Dieses Ziel lässt sich, wie Forschungsergebnisse zeigen (vgl. etwa Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015), am effektivsten über eine systematische, alltagsintegrierte Sprachbildung verfolgen. Sie setzt sich aus einem Eintauchen und Sich-Hineinfinden in die Umgebungssprache(n) und Kommunikationsformen des Alltags und der Schule und einer systematischen Sprachvermittlung zusammen. Das Eintauchen in die Sprache können Pädagog/innen über eine bewusste Sprachverwendung durch gut gewählte Kommunikationsanlässe im alltäglichen Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Für die gezielte Sprachvermittlung benötigt es einen genauen Blick auf die Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie die Persönlichkeit des einzelnen Kindes, also ein didaktisch-diagnostisches Vorgehen.

### **1.1 Diagnoseinstrumente für DaZ in der Primarstufe**

Kinder, die in der Schuleintrittsphase oder in den ersten Schuljahren sprachliche Unterstützung in der Zweitsprache Deutsch benötigen, werden in der Regel mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) getestet. Dieser Test entscheidet darüber, ob die Kinder als außerordentliche oder ordentliche Schüler/innen aufgenommen werden und, ob sie als außerordentliche Schüler/innen die Deutschförderklasse oder den Deutschförderkurs besuchen (BMBWF, 2019-1, S. 7). Aus der Durchführung von MIKA-D lässt sich aber nicht ableiten, welche konkreten kommunikativen und sprachlichen Übungen einem Kind beim Erwerb des Deutschen helfen könnten. Daher muss der Zuweisungstest MIKA-D mit weiteren diagnostischen Maßnahmen verbunden werden.

Bei außerordentlichen Schüler/innen müssen die Schulen daher zusätzlich zur Testung mit MIKA-D auch eine regelmäßige Sprachstandsbeobachtung mit anschließender dokumentierter Förderplanung durchführen (BMBWF, 2019-2). Das BMBWF empfiehlt dafür das Verfahren „Unterrichtsbegleitende Sprach-

standsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ – kurz USB DaZ. Es hat sich in den Schulen als Standardverfahren bewährt. Dabei werden die Beobachtungsbereiche Satzbau und Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung, Sprech- und Schreibstrategien sowie Textsortenkompetenz berücksichtigt. Bei der Förderplanung auf der Basis von USB DaZ muss darauf geachtet werden, dass sie in der Unterrichtsbegeleitung auch realisierbar ist. Gleichzeitig sollte die Förderung auch die Vielfalt sprachlicher Phänomene abbilden und ein hohes Maß an Transparenz gewährleisten.

### PRAXISTIPP zu USB DaZ

#### Wichtige Unterlagen für die Durchführung von USB DaZ sind:

- Der Beobachtungsbogen (Dirim/Döll/Fröhlich, 2019-1),
- der Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ (Fast-Hertlein, 2018-1) sowie
- verschiedene Unterlagen für die Ergebnisdokumentation (vgl. u. a. Dirim/Döll/Fröhlich, 2019-2).

#### Für die Anschlussförderung stehen zur Verfügung:

- Eine Vorlage für die Entwicklung eines Förderplans (BMBWF, Förderplanvorlage),
- ein Handbuch mit Förderanregungen (Fast-Hertlein, 2018-2),
- eine thematisch gegliederte, umfangreiche Förderkartei (Fast-Hertlein, 2018, Förderanregungen) und
- eine Übersicht über die Förderkartei nach sprachlichen Förderzielen (Anon., o. J.).

Alle Materialien sind kostenfrei online verfügbar und können (bis auf die letzte hier angeführte Handreichung) gegen Portokosten im Publikationenshop des BMBWF auch als gedrucktes Material bestellt werden, was sich besonders in Hinblick auf die Förderkartei empfiehlt. Es werden zudem verschiedene Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen angeboten.

Die Kompetenzstelle USB DaZ bietet nähere Informationen zu allen USB-DaZ-Materialien, Lehrvideos, Beratungen, informiert über Fort- und Weiterbildungsangebote und unterstützt bei der Suche nach Referent/innen zum Thema „USB DaZ“: [www.usbdaz.at](http://www.usbdaz.at)

Lehrer/innen sollten mit Eltern oder Erziehungsberechtigten wenigstens in Grundzügen die Ergebnisse aus der formalisierten Sprachstandserhebung und aus nicht-formalisierten Beobachtungen des Kindes im Schulalltag (vgl. Abschnitt 1.2) besprechen. So bekommen sie ein klares, verständliches und konstruktives Feedback zum Ist-Stand und zu den nächsten Entwicklungsschritten der Kinder. Eine dialogische Kooperation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist beim Spracherwerb des Kindes von immenser Bedeutung, da das familiäre Umfeld als der primäre Ort des Spracherwerbs gilt.

## 1.2 Alltagsintegrierte Beobachtung und Förderung von Sprache und Kommunikation

Eine wertvolle Ergänzung zu den formalisierten Diagnoseinstrumenten stellen die bereits oben kurz erwähnten nicht-formalisierten Alltagsbeobachtungen dar. Sie geben Auskunft darüber, welche sozial-kommunikativen Fertigkeiten, Interessen und Persönlichkeitsmerkmale ein Kind hat, und sollten eine individualisierte Begleitung in jedem Fall mitberücksichtigen.

Für die Sprachstandsbeobachtung mit USB DaZ wie auch für die Kommunikationsbeobachtung bietet es sich an, alltagsnahe und in den Schulalltag integrierte Situationen vorzubereiten. Gerade in entspannten Momenten, in denen sich das Kind wohlfühlt und keine Angst vor einer möglichen sprachlichen Blamage hat, lässt sich der Ist-Stand des Kindes in Sprache, Kommunikation und Interaktion gut feststellen. Solche Situationen haben den Vorteil, dass sie gleichzeitig auch gute Anschlussmöglichkeiten für ein sprachbildendes Handeln der Pädagogin/des Pädagogen bieten. In solchen Situationen gilt die Regel, dass Sprachförderung „beiläufig, aber nicht zufällig oder beliebig“ und stets zielorientiert stattfinden sollte (Kurcharz, Mackowiak & Becherle, 2015, S. 93-100).

Generell sind für eine Sprachstandsbeobachtung mit anschließender alltagsintegrierter Sprachbildung besonders solche Situationen geeignet, die viele veränderbare Elemente und damit eine Diversität an Sprechanschlüssen enthalten. So erlaubt etwa eine regelmäßige morgendliche Spielphase für eine Lernengruppe sowohl eine beobachtende als auch eine sprachbildende Teilnahme der Pädagogin/des Pädagogen, wobei sprachliche, sozial-emotionale und (inter-)kulturelle Kompetenzen gemeinsam sichtbar werden.

In solchen Situationen lässt sich z. B. beobachten, wer regelmäßig viel und wer wenig zum Gespräch beiträgt. Für jene Kinder, die selten das Wort ergreifen oder – aufgrund der Dominanz anderer Kinder in der aktuellen Spielgruppe – selten zu Wort kommen, können in der Folge immer wieder Sprechanschlüsse geschaffen werden.

Es lässt sich etwa auch beobachten, ob und ggf. wie sich Kinder, deren Wortschatz auf Deutsch noch klein ist, ins Spiel einbringen: Nutzen sie z. B. ihre Erstsprache, haben sie ein Repertoire an nonverbalen Mitteilungsmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Kommunikation durch Objekte) oder bleiben sie eher passiv? Bei welchen gemeinsamen Aktivitäten wächst ihre Konzentration, bei welchen sinkt sie? Wann reagieren sie ängstlich oder überfordert, wann bleiben sie entspannt?

Als vorwiegend sprachliche Fähigkeiten können in einer ritualisierten Spielphase u. a. der aktive und passive Wortschatz sowie die grammatischen Fertigkeiten genauer unter die Lupe genommen werden. Das heißt für die Lehrperson, dass sie in einer Spielphase auch die Kategorien des USB-DaZ-Beobachtungsbogens im Hinterkopf haben sollte. Darüber hinaus könnten beispielsweise auch das Hörverstehen und die Aussprache beobachtet werden: Kinder, die mit der Unterscheidung und Produktion bestimmter Laute Schwierigkeiten haben, weil sie in ihrer Erstsprache nicht vorkommen, können später z. B. mit Liedern und Reimen gezielt gefördert werden (vgl. etwa Boorsma & Lipkowski, 2011).

### PRAXISTIPP: Alltagsintegrierte Beobachtung und Förderung

Als Beispiel, wie Pädagog/innen im Schulalltag eine Situation zur Kommunikationsbeobachtung und alltagsintegrierten Sprachbildung schaffen können, kann folgendes Realszenario aus einer schulstufenübergreifend (Vorschule/Grundstufe I) geführten Klasse dienen:



Jeden Morgen werden die ersten fünfzehn Minuten der Unterrichtszeit einer Spielphase gewidmet, in der soziale Spielhandlungen im Mittelpunkt stehen. Geeignet wäre z. B. das Spiel mit Holzzügen auf einer gemeinsamen Gleisanlage. Hier kommt es schnell zu Spieldialogen, die sich harmonisch mit Sinneseindrücken (optisch, akustisch, haptisch-taktil) und nonverbalen Handlungen (Bautätigkeit, Verschieben der Züge usw.) verbinden und in denen aktive Sprachphasen und Momente des Zuhörens einander abwechseln. Die Pädagogin/der Pädagoge begleitet die Kinder aktiv und kann einerseits aus den Dialogen wertvolle Schlussfolgerungen zu den kommunikativen Kompetenzen ziehen und sich andererseits sprachbildend beteiligen. Je nach Sprachstand der Kinder wäre hier z. B. ein Fokus auf folgenden sprachlichen Inhalten denkbar:

- Erste Wortverbindungen zum Thema „Reise“ („Einsteigen bitte!“, „Auf Wiedersehen!“, „Gute Fahrt!“, „Achtung, der Zug fährt ab!“)
- Nomen-Artikel-Verbindungen in verschiedenen grammatischen Fällen („Die Lokomotive fährt schnell“, „Gibst du mir bitte den Waggon dort drüben?“)
- Fragestrukturen und Frage-/Antwortdialoge („Wohin/Wann fährt dein Zug?“, „Wer will noch mitfahren?“, „Wieviel kostet eine Fahrkarte?“, „Was macht das Kind da am Bahnsteig?“)
- Einfache und zusammengesetzte Verben der Bewegung („fahren“, „bremsen“, „stehenbleiben“, „anhalten“, „mitfahren“, „aussteigen“)
- Präpositionen („Der Zug fährt nach Wien / in die Remise / auf die Brücke / über die Weiche“)
- Modalverben („Das Auto muss jetzt stehenbleiben“, „Die Reisenden dürfen jetzt einsteigen“)



Das Szenario erlaubt zahlreiche Variationsmöglichkeiten, z. B. lassen sich Geschichten mit den Spielelementen entwickeln oder der Wortschatz kann durch die Beschreibung von Unterschieden der Lokomotiven und Waggonen gefördert werden.

**Tipp:** Das Spiel kann auch um Bildkärtchen erweitert werden (z. B. Bildkarte „Der Waggon transportiert Autos.“)



Auch in anderen Spielsituationen können Sprachstandsbeobachtung und Sprachvermittlung quasi nahtlos ineinander übergeleitet werden: Ausgehend von Lew Wygotskis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. dazu Wygotski, 1987; Jegodtka, 2016, S. 90-93) kann man an dem, was beobachtet wurde, jeweils sofort ansetzen und mit wenig Aufwand einen optimierten Kontext zur Anschlussförderung herstellen (zur Kontextoptimierung vgl. etwa Motsch, 2017). Aber auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen sollten die ermittelten Förderziele im Auge behalten werden. Das Kind sollte nicht nur in seinem aktuellen Sprachstand gefestigt werden, sondern zugleich die Möglichkeit erhalten, Sprachmuster kennenzulernen, die etwas über seinem aktuellen Sprachniveau liegen.

In den nachfolgenden Praxistipps gibt es dafür Ideen für den Unterricht. Etliche der unten genannten Empfehlungsbausteine sowie viele weitere Ratschläge für eine Unterrichtspraxis, die größtmögliche sprachliche Barrierefreiheit mit Angeboten zur sprachlichen Weiterentwicklung verbindet, finden sich in der ÖSZ-Publikation *Bildung und Förderung bei Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings* (Mußmann, 2017). Sie steht auf der ÖSZ-Website zum freien Download zur Verfügung: [http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe\\_5\\_web.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_5_web.pdf)

## Praxisbausteine: Von der Diagnose zur Förderung

Die folgenden Praxisbausteine können im Schulalltag gut kombiniert und parallel verwendet werden:

- **Förderung auf der aktuellen Kompetenzstufe:** Immer an dem ansetzen, was sprachlich und kommunikativ schon vorhanden ist. Verwendet ein Kind Artikel im Nominativ schon überwiegend korrekt, während ihm der Artikelgebrauch in anderen Kontexten noch schwer fällt, können Spiele hilfreich sein, bei denen die Kombination „Artikel + Nomen im erstem Fall“ oft verwendet wird. So lässt sich die Struktur festigen und dadurch weiter automatisieren.

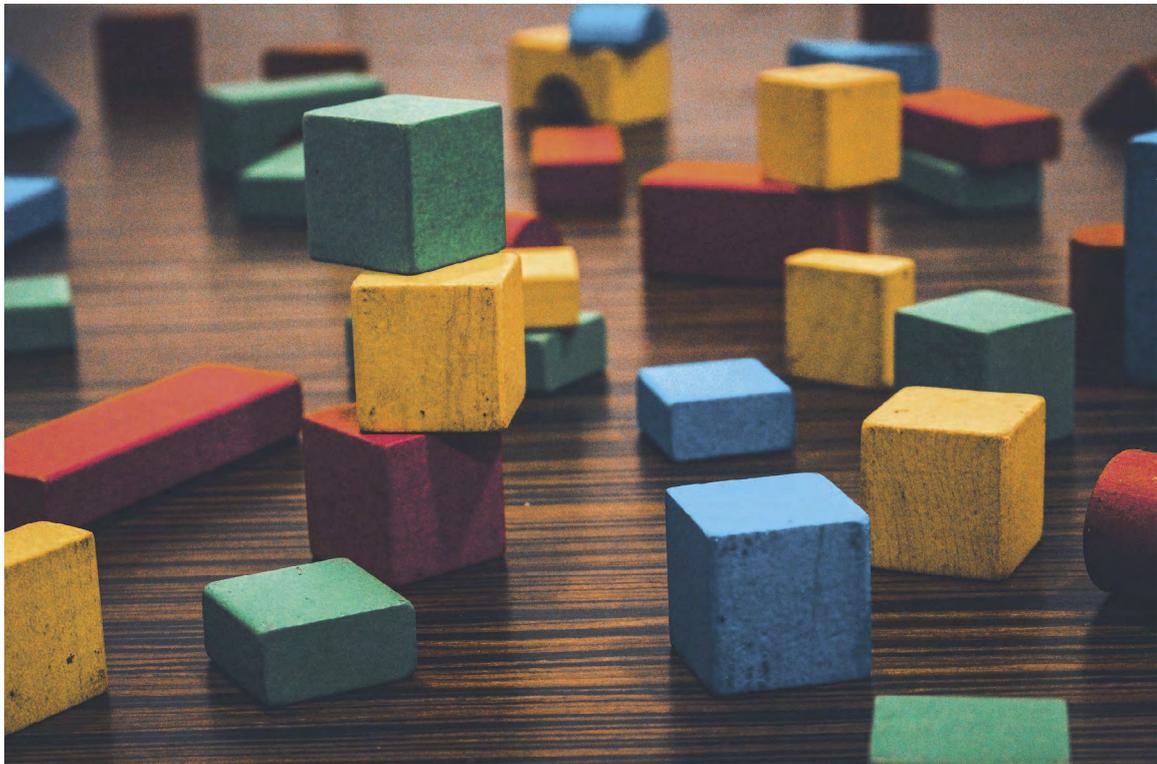


Abb. 1: <https://pixabay.com/de/photos/bausteine-kreative-farben-spielzeug-5097836/>

- **Zone der nächsten Entwicklung:** Stets den nächsten Schritt vorbereiten (nicht den übernächsten oder mehrere Schritte auf einmal). Kann das Kind z. B. Zweiwortsätze aus Subjekt und Verb mit bekannten Wörtern bereits überwiegend korrekt bilden („Der Mann singt“, „Die Frau lacht“), können dem Kind vermehrt Satzstrukturen mit einem Akkusativobjekt angeboten werden („Der Pizzabäcker belegt die Pizza“, „Die Kinder essen die Suppe“). Es wäre jedoch eine Überforderung, mit ihm auch schon an der Bildung von Nebensätzen („Der Pizzabäcker belegt die Pizza, weil der Ofen schon heiß ist“) oder gar an Formulierungen mit einem Genitiv („Der Mann der Piratin kocht das Essen“) zu arbeiten.
- **Stärken- und Interessenorientierung:** Sprachliche und nicht-sprachliche Stärken sowie Interessen des Kindes einbeziehen und spezifisch darauf bezogene Sprechgelegenheiten für das Kind schaffen. Vom Autoquartett über verschiedene Sammelaufkleber und Hobbys bis zur aktuellen Fußballmeisterschaft bietet jedes Thema Möglichkeiten zur Förderung von kommunikativen Kompetenzen, Wortschatz und Sprachstrukturen.
- **Kontextoptimierung:** Kommunikative Aktivitäten auswählen, die ein bestimmtes Sprachmuster/eine bestimmte Kommunikationsform erfordern. Ein gemeinsames Rollenspiel zum Arzt- oder Tierarztbesuch fördert z. B. die sichere Verwendung der dritten Person Plural als Höflichkeitsanrede und vermittelt bzw. vertieft einen körperbezogenen Wortschatz.

- **Authentische Lerngelegenheiten:** Sprachliche Lerninhalte in möglichst natürlichem Kommunikationsumfeld anbieten, zu denken wäre etwa an gemeinsame Markt- oder Supermarktbesuche, gemeinsames Gärtnern, Kochen oder Essen.
- **Lehrpersonen als Sprachvorbild I:** Keine sprachlich inkorrekten Formulierungen zur Vereinfachung verwenden (z. B. „Du Klo gehen“, „Essen gut“) und keine Einwortsätze sprechen, stattdessen kurze und klare Sätze verwenden. Das Sprechtempo sollte nicht zu schnell sein, das Gesagte sollte aber noch natürlich klingen und nicht künstlich zerdehnt werden.
- **Lehrpersonen als Sprachvorbild II:** Laut denken und das eigene Handeln sprachlich kommentieren (z. B. „Ich unterstreiche das letzte Wort grün“). Auch das Handeln der Kinder kann von der Lehrperson beschrieben werden: „Die Irina hat schon die Pauke vor sich stehen und sie schlägt jetzt bitte ganz kräftig drauf. Ja, da hältst du dir die Ohren zu, Denis. Das ist ein ganz lautes Geräusch!“).
- **Lehrpersonen als Sprachvorbild III:** Sich am Sprachstand des Kindes orientieren und den aktuellen sprachlich-kommunikativen Lerninhalt abwechslungsreich in das eigene Sprechen als Lehrperson einbauen. Einem Kind, das die Gegenwartsform sicher beherrscht, sollten nun möglichst viele Perfektformen angeboten werden, damit es auch von vergangenen Erlebnissen erzählen kann. Zu diesem Zweck kann man z. B. am Ende jeder Unterrichtseinheit nochmals gemeinsam rekonstruieren, was man gemacht hat. „Zuerst haben wir uns einen Eiswürfel aus dem Gefrierfach geholt. Dann haben wir ihn in die Sonne gestellt. Wir haben zugesehen, wie der Eiswürfel langsam geschmolzen ist.“
- **Wiederholung und Allgegenwart des Lerninhalts:** Den Lerninhalt längere Zeit immer wieder aufgreifen und möglichst auch im Klassenzimmer präsent halten; Sprechgelegenheiten zum Lerninhalt schaffen. Wimmelbild-Plakate und Wort-Bild-Karten können den Wortschatz zum Thema „Bauernhof“ optisch präsent halten. Ein Bauernhoflied oder ein passendes Bilderbuch zum Thema kann die Kinder über viele Wochen begleiten. Ein oft gespieltes Tierratespiel kann Sprechgelegenheiten zum aktiven Wiederaufgreifen des Wortschatzes schaffen.
- **Modellierung:** Äußerungen des Kindes in Hinblick auf den Lerninhalt, sein akutes Ausdrucksbedürfnis und/oder seinen Sprachstand erweitern, fortführen oder ergänzen. Wenn z. B. ein Kind auf eine Bilderbuchseite zeigt, auf der ein verletzter Vogel zu sehen ist, und das Bild aufgeregt mit „Oh – da!“ kommentiert, kann man erwidern: „Ja, Mila, der Vogel hat sich am Bein wehgetan!“
- **Korrektives Feedback:** Inkorrekte Äußerungen des Kindes richtig wiederholen (kein Nachsprechen-Lassen, keine explizite Korrektur). Sagt das Kind etwa: „Ich hab gemacht mit Farbe ein Klecks auf Finger!“, so könnte man antworten: „Genau, du hast dir mit der Farbe einen Klecks auf den Finger gemacht.“
- **Aufmerksamkeit und positive Rückmeldung:** Die kindlichen Äußerungen werden mit offenen Ohren aufgenommen und sprachliche Anstrengungen und Fortschritte gelobt, um das Selbstvertrauen der Schüler/innen zu stärken. Die Aufmerksamkeit der Lehrperson für das Gesagte kann das Kind u. a. an der Körperhaltung und am Augenkontakt ablesen, gelobt werden könnte z. B. ein erster eigenständiger Anlauf des Kindes, sich im Morgenkreis einzubringen.

### 1.3 Befragung der Eltern als begleitende Maßnahme zur Beobachtung

Abgesehen von regelmäßigen Feedback-Gesprächen über das Ergebnis der Sprachdiagnostik (s.o.) sollte es zwischen der Schule und den Eltern oder Erziehungsberechtigten eines Kindes mit DaZ auch zu einem Erstgespräch kommen, in dem folgende Fragen zur (Sprach-)Biografie des Kindes und zu seiner familiären Situation eruiert werden (vgl. zu einer möglichen schriftlichen Abfragevariante [Ritterfeld, 2011](#)).

Bitte beachten Sie: Ein Kennenlerngespräch sollte Teil einer umfassenden, vertrauensvollen und wertschätzenden Zusammenarbeit mit Eltern sein, zu der Sie im 10. Kapitel des vorliegenden Praxishefts ausführliche Hinweise finden.

### **PRAXISTIPP: Mögliche Fragen im Kennenlerngespräch mit Eltern oder Erziehungsberechtigten**

- Mit wem lebt das Kind zusammen? Gab es im Leben des Kindes bereits einschneidende Veränderungen (z. B. Trennung der Eltern, Umzüge in eine andere Stadt oder ein anderes Land)?
- Welche Erstsprache(n) und welche weiteren Sprachen werden im Umfeld des Kindes gesprochen (Familie, nähere Verwandtschaft, Nachbarschaft)?
- Wann und mit wem (auch Geschwister, Freunde) spricht das Kind zuhause in welcher Sprache/in welchen Sprachen?
- In welchen Sprachen wird (vor-)gelesen, in welchen Sprachen werden Medien konsumiert?
- Welche wiederkehrenden kommunikativen Tätigkeiten gibt es in der Familie (z. B. abendliches Vorlesen oder Geschichtenerzählen, gemeinsame Sing- oder Gesprächs- oder Rollen- oder Brettspielzeiten, tägliche Tischreime)?
- Von welchen Sprechgewohnheiten/von welchem Wortschatz des Kindes, ggf. von welchen Auffälligkeiten im Sprechen und Spracherwerb können die Eltern berichten?
- Ist das Kind in seiner Erstsprache alphabetisiert?
- Lernt das Kind gerne neue Wörter/sprachliche Strukturen/Sprachen kennen?
- War das Kind im Kindergarten? Falls ja: Wo und wie lange? Basierend auf diesen Auskünften sollte ggf. auch nachgesehen werden, ob das offizielle Übergabeblatt zur Sprachstandsbeobachtung im Kindergarten (BESK-DaZ kompakt) eingesehen werden kann, das der Schule bei der Schulinskription vorzulegen ist.
- Wie gestaltet sich der Nachmittag des Kindes (z. B. Besuch von Freund/innen, Aktivitäten in Sportvereinen, Erlernen eines Instruments, Hausaufgabenbetreuung ...)
- Welche Stärken und Schwächen hat das Kind?
- Wofür interessiert es sich besonders?

Haben die Eltern nur sehr geringe Deutschkenntnisse, wäre es wünschenswert, wenn z. B. eine muttersprachliche Lehrperson zum Dolmetschen am Gespräch teilnehmen könnte.



# 2

## Kommunikation im frühen Stadium des Zweitspracherwerbs ermöglichen

Babies, Kleinkinder und Schulkinder erwerben Sprache(n) nicht aufgrund einer Faszination für eine ungewöhnliche Grammatik oder für interessant gebildete Wörter, sondern weil es ein menschliches Grundbedürfnis ist, sich anderen mitzuteilen und sich mit anderen Menschen auszutauschen (vgl. auch Jampert, 2001, S. 64).

Gelegenheiten für die Selbstmitteilung und den Austausch ergeben sich auch permanent im Schulalltag. Für Kinder, die mit Deutsch zu Beginn der Schulzeit neu beginnen oder wenig Kontakt zur deutschen Sprache hatten, sind Situationen, in denen sie kommunikativ gefordert sind, prinzipiell ein positiver Anreiz, um auch die Zweitsprache schnell zu erlernen. Andererseits können die DaZ-Anfänger/innen aber auch in sehr frustrierende Situationen geraten. Ein dringendes Bedürfnis, plötzliche Bauchschmerzen, Kummer oder Ärger mit den Mitschüler/innen, Hunger, ein vergessenes Arbeitsmittel ... viele dieser Probleme ließen sich eigentlich gut entschärfen, wenn darüber ein Gespräch mit der Lehrperson stattfinden würde, spitzen sich aber unangenehm zu, wenn den Betroffenen ‚die Worte fehlen‘. In seiner Erstsprache besitzt das Kind zumeist längst die erforderlichen Kommunikationsmittel, in der anderssprachigen Umgebung macht es dagegen die Erfahrung, „in seiner Selbstständigkeit und seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen“ zu sein (Jampert, 2001, S. 67).

Die „kommunikative Frustration“, die sich dann beim Kind einstellt, kann schlimmstenfalls zur Verweigerung (Schiewer, 2012, S. 20), zu Unsicherheit, Unruhe, zum Rückzug in sich selbst oder zu herausforderndem Verhalten führen.

Auch die Lehrperson mag es als belastend empfinden, wenn mit einem Kind die Verständigung in wichtigen Fragen, die Klärung zentraler Abläufe, die Lösung von Problemen und Konflikten wieder und wieder scheitert. Für Mitschüler/innen ist die Situation, dass eine Sprachanfängerin oder ein Sprachanfänger sie anfangs noch gar nicht versteht, ebenfalls frustrierend. Was in dieser Situation hilfreich sein kann, versucht das vorliegende Kapitel zu klären.

### 2.1 Von der Vielfalt der Kommunikationskanäle und ihrer Bedeutung im sprachsensiblen Unterricht

Um verstanden zu werden und unsere Mitmenschen und Umwelt zu verstehen, nützen wir keineswegs nur den Kanal des gesprochenen oder geschriebenen Wortes, sondern auch noch zahlreiche weitere Mittel und Wege (sog. *multimodale Kommunikation*).

- So setzen wir zur **Kommunikation** unseren **gesamten Körper** ein: den Stimmklang beim Sprechen, nicht-sprachliche Laute wie Seufzer, Lachen oder Stöhnen, Mimik und Gestik. Auch durch unsere Körperhaltung und Körperspannung sowie durch unsere physische Position im Raum (Abstand zu anderen, Nähe zu Fluchtwegen ...) senden wir unseren Mitmenschen Signale. Nicht zuletzt sind viele Handlungen, die wir mit unserem Körper vollziehen, kommunikativer Art: So können wir einander beispielsweise sanft oder aggressiv berühren usw. Schon ab dem Säuglingsalter haben wir ein ausgeprägtes Sensorium für diesen Kommunikationskanal.

- **Kommunikation** ist auch durch **Gegenstände** möglich: So können wir jemandem über eine Gärtnerei einen Blumenstrauß liefern lassen, um „Danke“ oder „Ich liebe dich“ zu sagen. Mit einem festlich gedeckten Tisch verweist eine Gastgeberin/ein Gastgeber je nach Kontext beispielsweise auf den eigenen Wohlstand bzw. guten Geschmack oder auf die Wertschätzung für den Gast. Eine Architektin zeigt einem Bauherrn ein Modell seines späteren Hauses, um ihm zu kommunizieren, wie sein künftiges Eigenheim aussehen wird. Auch Kinder nutzen diese Kommunikationsform, etwa wenn zwei Schulfreundinnen einander Freundschaftsbändchen schenken, um ihre Unzertrennlichkeit zu bekräftigen.
- Sehr oft nutzen wir auch **Bilder**, um etwas über uns mitzuteilen oder beim anderen etwas zu erreichen: So erzählen wir etwa mit einer Postkarte von unserer schönen Urlaubsort oder schicken jemandem ein Foto, damit er an uns denkt. Kinder im Volksschulalter wissen durchaus schon um die kommunikative Macht der Bilder: Ihr Wunschzettel für das nächste große Fest wird oft besonders aufwendig illustriert.
- Schließlich verwenden wir zur **Kommunikation** auch **Symbole**: Wir ‚lesen‘ z. B. Schilder ohne Text, die jemand im Raum verteilt hat, um uns bei Bedarf zum Notausgang oder zum Erste-Hilfe-Kasten zu lotsen oder vor Sackgassen zu warnen, wir informieren uns in Fachtexten durch Kurven, Diagramme, mathematische oder chemische Formeln über die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft. Schon Volksschüler/innen schicken einander Emojis in Kurznachrichten.

Ein sprachsensibler Unterricht, der sich an alle Schüler/innen richtet, sollte die genannten Kommunikationskanäle aus drei Gründen immer im Blick haben:

- Unabhängig von der Erstsprache begreifen viele Kinder schwierige Unterrichtsinhalte besser, wenn man sie mit einem „Wechsel der Darstellungsformen“ vermittelt (vgl. etwa Leisen, 2015, S. 134).



Zähle die Augen zusammen:  
 $4 + 1 = 5$

Abb. 2: ÖSZ-Praxisheft 22, S. 18: Beispiel für den Wechsel der Darstellungsformen im Mathematikunterricht

- Wer Kommunikationsmittel wie Körpersprache, Schilder, Pflegehinweise auf Textilien oder Emojis zum Unterrichtsgegenstand macht, bietet den Schüler/innen wertvolles Weltwissen und schafft in der Klasse ein Bewusstsein über die Funktionsweise von Kommunikation und über die Mehrsprachigkeit unserer Umwelt. Wie ein solches Thema in ansprechender Weise behandelt werden kann, zeigen beispielhaft das ÖSZ-Praxisheft *Durchgängige sprachliche Bildung im Fach Deutsch am Übergang von der 4. in die 5. Schulstufe* (Reiter et al., 2018, S. 36-38; [http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe\\_31\\_web.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_31_web.pdf)) und das KIESEL-Heft des ÖSZ zum Themenfeld der non-verbalen Kommunikation und Körpersprache (Sinowatz, Waller, Kerschbaumer, 2011; [http://oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub\\_ID=89](http://oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=89)).
- Für Schüler/innen mit DaZ, die neu mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, sind die verschiedenen Kommunikationskanäle aber noch in ganz anderer Weise wichtig: Während ihnen der Zugang zur Verbalsprache anfänglich noch weitgehend fehlt, stehen ihnen die anderen hier aufgelisteten Wege des Kommunizierens von Anfang an offen, um ihre Wünsche, Gefühle und Gedanken mitzuteilen und mit anderen in kommunikative Interaktion zu treten. Wie dieser Umstand einfallreich und kindgerecht für den Start in die neue Sprache genutzt werden kann, wird im Folgenden beschrieben.

## 2.2 Unterstützte Kommunikation: Kommunizieren auf vielen Wegen

Nützliche Werkzeuge, die mehrsprachigen Lernenden und Lehrenden in dieser frühen Phase des Zweitsprachenlernens eine Hilfe sein können (vgl. auch Manderscheid, 2015, S. 34 u. 36), bieten sich unter dem Schlagwort der „Unterstützten Kommunikation“ (kurz UK). UK wurde für Personen entwickelt, denen es – sei es vorübergehend, sei es dauerhaft – an ausreichenden lautsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten fehlt. Diese in sich sehr heterogene Zielgruppe profitiert nach Auffassung der deutschen Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation wie folgt von UK: „Ausgehend von den aktuellen Kompetenzen einer Person entwickelt Unterstützte Kommunikation individuelle Maßnahmen für eine bessere Verständigung und mehr Mitbestimmung im Alltag“ (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation, o. J.).

Genau darum geht es letztendlich auch dort, wo in der Schule die Anfänge einer Sprache grundgelegt werden: Auch hier steht der „Erwerb kommunikativer Fähigkeiten [...] im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe“ im Fokus (Lingke et al., 2019, S. 141; dort im Blick auf die Parallelen zwischen dem Fremdsprachenunterricht und der Anbahnung von UK). UK arbeitet dabei mit vielen der oben vorgestellten nicht-lautsprachlichen Kommunikationskanäle. So werden für UK z. B. Bilder, Fotos, Gegenstände, Symbole und körpereigene Kommunikationsmittel eingesetzt. Hinzu kommt noch die Verwendung spezieller technischer und elektronischer Hilfsmittel.

Der Einsatz von UK ist, wie mehrere Studien zeigen konnten, keineswegs hinderlich für den kindlichen Erwerb von Lautsprache – im Gegenteil: Die mit UK erzielten kommunikativen Erfolge können diesen sogar fördern (vgl. Nonn, 2011, S. 9). Auch im DaZ-Kontext darf man zuversichtlich sein, dass positive Kommunikationserfahrungen auf alternativen Kanälen beflügelnd auf den Spracherwerb wirken. Dies gilt insbesondere dann, wenn begleitend zu den eingesetzten Gebärden oder Symbolen auch das gesprochene und/oder geschriebene Wort verwendet wird.

## 2.3 Mit dem ganzen Körper sprechen

Gestik, Mimik, Blicke, Haltungen und Bewegungen spielen im Bereich der körpergestützten UK eine wichtige Rolle. In der Regel greifen die Nutzer/innen dabei auf überindividuell festgelegte körperliche Kommunikationsmittel wie verschiedene (Laut-)Gebärdensysteme und -sprachen zurück. Manche Kinder, die UK nutzen, sind aber auch selbst sprachschöpferisch aktiv und verwenden individuell entstandene sichtbare Körperzeichen.

Auch im DaZ-Unterricht gilt es, auf solche kreativen Initiativen der Kinder zur Kommunikation mit dem eigenen Körper gefasst zu sein und diese zu würdigen – mit anderen Worten: Man sollte nicht nur ein offenes Ohr, sondern auch ein offenes Auge für die mimischen und gestischen Handlungen und die sonstige Körpersprache der Kinder haben, um diese Anläufe zur Kommunikation keinesfalls zu übersehen (vgl. dazu Wachsmuth, 2011, S. 441).

Da Körpersprache bisweilen missverständlich ist – man denke etwa an ungewollt uneindeutige Zeigegesten –, sollte die Lehrperson versuchen, das Verständnis des Kommunizierten abzusichern.

Wie kann sie das machen?

- Beim Kind selbst nachfragen.
- Personen aus seinem Umfeld (z. B. Mitschüler/innen) bitten zu erläutern, wie sie das Gezeigte verstehen.
- Spiegeln der Körpersprache, die das Kind eingesetzt hat (vgl. zu diesen Strategien Wachsmuth, 2011, S. 442).

Die Kinder werden sich des Schatzes an körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, den sie in sich tragen, leichter bewusst, wenn die Lehrperson ebenfalls ihren ganzen Körper dort als Kommunikationsinstrument einsetzt, wo es möglich ist. Manchmal wird sich auch die Lehrperson dabei mit einer schlichten Zeigegeste behelfen können.

In anderen Fällen, etwa beim Classroom-Management, können Handzeichen eingesetzt werden. Diese können entweder aus dem Kontext einer Gebärdensprache stammen (vgl. etwa Feichtinger, 2018, der Gebärden aus der Deutschen Gebärdensprache nutzt) oder z. B. auch individuell ausgewählt und vereinbart sein. Im letztgenannten Fall besteht allerdings der Nachteil, dass hier die intersubjektive Reichweite der von den Kindern erlernten Zeichen – gerade gegenüber der Verwendung offiziell anerkannter Gebärdensprachen – beschränkt ist: Klassenintern entwickelte Zeichen werden nur in der Klassengemeinschaft verstanden und haben mithin nur dort einen kommunikativen Nutzen.

In der nachfolgenden Abbildung findet sich die aus der Österreichischen Gebärdensprache stammende Gebärde für „WC“, die im Classroom-Management z. B. dann verwendet werden kann, wenn Kinder während der Stunde auf die Toilette gehen müssen. Es kann vereinbart werden, dass sie ihr Bedürfnis durch bloßes Aufzeigen mit dieser Handform und ohne begleitenden Redebeitrag signalisieren.



Abb. 3a (S. Stadlmayr): ÖGS-Gebärde für „WC“. Sie besteht aus einer Zusammenfügung der Buchstaben „W“ und „C“ im Fingeralphabet.

Wo Hinweise für die Durchführung praktischer Aufgaben vermittelt werden sollen (z. B. für die Absolvierung eines Staffellaufs im Sportunterricht, den Einsatz von Schmirgelpapier im Werkunterricht oder die korrekte Reinigung des Pinsels im Fach „Bildnerische Erziehung“), kann manchmal auch das schlichte Vormachen der Aktivität Gebärden, Zeichen und Gesten ersetzen: Dabei sollte aber in jedem Fall auch handlungsbegleitend gesprochen werden.

Denkbar ist auch, dass alle gemeinsam im Unterricht ausgewählte Gebärden erlernen und spielerisch in ihr kommunikatives Handeln einbauen: So kann man die ganze Klasse einladen, in bestimmten Situationen bedeutungsvolle Wörter („Signalwörter“) mit Gebärden zu untermauern, z. B. dann, wenn im Unterricht ein Lied gesungen wird (Pohlmann et al., 2008, S. 184): Dafür können z. B. Gebärden aus der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) eingesetzt werden. Diese sind (sofern nicht zufällig ein Native Speaker in der Klasse ist) für alle Kinder neu, sodass hier die Kinder mit DaZ und die Kinder mit Deutsch als Erstsprache in derselben

Lernsituation sind. Auch das Arbeiten mit Pantomime kann hilfreich sein: Sie macht auf den Körper als Kommunikationsinstrument aufmerksam und steigert ganz nebenbei auch den Erfolg des Vokabellernens (Schiedek et al., 2019, S. 290).

### PRAXISTIPP: So können Sie in der Klasse mit Gebärden arbeiten

- Verwenden Sie am besten die Österreichische Gebärdensprache, denn bei ihr handelt es sich um eine offiziell anerkannte Minderheitensprache, die außerdem Teil des immateriellen Weltkulturerbes der UNESCO ist: Nutzen Sie dazu z. B. das Gebärdensportal auf [uk-ooe.at](http://uk-ooe.at), sowie die Wörterbücher von [equalizent.com](http://equalizent.com), [spreadthesign.com](http://spreadthesign.com) oder [ledasila.aau.at](http://ledasila.aau.at).
- Wählen Sie für die Kinder interessante und für den Anfangswortschatz nützliche Gebärden aus und laden Sie zur Eröffnung z. B. einen Native Speaker in die Klasse ein, der den Kindern seine Sprache vorstellt.
- Verwenden Sie die Gebärden, die auch von den Kindern eingesetzt werden sollen, immer wieder selbst in Ihrem alltäglichen Handeln.
- Dokumentieren Sie die verwendeten Gebärden für sich und möglichst auch für alle Kinder und ihre Familien: Erstellen Sie z. B. einen kleinen Videobeitrag mit dem erarbeiteten Vokabular.
- Interessante weiterführende Informationen und Angebote finden Sie auch auf [kinderhaende.at](http://kinderhaende.at).



## 2.4 Symbolgestützte Kommunikation: Von Bildkarten, Kommunikationstafeln und beschrifteten Räumen

Viele Kommunikationsmethoden der UK gehen über den Körpereinsatz hinaus und beziehen Symbole, Fotos oder Bilder mit ein. Sie können entweder in analoger Form genutzt werden, etwa in Form von Symbolkärtchen, Kommunikationstafeln oder Kommunikationsbüchern. Oder sie werden auf elektronischen Endgeräten eingesetzt, welche die Symbole dann auch in Lautsprache umsetzen: Diese nennt man Talker oder Sprachausgabegeräte. In Hinblick auf potenzielle Anschaffungskosten empfehlen sich für den DaZ-Kontext eher die analogen Verfahren der symbolgestützten Kommunikation.

### Bildliche Kommunikationshilfen für das Klassenzimmer

- Auf einer Kommunikationstafel können Kinder z. B. Wörter für Schulgegenstände oder alltägliche Bedürfnisse, wiederkehrende Aktivitäten und ‚Notfälle‘ finden und sich bei Bedarf mit einem Fingerzeig verständigen. Damit die Kinder diese grundlegenden Zeichen verlässlich wiederfinden, empfiehlt sich eine fixe Zusammenstellung derselben.
- Um Stunden- oder Wochenpläne, Sozialformen der nächsten Arbeitseinheit und Abläufe praktischer Tätigkeiten (Kochen, Basteln etc.) über visualisierte Bildkarten zu kommunizieren, ist es ratsam, einzelne, immer wieder neu kombinierbare Kommunikationskärtchen an einer (Magnet-)Tafel, auf einer Pinnwand oder in verschiedenen Halterungen zu befestigen.
- Manchmal tut es auch ein einziges Kärtchen: So kann z. B. in Verbindung mit der mündlichen Aufforderung zum Aufräumen ein Symbolkärtchen mit einer wohlgeordneten Spiekekiste verwendet werden.

### Symbolkärtchen als Beschriftungshilfe

- Materialien und Objekte, welche die Kinder noch nicht kennen, lassen sich im Klassenzimmer oder Schulgebäude leichter wiederfinden, wenn deren Aufbewahrungsorte mit Symbolkärtchen ‚beschriftet‘ sind.
- Auch die Orientierung zwischen den vielen Räumen eines Schulhauses kann durch Symbolkärtchen erleichtert werden.

### Tipps:

- Um die Wortgestalt einzuführen, sollten ‚Beschilderungen‘, aber auch Kommunikationstafeln und Einzelbildkärtchen neben gut erkennbaren Bildern auch das zugehörige deutsche Wort darbieten.
- Für Kinder, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, könnte dieser Ausdruck mehrsprachig ergänzt werden.
- Ein farbiger Klebepunkt in Rot (weiblich), Grün (sächlich) oder Blau (männlich) hilft, den Artikel gleich mitzulernen.

### i

Inspirationen für solche räumlichen Orientierungshilfen wie auch für die oben erwähnten Visualisierungen von Tagesplänen und praktischen Abläufen gibt der – ursprünglich für Kinder im Autismusspektrum entwickelte – TEACCH-Ansatz, der außerdem auch mit zeitlichen Strukturierungen des Unterrichtsalltags durch Klänge und Rituale arbeitet (vgl. etwa Aschermann, 2020, S. 174).

Auch diese – keineswegs nur in der UK verwendeten – akustischen und rituellen Orientierungshilfen lassen sich für Anfänger/innen in DaZ, die noch nicht alle sprachlichen Informationen verstehen können, gut nutzen:

- Ein Begrüßungslied auf Englisch kann zum hörbaren Symbol für eine neue Unterrichtsstunde werden,
- das Auslegen eines Deckchens auf den Schülertischen läutet die Jause ein und
- die Änderung der Sitzstruktur zeigt an, dass jetzt eine entspannt-spannende Vorlese- oder Erzählzeit folgt, usw.

So helfen Klänge und Rituale, dass sich Kinder im Schulalltag zurechtfinden und sich gut aufgehoben fühlen.

Parallel zu den Kommunikations- und Orientierungshilfen, die im Klassenzimmer und im Schulhaus angebracht werden, kann auch mit **individuellen Kommunikationstafeln** gearbeitet werden, die auf die Bedürfnisse einzelner Kinder abgestimmt sind:

- Sie können entweder fixe Zeigetafeln einsetzen (z. B. laminierte Ausdrücke einer individuellen Symbolsammlung) oder Sie wählen eine Halterung, die eine flexible Neugestaltung der Kommunikationstafel ermöglicht.
- Auf individuellen Kommunikationstafeln lässt sich z. B. ein überschaubares Vokabular für das einzelne Kind bereitstellen, das auf seine Interessen abgestimmt ist. Mit der Tafel, die beim einzelnen Kind verbleibt, lässt sich außerdem auch die persönliche Befindlichkeit (z. B. Stimmung, Schmerzen) diskret im Zwiegespräch kommunizieren.

Wenn der Wortschatz wächst oder bestimmte Wortschatzthemen behandelt werden, kann die Tafel zur Mappe bzw. zum Buch erweitert werden: Um Bildkarten flexibel in Kommunikationsmappen und -büchern zu ordnen, empfiehlt sich beispielsweise der Einsatz von Klettstreifen und Bildkarten mit Klettunkten, wie sie in der UK bei der PECS-Methode (Picture Exchange Communication System) verwendet werden. In solchen Büchern lassen sich in Symbolform repräsentierte Einzelwörter etwa zu Sätzen zusammensetzen oder es kann ein bestimmter, für den Unterricht oder den Alltag relevanter Wortschatz nach Kategorien (Obst, Gemüse, Säugetiere ...) geordnet werden. Alternativ zu Kommunikationsbüchern mit Klettverschluss gibt es auch Bücher mit Steckkartensystemen: Auch sie können zu einer flexiblen Erstellung von Seiten in einem Kommunikationsbuch verwendet werden.

Manchmal kann auch das Arbeiten mit einzelnen Symbolkärtchen zur Verständnissicherung beitragen: So können dort, wo dem Kind eine Entscheidungsfrage gestellt wird, zwei Symbolkärtchen die Entscheidungsalternativen verbildlichen.

**Achtung:** Sollte ein Kind mit DaZ in Hinblick auf seine sensorischen, motorischen, kognitiven oder sozial-emotionalen Lernausgangslagen oder auf seine Sprachentwicklung weitergehende Unterstützung benötigen, gilt es, vor dem Einsatz symbolgestützter Methoden der UK professionelle förderdiagnostische Angebote und Planungshilfen von Expert/innen in Anspruch zu nehmen.

### PRAXISTIPP: Symbolsammlungen und ihre Nutzung

Man muss nicht immer selbst kreativ werden!

- Es gibt mehrere professionell erstellte elektronische Symbolsammlungen mit einem großen Repertoire an bildlich umgesetzten Begriffen. So umfasst beispielsweise die (kostenpflichtige) Metacom-Sammlung ([www.metacom-symbole.de](http://www.metacom-symbole.de)) derzeit (2021) mehr als 10.000 Symbole, die alle Wortarten (auch abstrakte Begriffe) und verschiedenste Themenfelder abdecken. Auf dieser Seite finden sich auch kostenlose Downloads verschiedenster Art, darunter etwa kleine Symbolbücher, Spiele, Vorlagen zu verschiedenen Themen.
- Kleinere (stärker auf konkrete Begriffe fokussierte) Symbolsammlungen, die frei zugänglich sind, finden sich etwa im Symbolportal von [www.uk-ooe.at](http://www.uk-ooe.at) und auf der Seite [www.uk-netzwerk-vorarlberg.com](http://www.uk-netzwerk-vorarlberg.com). In gängigen Symbolsammlungen können die Abbildungen auch mit Text versehen und/oder bearbeitet werden.
- Verschiedene Verlage, so etwa der Verlag an der Ruhr, bieten gedruckte Bildkartensets an.
- Manche Symbole sind den Kindern auf Anhieb verständlich. In anderen Fällen sollte das Symbol zusammen mit dem zugehörigen deutschen Wort in Alltagssituationen eingeführt werden. Persönliche Fotos können gezeichnete Symbole im Bedarfsfall jederzeit ergänzen.

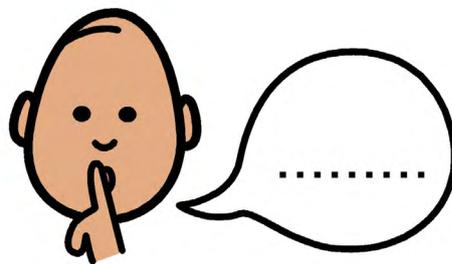


Abb. 3b: Symbol für die Aufforderung „Bitte leise“ aus dem Symbolportal von [www.uk-ooe.at](http://www.uk-ooe.at). Die PCS-Symbole ©1981–2022 von Tobii Dynavox. Alle Rechte vorbehalten. Wird mit Genehmigung verwendet.

## 2.5 Technische Hilfsmittel im Rahmen der Unterstützten Kommunikation

Während sich viele aufwändigere Hilfsmittel schon aufgrund ihres hohen Preises nicht für den Einsatz im DaZ-Unterricht eignen, können einige kleinere Hilfsmittel, die im UK-Bereich genützt werden, auch bei DaZ-Anfänger/innen gut eingesetzt werden. Dazu gehören insbesondere sogenannte Audio- oder Hörstifte. Bei diesen elektronischen Geräten, die sich freilich auch außerhalb der UK-Förderung großer Beliebtheit erfreuen, handelt es sich um Vorlesehilfen in Stiftform, die den Inhalt eines Bilderbuches, eines Wimmelbildes, Posters etc. oder die Namen eines Objekts akustisch erschließen können: Mit dem Stift

werden für diesen Zweck kleine Audiodateien aufgenommen und kleinen Aufklebern zugewiesen, die in ein Buch oder auf ein Papier bzw. Objekt geklebt werden können. Berührt das Kind mit dem Stift den Aufkleber, dann hört es die zugehörige Audiodatei. Denkbar ist hier nicht nur das Einsprechen deutschsprachiger Bilderbuch-Texte, Geschichten und Wörter, sondern auch die Einbeziehung der Erstsprache des Kindes: So können Eltern ein Bilderbuch in der Erstsprache nacherzählen und in der Schule kann durch Einbringen der Klebepunkte in ein deutschsprachiges Buch eine mehrsprachige Bilderbuchversion erstellt werden.

## 2.6 In der Wortschatzarbeit von der Unterstützten Kommunikation lernen

Als 2015 viele Geflüchtete in den deutschsprachigen Raum kamen, bediente man sich eines Verfahrens, das auch aus der UK bekannt ist: der bildgestützten Vokabelvermittlung. Als Fundament für einen ersten Grundwortschatz wurden den Geflüchteten z. B. Bildwörterbücher zur Verfügung gestellt. Für konkrete Bedürfnisse im Schulalltag bieten Bildwörterbücher aber nicht immer das richtige Vokabular. So finden sich etwa im kostenlosen Willkommens-ABC von Birkenstock et al. ([arsedition, 2015](#)) vorwiegend Bezeichnungen für konkrete Gegenstände, die man gut verbildlichen und auf die man in der Regel mit dem Finger zeigen kann. Zusammen mit den inhaltlich wichtigen Vollverben und Adjektiven bilden solche Nomen die Gruppe der sogenannten *Inhaltswörter*: Sie bestimmen, welchen Inhalt eine kommunikative Äußerung hat. Zu den häufigsten Wörtern einer Sprache gehören aber nur wenige Inhaltswörter: Wie Jens Boenisch in einer statistischen Studie an Kölner Schülerinnen und Schülern zeigen konnte, dominieren in der Alltagssprache von Schulkindern sog. *Funktionswörter* wie Hilfsverben, Pronomen, Adverbien, Ausrufe und Partikel (vgl. Boenisch, 2007). Funktionswörter bilden – statistisch gesehen – das *Kernvokabular*, während Inhaltswörter das *Randvokabular* darstellen.

Die Mischung macht's: Wortschatzarbeit sollte sich immer um Kern- und Randvokabular kümmern. Wie aber gelangen die weitgehend abstrakten Funktionswörter aus dem Kernvokabular in den Wortschatz des Kindes? Da man auf Kernvokabular-Begriffe wie „der“, „mein“, „dann“ oder „haben“ nicht einfach ‚hinzeigen‘ kann, ist es wichtig, sie gezielt zu vermitteln (vgl. Boenisch, 2007, S. 31). Entscheidend ist, dass man sie schrittweise einführt. So können etwa fünf bis sechs Begriffe als sog. *Fokuswörter* ausgewählt und immer wieder in der Alltagskommunikation im Satzganzen vermittelt werden. Eine gute Methode dafür ist die Arbeit mit Minidialogen, von denen in Abschnitt 7.1 die Rede ist. Wichtig ist zudem die wiederholte Anwendung der Begriffe im handlungsbegleitenden Sprechen und lauten Denken sowie in passenden Gesprächssituationen seitens der Lehrperson (vgl. Sachse et al., 2007, bes. S. 38). Der authentische Kontext hilft, Funktionswörter und ihre Anwendungsweise verständlich zu machen. Auch dort, wo der Schülerin oder dem Schüler z. B. Satzanfänge oder längere Formulierungen mündlich oder schriftlich vorgeschlagen werden, können die Fokuswörter eingebaut werden.

# 3

## „Ich zeige dir, wer ich bin ...“ – Ich-Bücher im DaZ-Unterricht

Wenn Kinder in die Volksschule kommen, haben sie schon viel erlebt. Daher können – und wollen – sie in der Regel schon eine Menge über sich, ihr Umfeld, ihre Familie usw. erzählen. Damit auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen die Möglichkeit haben, anderen etwas über sich und ihr Leben mitzuteilen, können „Ich-Bücher“ eingesetzt werden. In Form von Fotos, gemalten Bildern und Zeichnungen, Symbolen oder Verbalsprache unterstützen sie die Kinder dabei sich vorzustellen und mit anderen über sich selbst ins Gespräch zu kommen.

### 3.1 Welche Vorteile bietet das Ich-Buch?

In der Unterstützten Kommunikation (vgl. Abschnitt 2) dienen Ich-Bücher Kindern und Erwachsenen dazu, anderen von sich zu erzählen und mit ihnen gemäß ihren Interessen und Bedürfnissen in Kontakt zu treten (vgl. auch Lüke & Vock, 2019, S. 69). Da ein Ich-Buch eine Bild-dominierte Grundstruktur aufweist, können die Nutzer/innen anhand von Fotos, Abbildungen oder Symbolen einfach zeigen, was ihnen wichtig ist und worüber sie sich mit anderen austauschen möchten.

Auch dort, wo ein Kind neu in eine ihm fremde Sprache einsteigt, können Ich-Bücher auf attraktive Weise dabei helfen, Sprachbarrieren zu überwinden und **Partizipation** zu ermöglichen: Kinder ohne Deutschkenntnisse oder mit noch unzureichenden kommunikativen Möglichkeiten erhalten mit dem Ich-Buch ein einfaches Mittel, um sich den anderen Mitschüler/innen und Lehrpersonen vorzustellen, mit ihnen in Kontakt zu kommen und in ihrer Individualität wahr- und angenommen zu werden.

Bei der **Planung motivierender Sprech- und Übungsanlässe** und bei der Auswahl des **Wortschatzes** kann den Lehrpersonen ein Blick in die Ich-Bücher der Lerngruppe helfen.

Erstellen die Kinder ihr Ich-Buch selbst – was bildgestützt bereits im Anfangs- oder Vorschulunterricht möglich ist –, kann dies zugleich als eine Form des **biografischen Arbeitens** betrachtet werden. Wenn sie Informationen über die eigene Person (Eigenschaften, Stärken, Ideen, Wünsche, Fähigkeiten, familiärer Hintergrund ...) und Lebensgeschichte zusammentragen, fördert dies die **Selbstreflexion** (vgl. dazu allgemein in Hinblick auf Steckbriefe Weber-Krüger, 2014, S. 340). Indem sie sich und ihr Leben anderen vorstellen, erkennen sie selbst besser, wer sie eigentlich sind. So können sie Selbstvertrauen gewinnen und ihr Selbstbild weiter entfalten.

Mit der Arbeit am Ich-Buch kann schließlich auch eine spätere Portfolioarbeit angebahnt werden, welche die **Lernendenautonomie** im Sprachlernprozess nachweislich fördert (vgl. Ballweg, 2015, S. 62-66).

### 3.2 Wie gestaltet man ein Ich-Buch?

Die Gestaltung eines Ich-Buchs lässt sich den individuellen Lernausgangslagen der Kinder grundsätzlich in verschiedenster Hinsicht flexibel anpassen. So kann man die Kategorien dafür vollständig vorgeben oder die Struktur des Ich-Buchs stärker den Kindern zur Wahl stellen. Das Buch kann zunächst mit rein bildlichem Material oder auch gleich mit einer Kombination aus Bild- und Textelementen gestaltet werden und lässt sich abhängig von Inhalten aus dem DaZ-Unterricht oder den regulären Schulstunden

und unter Berücksichtigung von Interessen und Vorlieben der Kinder, die sich wandeln, ergänzen. Auch kreative Arbeiten lassen sich einfügen. Ab einer gewissen Sprachbeherrschung kann der eigene Fortschritt in Form eines Lerntagebuchs dokumentiert werden usw.

**Tipp:** Das Ich-Buch sollte am besten die Form einer Ringmappe haben, damit es beliebig mit individuellen Blättern erweitert werden kann. Die Kinder können die Inhalte somit auch selbstständig umordnen oder ausmustern.



### PRAXISTIPP: Themenbereiche und Gestaltung eines Ich-Buchs

Beispielhafte Vorschläge für Themenbereiche, die bei der Gestaltung eines Ich-Buchs erarbeitet werden können, finden sich in Nina Fröhlichs *UK-Kiste* ([www.die-uk-kiste.de](http://www.die-uk-kiste.de)).

Fröhlich schlägt unter anderem Seiten zu den folgenden **Themenfeldern** vor:

- „Das bin ich“
- „Das habe ich bisher erlebt“
- „Das sind meine Stärken“
- „Das mag ich nicht“
- „Davor habe ich Angst“
- „Das sind meine Freunde“
- „Meine Schule“
- „So möchte ich mal wohnen“
- „Das wünsche ich mir“
- usw.

#### In Ergänzung dazu lassen sich mit DaZ-Bezug etwa Seiten zu den Themen

- „Meine Erst-, Zweit- und Drittsprache“ oder
- „Mein Sprachenportrait“ (vgl. Felberbauer et al., 2017, S. 25-28) ergänzen.



Auch ein knappes Sprachenportfolio, Lieblingswörter, Familienwörter (das heißt Begriffe, die nur in der eigenen Familie verwendet werden) oder lustige Redewendungen können angeführt werden.

**Weitere Ideen und Vorlagen** für die Gestaltung von Ich-Büchern bieten in gedruckter Form etwa Karin Birchler-Hofbauer (2015) und – in einer Erweiterung zu Lapbook – Doreen Blumhagen (2016) und Daniela Rembold (o. J.).

Werden Ich-Bücher noch ohne Verbalsprache erarbeitet, haben sie eine große Ähnlichkeit zu den aus der Elementarpädagogik bekannten **Portfolios**. Auch aus diesem Bereich lassen sich daher Inspirationen gewinnen und Vorlagen nutzen (vgl. z. B. Kaergel/Pfister, 2017; in Richtung Lapbook erweitert: Boretzki, 2017).

### 3.3 Wie beginnt man mit der Arbeit am Ich-Buch?

Für alle Kinder in einer sprachlich heterogenen Klasse, nicht nur für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache, ist die Erstellung eines Ich-Buchs eine motivierende und kreative Aufgabe. Die Arbeit mit dem Ich-Buch kann z. B. im Rahmen eines Projekttagess beginnen: Um Kinder zum Einstieg für die eigene Biografie zu sensibilisieren, kann zu Beginn mit Fotos gearbeitet werden. Eventuell bietet es sich an, dass die Lehrperson als Beispiel vorangeht und Stationen aus dem eigenen Leben präsentiert (Freizeit, Familie etc.), die die Kinder betrachten können. Anschließend werden sie aufgefordert, Bilder zu suchen, diese in der Klasse aufzuhängen und ihre ‚Lebensstationen‘ vorzustellen (vgl. die Methode „Wäscheleine“ in Monz et al., 2012, S. 12).



Es besteht auch die Möglichkeit, Bilder, Fotos, Symbole oder Wörter, die zu den einzelnen Themenbereichen des Ich-Buchs passen, auf Tischen oder am Boden stationenweise aufzulegen und die Lernenden so auf den jeweiligen Inhalt neugierig zu machen. Gleichaltrige mit Deutsch als Erstsprache können ihre Mitschüler/innen mit DaZ bei Bedarf in den jeweiligen Themenbereich einführen und mit sprachlichen Hilfestellungen begleiten.

Abb. 4: Auf einer Wäscheleine lassen sich persönliche Lebensstationen gut visualisieren.

<https://pixabay.com/de/photos/postkarten-wunschkarten-karten-1174179/>

#### Digitale Variante

Bei jüngeren Kindern sollte das Ich-Buch schon im Blick auf die Förderung der Sensorik und Motorik in jedem Fall in analoger Form erarbeitet werden. Auch bei älteren Kindern erscheint dies zunächst als der optimale Herstellungsweg, doch wäre es bei dieser Altersgruppe unter Umständen möglich, das Ich-Buch auch als elektronisches Dokument, z. B. als Foliensatz, zu gestalten. Neben Fotos, Bildern, Symbolen aus dem Internet und eingescannten Bildern der Lernenden könnten dann auch Bilder, die mit Zeichenprogrammen am PC erstellt wurden, integriert werden.

Wichtig für die Erstellung eines digitalen Ich-Buchs ist es, dass die Kinder in jedem Fall ausreichend mit der digitalen Form vertraut gemacht werden, um sich an der Gestaltung optimal beteiligen zu können (vgl. dazu, mit ausführlichen Projektideen, etwa Monz et al., 2012). Das fertige Produkt sollte dann aber unbedingt ausgedruckt und somit analog zugänglich gemacht werden, um für das Kind im Alltag jederzeit nutzbar und vorzeigbar zu sein.

### 3.4 Einsatz des Ich-Buchs im Unterricht

Sind die Ich-Bücher einmal erstellt, können sie nicht nur das informelle Kennenlernen und die Kommunikation zwischen einem Kind, den Lehrpersonen und Mitschüler/innen erleichtern, sondern auch immer wieder zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Ein attraktiver Kontext für ein Ich-Buch ist etwa ein Unterrichtsprojekt über „Toleranz und Akzeptanz“ im sozialen Miteinander.

Zur Einführung kann ein passendes Bilderbuch (z. B. „Als die Raben noch bunt waren“ von Carola Holland und Edith Schreiber-Wicke) betrachtet werden, das zu einer ersten allgemeinen Reflexion über

Vielfalt anregt. Anschließend wendet sich die Klasse den vorhandenen Ich-Büchern zu. Je nach Lernstand kann die Vorstellung der einzelnen Bücher z. B. mit einer mündlichen Präsentation, der Gestaltung eines Plakats oder der Mitwirkung an einer gemeinsam gestalteten Wandzeitung oder Litfaßsäule verbunden werden. Personenbezogene Ratespiele („Wer bin ich?“) oder Interviews (vgl. zu möglichen Fragen Boretzki, 2017, S. 18) auf der Basis des Ich-Buchs können sich anschließen.

Die kreative Vorstellung des eigenen Ichs und der eigenen Lebenssituation im Klassenverband erlaubt nicht nur den Kindern mit DaZ, sondern *allen* Kindern der Klasse, sich als unverwechselbare Individuen zu präsentieren. Nicht nur das Schreiben und Gestalten von Ich-Büchern, sondern auch das Betrachten dieser Werke und erst recht das Kommunizieren über sie schafft für alle Kinder, ganz besonders auch für Schulanfänger/innen, einen wichtigen Anregungsrahmen und motiviert sie zum eigenständigen und phantasievollen Arbeiten und zum Austausch untereinander (vgl. Bartnitzky, 2006).

**Tipp:** Schreibwerkstätten oder Unterrichtsthemen, die Alltag, Persönlichkeit und Individualität der Kinder unmittelbar betreffen (z. B. „Körper“ oder „Gefühle“), bieten sich die gesamte Volksschulzeit über gut an, um das Ich-Buch kontinuierlich zu erweitern.



# 4

## Das Kind bei der Suche nach seiner sozialen Rolle unterstützen

Zu den individuellen Voraussetzungen, die für den Aufbau sozialer Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter erforderlich sind, gehört nach Roswitha Dehu et al. (2015, S. 4) insbesondere auch die Kommunikationsfähigkeit. Sie ermöglicht es den Kindern, ihre „Gefühle und Bedürfnisse adäquat zum Ausdruck zu bringen“, aber auch auf den anderen und seine Bedürfnisse zu hören (vgl. Dehu et al., 2015, S. 4). Beim Selbstaussdruck können in der frühen Phase des Zweitsprachenlernens Kommunikationstafeln, Kommunikationsbücher und Ich-Bücher helfen, wie sie in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellt wurden. Wie aber können die Kinder in sprachlich leicht zu verstehender Weise an jene Spielregeln herangeführt werden, die in der Klasse, im Schulgebäude, im sozialen Miteinander gelten?

### 4.1 Erarbeitung von Klassenregeln mit Symbolkarten und Alternativenübersichten

Beim Eintritt in die Volksschule sind alle Kinder sozial gefordert: Vieles läuft hier anders ab als zuhause oder im Kindergarten. Eine wichtige Voraussetzung, um in die neuen Regeln hineinzuwachsen, bietet ein gemeinsamer Aushandlungsprozess, der als demokratische Form des Miteinanders zugleich einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung der Schüler/innen leistet (vgl. etwa [Funke & Podzuweit, 2007, S.16](#)).

Wo die Kinder erst zu Schuleintritt mit dem Erwerb der Zweitsprache beginnen oder noch über geringe Deutschkenntnisse verfügen, ist die Teilnahme an diesem Aushandlungsprozess möglicherweise durch Verständnisprobleme erschwert. Zudem bleiben für sie möglicherweise auch die Regeln selbst undurchsichtig. Um beiden Problemen abzuweichen, bieten sich ein weiteres Mal Verfahren aus dem Kontext der Unterstützten Kommunikation an:

Zunächst kann mit einzelnen Symbolkarten oder Fotos gearbeitet werden, die illustrieren, was im schulischen Kontext erwünscht ist oder welche Verhaltensalternativen, die hinter den Regeln stehen, vermieden werden sollen. Grüne Häkchen (richtig) und rote Durchstreichungen (falsch) können dabei zur Verdeutlichung ergänzt werden.

Auch wenn nicht immer alle Regeln in dieser symbolgestützten Form erarbeitet werden können, hilft es Kindern, die der mündlichen Aushandlung der Klassenregeln noch nicht folgen können, wenn wenigstens exemplarisch Symbolkarten eingesetzt werden. Kinder, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, sollten die Klassenregeln – im Idealfall verbunden mit denselben Symbolen – außerdem auch in ihrer jeweiligen Erstsprache kennenlernen.

### PRAXISTIPP: Beispiel für die symbolunterstützte Arbeit an Klassenregeln

Bei der Erarbeitung der Regel „Beim Arbeiten nehmen wir aufeinander Rücksicht und sind leise“ können in einem ersten Schritt folgende Symbolkärtchen ausgelegt werden:



Abb. 5 und 6 (Stefanie Obermayer): Symbolkarten zu lauten und leisen Arbeitsumfeldern

Gemeinsam werden nun beide Situationen ausprobiert und so praktisch erfahren. Es wird abgewogen, welche Situation für das Arbeiten angenehmer ist. Kommt die Klasse gemeinsam zu dem Ergebnis, dass Symbolkarte 1 ein zu vermeidendes und Symbolkarte 2 ein erwünschtes Verhalten darstellt, wird Symbolkarte 1 rot durchgestrichen oder auf ein rotes Ampellicht gelegt. Symbolkarte 2 erhält ein grünes Häkchen oder wird auf ein grünes Ampellicht gelegt. Durch den visuellen Anker der Bildkarten wird der Diskussionsprozess für alle Kinder anschaulich illustriert.

- ⇒ Kinder mit geringen Deutschkenntnissen, aber z. B. auch Schüler/innen mit einer Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung, können am Symbol verstehen, worum es geht und werden so in den Erarbeitungsprozess miteinbezogen.

### Alternativenübersichten oder Alternativenpläne

Um komplexere Verhaltenszusammenhänge zu illustrieren und dabei Konsequenzen verschiedener Verhaltensweisen in der Klasse differenziert aufzuzeigen, empfiehlt sich die Arbeit mit **Alternativenübersichten**, die auch **Alternativenpläne** genannt werden. Sie folgen dem Konzept der *contingency maps* nach Pat Miranda und Ken Brown (2006). Alternativenübersichten zeigen symbolgestützt und übersichtlich auf, welche Konsequenzen aus welchem Verhalten erwachsen (vgl. Köppe & Kippe, 2007).

Dazu wird in einem ersten Bild eine konkrete Ausgangssituation markiert. Davon ausgehend werden in Form eines Flussdiagramms zwei mögliche Verhaltensalternativen in dieser konkreten Situation und deren jeweilige positive oder negative Konsequenzen dargestellt.

Das nachstehende Beispiel veranschaulicht die oben erwähnte Klassenregel „Beim Arbeiten nehmen wir aufeinander Rücksicht und sind leise“:

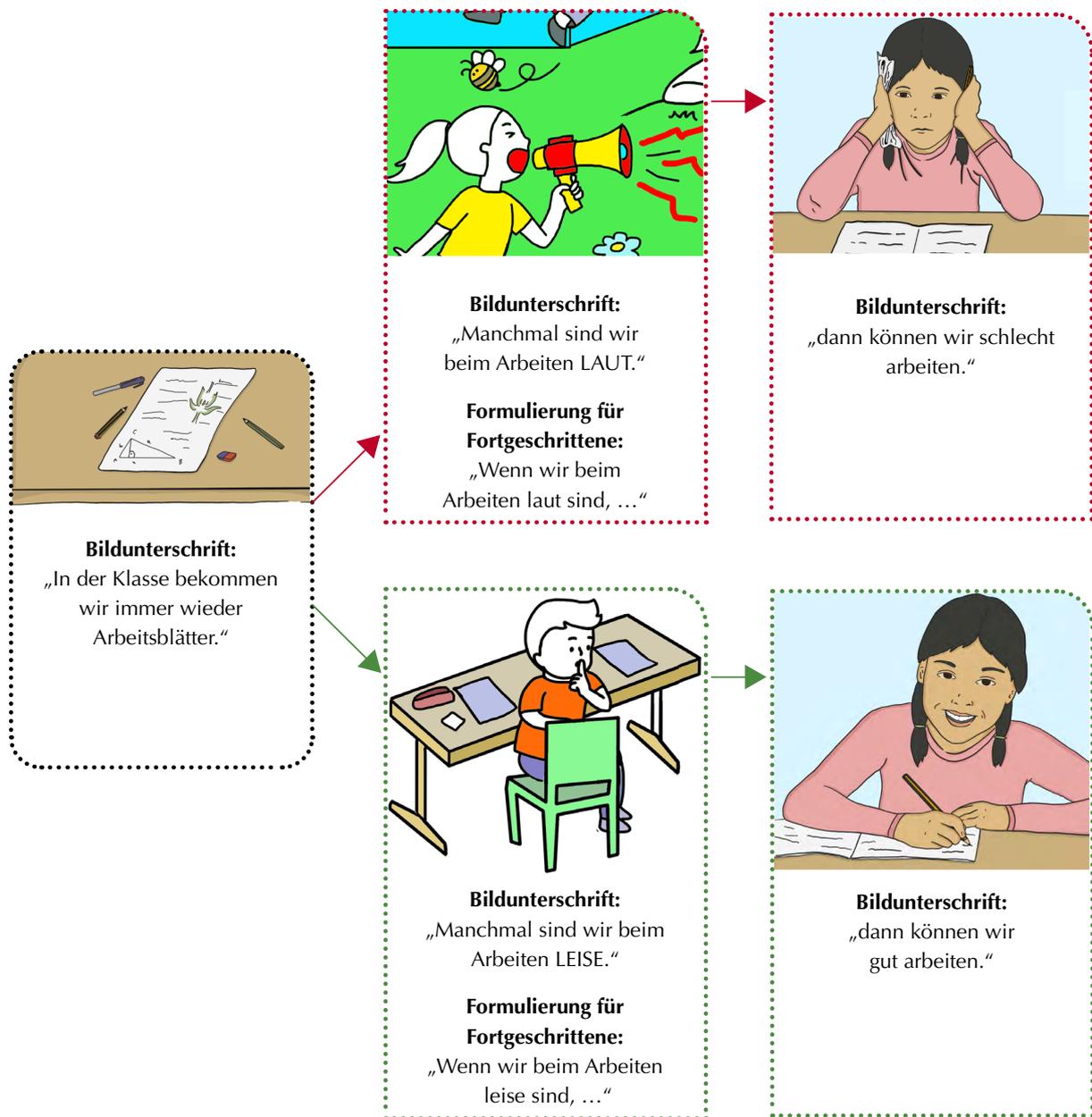


Abb. 7 (Stefanie Obermayer, Tanja Knabl): Alternativenplan zu einem ruhigen vs. einem lauten Arbeitsumfeld

An die Kästchen, welche die unmittelbaren Folgen des günstigen oder ungünstigen Verhaltens aufzeigen, können bei Bedarf weitere Kästchen angehängt werden, die weitere positive oder negative Effekte der jeweiligen Verhaltensweisen zeigen. So haben die Kinder, wenn alle leise sind und gut arbeiten können, vielleicht mehr Zeit, um am Ende der Stunde noch miteinander zu spielen oder zu singen. Sind dagegen alle laut und werden die Kinder lärmbedingt nicht mit dem Arbeitsblatt fertig, muss ein Teil des Arbeitsblatts vielleicht als Hausübung erledigt werden.

- ⇒ Werden die Alternativenübersichten kollaborativ in der Klasse erstellt, können auch sie zu einer demokratischen Beteiligung aller Schüler/innen an der Gestaltung der gemeinsamen Regeln beitragen. Außerdem schulen die Kinder dabei das logische Denken in Ursache-Folge-Zusammenhängen, welches für die weitere Schullaufbahn essenziell ist.

Sprachlich fortgeschrittene Schüler/innen können in der Arbeit mit Alternativenübersichten die Bildung von „Wenn-dann-Sätzen“ und dabei nicht zuletzt zwei wichtige Elemente des deutschen Satzbaus kennenlernen:

- Die Verbendstellung im Nebensatz („wenn wir beim Arbeiten leise **sind**“) und
- die Inversion, bei der ein anderes Satzglied als das Subjekt an erster Stelle steht („**dann** können wir gut arbeiten“).

### PRAXISTIPP: Vorlagen für Alternativenübersichten

Im Internet finden sich verschiedene praktische Vorlagen für Alternativenübersichten:

- <http://www.die-uk-kiste.de>
- [www.metacom-symbole.de](http://www.metacom-symbole.de)

Diese können mit Bildern aus Symbolsammlungen (vgl. Abschnitt 2.4) kombiniert werden.

## 4.2 Soziale Lerngeschichten als individuelle Hilfen zur Verhaltensänderung

Immer wieder machen wir als Lehrpersonen, aber auch als Eltern die Erfahrung, wie ein Kind durch eine bestimmte – wiederkehrende – Verhaltensweise wiederholt mit anderen in Konflikt gerät und sich selbst damit schadet. So können wir etwa beobachten, dass ein Kind seinen Mitschüler/innen immer wieder ungefragt Dinge wegnimmt, sei es, weil es sich einfach nicht darum zu bitten traut, sei es, weil der Wunsch und die Ungeduld zu groß sind, das begehrte Objekt in Händen zu halten. Ein solches Verhalten ruft dann bei den anderen Empörung hervor, das Kind wird beschimpft, aus der Spielgruppe ausgeschlossen oder vielleicht auch weggeschubst.

In anderen Fällen beobachten wir eingefahrene Verhaltensweisen, die zwar für die Umwelt des Kindes keine negativen Folgen haben, aber für das Kind selbst trotzdem nachteilig sind. So stellen wir etwa fest, dass ein Kind Aufgaben, die es nicht verstanden hat, lieber falsch löst oder unerledigt lässt, als dass es sich an die Lehrperson wendet. Es fällt ihm, aus welchen Gründen auch immer, schwer, sie um Hilfe zu bitten.

In beiden skizzierten Konstellationen ist es entscheidend, mit den betroffenen Kindern in einen wertschätzenden, verständlichen und lösungsorientierten Dialog über solche ungünstigen Verhaltensmuster einzutreten. Findet direkt im Anschluss an einen Zwischenfall ein Gespräch statt, dominieren hier oft auf allen Seiten noch Emotionen wie Wut, Sorge um das Kind oder Scham. Da mag auf Lehrendenseite manches nicht so verständlich, neutral und freundlich formuliert werden, wie es formuliert werden sollte – und auf Lernendenseite fällt im Affekt das Zuhören schwer.

In solchen Fällen können sog. „soziale Lerngeschichten“ weiterhelfen. Sie gehen auf ein in den 1990er-Jahren von Carol Gray entwickeltes Konzept zurück, das Menschen im Autismusspektrum helfen

sollte (Social Stories™): Eine soziale Lerngeschichte ist wie ein „Drehbuch“ (La Brie Norall & Wagner Brust, 2011, S. 211), das „Szenen, Regieanweisungen“ und damit Lösungsansätze für eine bestimmte, vom Kind noch nicht bewältigte soziale Situation liefert (La Brie Norall & Wagner Brust, 2011, S. 5).

Wer als Lehrperson eine solche Geschichte verfasst, wählt einen guten Weg, sich von den eigenen Emotionen zu distanzieren (La Brie Norall & Wagner Brust, 2011, S. 211). Dadurch, dass soziale Lerngeschichten in der Ich-Perspektive der Schülerin oder des Schülers verfasst sind, kommen sie außerdem auch beim Kind in der Regel nicht als Vorwurf an. Konflikte und Eskalationen werden so vermieden.

#### PRAXISTIPP: Wie schreibt man eine soziale Lerngeschichte?

- Versetzen Sie sich in die Perspektive des Kindes und erzählen Sie in der Ich-Form von einer konkreten Situation und möglichen Verhaltensalternativen.
- Bebildern Sie die soziale Lerngeschichte von Sinneinheit zu Sinneinheit mit passenden und leicht verständlichen Zeichnungen oder Piktogrammen.



**Schritt 1:** Beschreiben Sie, aus der Sicht des Kindes, kurz die soziale Situation, von der die Geschichte handeln soll, und skizzieren Sie dabei in wenigen Worten und neutral die – ungünstige – Verhaltensweise, die das Kind typischerweise in dieser Situation zeigt. Wichtig ist, dass hier auch die (inneren) Beweggründe des Kindes für sein bisheriges Verhalten kurz genannt werden.

**Schritt 2:** Schildern Sie nun in einem zweiten Schritt ganz knapp die (negativen) Konsequenzen dieser Verhaltensweise für das Kind und/oder für sein Umfeld. Bleiben Sie dabei neutral und vermeiden Sie Wertungen – es geht nur um eine objektive Beschreibung.

**Schritt 3.** Stellen Sie schließlich eine Verhaltensalternative vor, die in Zukunft für eine bessere Bewältigung der Situation denkbar ist, und skizzieren Sie deren (positive) Konsequenzen.

Wie eine soziale Lerngeschichte im Kontext von DaZ aussehen könnte, lässt sich dem folgenden Beispiel entnehmen, das eines der eingangs skizzierten ungünstigen Verhaltensmuster aufgreift. Auch wenn dieses Exempel aus dem Anfangsunterricht der Sekundarstufe I stammt, ist das Problem, das mit der Lerngeschichte gelöst werden sollte, in der Primarstufe nicht weniger präsent.

Weiterführende Lektüren bietet etwa Schirmer, 2020, S. 119-121.

### 4.3 Beispiel für eine soziale Lerngeschichte

Die Scheu, Fragen zu stellen und sich als Unwissende eine Blöße zu geben, ist den meisten Kindern gemein. Im Normalfall siegt jedoch die Neugier und/oder der Wunsch nach Unterstützung und die nötigen Ergänzungen bzw. Erklärungen werden schließlich doch erbeten. Im Falle von zwei- oder mehrsprachigen Kindern mit mangelhaften Deutschkenntnissen ist dies häufig aber nicht der Fall. Sie schämen sich für ihre Sprachdefizite und blicken oft auf eine Reihe negativer Erfahrungen zurück. Lässt sich hier keine Haltungsänderung anregen, hat der fehlende Mut, um Hilfe zu fragen, schlimmstenfalls einen Teufelskreis negativer Konsequenzen zur Folge: Es kommt zu einer Verschlechterung der sozialen Integration, die schulischen Leistungen bleiben hinter den Erwartungen, aber vor allem auch den Möglichkeiten zurück und das Kind verschließt sich zusehends. Die Sprachkompetenz nimmt ab und die Freude am Unterricht, bzw. am Wissenserwerb generell, geht schnell verloren.

So auch im Fall von Milan, 12, der zwar ausgesprochen intelligent und vor allem mathematisch sehr begabt ist, aber beim Schuleintritt ins Gymnasium feststellen muss, dass seine mangelnden Deutschkenntnisse ihm im Schulalltag noch große Schwierigkeiten bereiten. Die oben beschriebene Abwärtsspirale nimmt an Fahrt auf und das Distance Learning erweist sich als erschwerender Umstand. Schon bald hört Milan auf, im Unterricht zu reden. Er meldet sich nicht mehr und versucht schlicht, nicht aufzufallen. Da er häufig nicht genau versteht, was er tun soll, verschlechtert sich auch die schriftliche Mitarbeitungsleistung. Er sitzt traurig und verschämt in der Klasse und fühlt sich sichtlich unwohl.

Für Milan wurde die nachfolgend angefügte soziale Lerngeschichte entworfen:

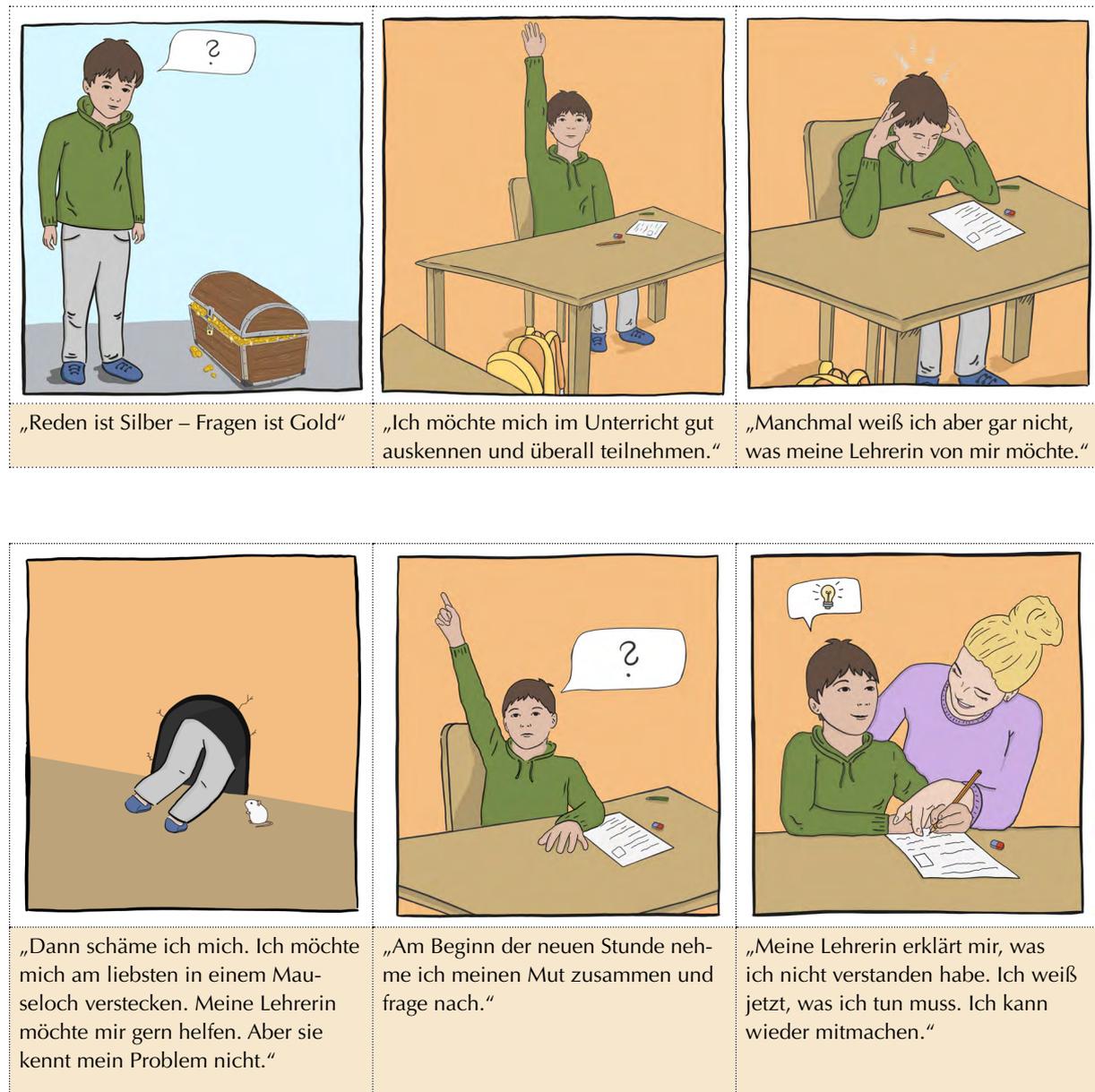


Abb. 8 (Stefanie Obermayer): Lerngeschichte für Milan mit Abbildungen

Ziel der Lerngeschichte ist es, dem betroffenen Kind das Problem bewusst zu machen und einen einfachen Lösungsweg anzubieten. Indem das Gefühl der Angst explizit angesprochen wird, soll dem betroffenen Kind seine eigene emotionale Lage deutlich gemacht und gezeigt werden, dass es damit nicht allein ist. Die angebotene Lösung, nämlich nachzufragen und um (Er-)Klärung zu bitten, ist so logisch wie simpel und die Belohnung – die Wiedergewinnung der Freude am Unterricht – folgt auf dem Fuß.

# 5

## Interaktion und Kommunikation anregen – Materialien mit Aufforderungscharakter und vielfältige Welterfahrungen

Gerade im schulischen Bereich wird für den DaZ-Unterricht sehr viel vorgefertigtes Material angeboten. Da viele dieser Arbeitsblätter, Spiele, Lern-Apps und Kärtchen sich dafür rühmen, von Expert/innen erarbeitet worden zu sein, geben sie Lehrpersonen das gute Gefühl, bestmögliche Förderanlässe zu schaffen. Zudem hält sich bei der Verwendung von bereits fertigen Materialien der Vorbereitungsaufwand in Grenzen. Greift man in der Deutschförderung allerdings im Übermaß auf solche Lernangebote zurück, ohne parallel auch nach Alternativen zu suchen, droht man die Schüler/innen damit zu langweilen: Oft funktionieren diese Materialien nach ähnlichen, wiederkehrenden Mustern, die zur Ermüdung führen können.

Ein weiteres Problem der Anwendung vorgefertigter Unterrichtshilfen ergibt sich dadurch, dass etliche dieser Materialien darauf ausgelegt sind, von den Schüler/innen in kommunikationsarmen Lernsettings jeweils für sich allein bearbeitet zu werden. Dabei sind gerade kooperative und „**kommunikative Lernsituationen**“ für die Aneignung einer Sprache besonders erfolgversprechend – vor allem dann, wenn diese zusätzlich auf die Vorlieben, Interessen und Neigungen der Kinder Bezug nehmen (vgl. etwa Niedersächsische Landesschulbehörde, 2017, S. 29).

Zusätzlich hängt die Erweiterung des sprachlichen Könnens – z. B. auf dem Gebiet des Wortschatzes – auch von einer Erweiterung des Weltwissens ab, da Sprache und Weltwissen eng miteinander verknüpft sind (vgl. etwa Mathiebe, 2019, S. 95-96): Auch in diesem Punkt kommt digital verfügbares Fertig-Material oft schnell an seine Grenzen.

### 5.1 Einfach, alltäglich und analog – Qualitätskriterien für DaZ-Materialien

Empfehlenswert ist es daher, intensiv auf Materialien und Aktivitäten zu setzen, welche die Kinder zum interaktiven Austausch, zur Welterfahrung und nicht zuletzt auch zum Nachdenken anregen. Die Lehrperson muss natürlich nicht ganz auf die Arbeit mit fertigen Fördervorlagen verzichten, doch sollte sie diese konsequent mit dem Einsatz selbst zusammengestellter Materialien verknüpfen. Bei der Auswahl der Letzteren wie auch der damit verbundenen sprachdidaktischen Aktivitäten sollte darauf geachtet werden, dass sie möglichst viele der folgenden Eigenschaften aufweisen:

M O T I V I E R E N D  
A K T I V I E R E N D ( U N D S I N N L I C H A N R E G E N D )  
A L L T Ä G L I C H  
E I N F A C H  
V A R I A B E L  
W I E D E R H O L B A R  
A N A L O G ( U N D A K T U E L L )  
S P I E L T A U G L I C H

## Praxisbeispiele für den Unterricht



Am Morgen eines neuen Unterrichtstags bringt die Lehrperson den Kindern eine Sammlung höchst unterschiedlicher Knöpfe in verschiedensten Größen und Macharten (z. B. Knöpfe mit zwei Löchern, vier Löchern oder ohne Löcher) und aus den verschiedensten Materialien (z. B. Knöpfe aus Holz, Metall, Horn, Filz, Kunststoff und Perlmutter) in die Schule mit.

Foto: <https://pixabay.com/de/photos/knoepfe-bunt-farbig-handarbeiten-628819/>

**Tip:** Ein besonderes Highlight sind einfarbig weiße Zwirnknöpfe, wie sie früher z. B. an Kissen- oder Bettbezügen zu finden waren, und bunte Posamentenknöpfe, das heißt mit vielfarbigen Stofffäden kunstvoll umwickelte Metallringe.

Grundsätzlich sind Knöpfe ein sehr **spieltaugliches** Unterrichtsmaterial: Da die verschiedenen Knopfexemplare so unterschiedlich sind, werden sie die Kinder dazu anregen, in die Knopfbox zu greifen, die Knöpfe anzufassen und Fragen dazu zu stellen. Durch diesen kommunikativen Aufforderungscharakter erweist sich die Knopfsammlung von vornherein als **motivierend** und sprachlich **aktivierend**. Insofern es sich bei den Knöpfen um ein **alltägliches** Material handelt, sind sie den Kindern – auf den ersten Blick – vertraut. Gleichzeitig sind z. B. Posamenten-, Zwirn-, Horn-, Filz- oder Perlmutterknöpfe nicht allen Kindern schon begegnet, sodass die Sammlung auch Erstaunen und Neugier auslöst. Der pädagogische Mehrwert des Einsatzes von Knöpfen in der Primarstufe, aber auch schon Elementarstufe, ist im Allgemeinen gut bekannt (vgl. etwa **Groß, 2019**).

Bei den folgenden Ideen stehen die Knöpfe als Sprechansätze und Instrumente der Sprachförderung im Fokus: Wo immer die Kinder mit den Knöpfen die unterschiedlichsten Aufgaben durchführen, werden sie dazu angeregt (bzw. bei Bedarf auch einmal explizit angehalten), über ihr Tun zu sprechen und die verschiedensten Begriffe und grammatischen Formen anzuwenden.

### „Knöpfe sortieren“

Bei dieser Übung können die Kinder zunächst in Kleingruppen selbst aussuchen, nach welchen Gesichtspunkten sie die Knöpfe sortieren wollen:

- nach der Größe,
- nach Farben oder
- nach verwendeten Materialien,
- nach der Oberflächenstruktur usw.

Die Kinder sollten gebeten werden, ihre jeweilige Auswahl zu begründen (dabei können z. B. auch Weil-Sätze verwendet und geübt werden).

Um den Kindern bewusst zu machen, dass es verschiedene Kategorien für das Sortieren gibt, kann die Aufgabe mehrfach unter neuen Bedingungen wiederholt werden: Sollten einige Kinder ausschließlich nach Farben sortieren, kann die Lehrperson ihnen gezielt gleichfarbige Knöpfe geben. Spätestens dann beginnen die Gruppenteilnehmer/innen erfahrungsgemäß heftig zu diskutieren, wie sie nun alternativ sortieren können.

### **Ideen für den Einsatz im Sach- und Mathematikunterricht**

Knöpfe können gemeinsam mit einer Briefwaage abgewogen werden. Dabei kann sich dann z. B. zeigen, dass ein riesiger Filzknopf leichter ist als ein kleinerer Metallknopf – ein Hinweis auf die unterschiedliche Dichte verschiedener Materialien. Hier ist es sinnvoll, schon vorab über mögliche Ergebnisse zu diskutieren.

- Ein Sprachmuster, welches dabei etwa zum Einsatz kommen kann, sind Dass-Sätze („ich glaube/denke, dass ...“), auch können hier tabellarische Darstellungen geübt werden.

Auch **Schwimm- und Sinkexperimente**, bei denen die Kinder vorab einschätzen müssen, welcher Knopf sich im Wasser wie verhalten wird, können mit den Knöpfen durchgeführt werden. Spätestens dort, wo Knöpfe nach Gewicht oder Schwimmverhalten sortiert und die Beobachtungen gemeinsam verbildlicht, in Tabellen und Diagrammen erfasst oder schriftlich beschrieben werden, sind wir mit den Kindern bereits auf dem Weg zu einem sprachsensiblen Mathematik- und Sachkundeunterricht.

Wie diese Aufgabenstellungen zeigen, ist die Arbeit mit den Knöpfen **wiederholbar** und **variabel**.

### **Weitere Spiel-Ideen**

Knopf-Memory: Man kann jedem Knopf ein zweites Exemplar zur Seite stellen und sie in kleinen, selbst gebastelten Papierkästchen oder unter Papiertrinkbechern verstecken.

Kim-Spiele: Beispielsweise kann bei einem Tast-Kim erraten werden, aus welchem Material ein Knopf besteht. Bei einem Seh-Kim können verschiedene Knöpfe ausgelegt werden, ein Kind verlässt den Raum und zwei Knöpfe in der Anordnung werden vertauscht. Das Kind muss nun erraten (und auch mit Worten beschreiben), welche Knöpfe vertauscht wurden. Bei einem Hör-Kim kann ausprobiert werden, ob man die Materialunterschiede zwischen den verschiedenen Knöpfen auch hören kann.

### **Bastelaktivitäten**

Unter (mündlich gegebener) Anleitung können die Kinder z. B. auf Metallringen selbst Posamentenknöpfe herstellen (vgl. dazu die zahlreichen Bastelanleitungen im Internet). Diese können dann auf ein Stück Stoff aufgenäht oder als Halskette getragen werden. Holzknöpfe können bemalt oder mit glitzernden Materialien verziert werden usw. Wo die Kinder dazu mündlich von der Lehrperson angeleitet werden, trainieren sie ihr Hörverstehen ebenso wie ihr feinmotorisches Geschick.

**Tipp:** Indem die Bastelanleitung wahlweise in der ersten Person Singular, in der zweiten Person Singular, in der zweiten Person Plural oder als Aneinanderreihung von Imperativen formuliert werden kann, lassen sich dabei zusätzlich verschiedene grammatische Formen trainieren.

Gerade die oben erwähnten Kim-Spiele machen deutlich, welchen besonderen Wert die Arbeit mit **analogen, sinnlich anregenden** Materialien wie Knöpfen hat: Sie motivieren die Kinder dazu, sich auf das Hier und Jetzt zu konzentrieren und auf ihre sensorischen Wahrnehmungen zu achten (vgl. dazu auch Abschnitt 5.2).

Es können auch andere Objekte, wie etwa Kieselsteine, Glasmurmeln oder frisch gesammelte Blätter, zunächst sortiert und danach spielerisch weiterverwendet werden. Die Aufgabenstellung des Sortierens und der darauf basierenden weiterführenden Aktivitäten ist **einfach**, gleichzeitig aber beliebig ausbaubar – und sie fördert vernetzt verschiedene sprachliche und kognitive Fertigkeiten, insbesondere auch die Kategorienbildung.

Bei solchen erweiterten Sortieraufgaben kann man schließlich auch ein weiteres oben angeführtes Kriterium – das Kriterium der **Aktualität** – zu seinem Recht kommen lassen: Anstelle von Knöpfen könnten z. B. auch Ansteckbuttons sortiert werden, auf denen aktuelle Figuren aus Comics, Zeichentrickfilmen oder Kinderbuchfiguren zu sehen sind.

## 5.2 Sensorische, motorische und affektive Anreize zum Sprachenlernen

Analoge und alltägliche Sprechanlässe sind, wie oben bereits erwähnt, auch deshalb so reizvoll, weil bei ihnen verschiedene Sinne stimuliert werden. Sinneserfahrungen regen sprachliche Entwicklung an, da Sprache auf „gedanklichen Konzepten“ von Welt beruht. Daher ist es wichtig, einen „**Unterricht mit allen Sinnen**“ aufzubauen (Allgäuer-Hackl et al., 2018, S. 6-8).

### PRAXISTIPPS:

Wenn z. B. das Thema „Regen“ im Unterricht behandelt wird, sollten Aktivitäten dafür ausgewählt werden, durch welche die Kinder Antworten auf möglichst viele der untenstehenden Fragen finden:

- **Hörsinn:** Wie klingt das Wort in verschiedenen Sprachen? Was reimt sich auf das Wort „Regen“? Wie klingen verschiedene Regenarten und wie kann man diese Geräusche mit einfachen Mitteln in der Klasse herstellen (z. B. über die Anfertigung eines Regenmachers)? Welche Regenlieder gibt es in verschiedenen Sprachen (auf Deutsch z. B. „Es regnet, es regnet“ oder Reinhard Meys Lied „Mairegen“)?
- **Sehsinn:** Welche sichtbaren Eigenschaften hat Regen (z. B. Betrachtung von Regenwolken, Regentropfen in der Luft, Regenspuren am Fenster, Regenwasser in der Pfütze, verdampfender Regenfeuchtigkeit, Regentropfen unter dem Mikroskop, einem Regenbogen und bunt schillernden Regentropfen im Gras ...)?
- **Tastsinn:** Wie fühlt sich Regen in verschiedenen Jahreszeiten an (Eisregen, Mairegen usw.)? Wie fühlt sich Regen an, wenn man die Augen zumacht und das Gesicht in den Regen hält?
- **Geruchssinn:** Wie riecht es draußen nach einem Regen (nasse Erde, feuchte Blumen etc.)?
- **Geschmackssinn:** Wie schmeckt Regen? Achtung: Regen kann, gerade im städtischen Raum, mit Rückständen belastet sein, sodass man nur einzelne Regentropfchen ‚kosten‘ sollte. Alternativ kann ein Ritual eingeführt werden, dass in der Klasse bei Regen gemeinsam ein warmer ‚Regentee‘ getrunken oder eine ‚Regenwetter-schokolade‘ verzehrt wird (herkömmliche Teemischungen oder Schokoladen erhalten dazu ein gemeinsam entworfenes neues Etikett).

Sollten nicht alle Erfahrungen lebhaftig gemacht werden können, kann eine Fantasiereise die tatsächlichen Eindrücke ergänzen.

**Welterfahrungen** können mit verschiedenen einfachen Hilfsmitteln auch **selbst inszeniert** werden:

- So kann Schnee im Sommer über selbst gebastelte Schneeflocken in die Klasse geholt werden oder
- man organisiert einige Zweige, löst die Blätter ab und dekoriert sie gemeinsam mit den Kindern mit Watte oder mit dem für Modelleisenbahnfreunde angebotenen Kunstschnee.
- Auch der Inhalt eines Lochers, das heißt die aus einem weißen Blatt ausgestanzten Papierpünktchen, können als Schnee-Ersatz herhalten.
- Eine einfache Schneekugel ermöglicht z. B., dass wir auch bei 30 Grad im Schatten ein Schneegestöber beobachten können.

Auch über **motorische Ansätze** können die Schüler/innen ihr Weltwissen und ihren Erfahrungsschatz zum Thema „Wetter“ erweitern:

- Kinder können ihre Finger als Regentropfen einsetzen und damit vorsichtig auf den Rücken eines anderen Kindes klopfen oder für Platzregen wild mit den Fingerspitzen auf den Tisch trommeln.



Im Zusammenhang mit solchen Erfahrungen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, den Wortschatz in verschiedene ‚Netze‘ zu verpacken, die ihn fest im mentalen Lexikon verankern (vgl. Lehmann et al., 2013, S. 21-22).

### **Begriffsnetze und Wortfelder zum Thema „Regen“**

- Begriffsnetze oder Wortfelder verdeutlichen, dass „Regen“ einen Oberbegriff für verschiedene Regenarten bildet, wie z. B. Wolkenbruch, Platzregen, Nieselregen etc.
- „Regen“ kann auch Oberbegriffen wie etwa „Wetter“ oder (bildungssprachlich) „Niederschlag“ zugeordnet werden.
- Eine Wortfamilie, die man erarbeitet, könnte z. B. Regen, regnen, regnerisch, verregnet etc. enthalten.
- Zum sogenannten „Sachnetz“, das sich rund um das Wort „Regen“ spannt, kann z. B. ein Unterrichtsgespräch über regenarme Regionen (z. B. die Wüste) und regenreiche Regionen (z. B. den Regenwald) beitragen.
- Man kann auch das Wort „Regen“ in einen Satz einbauen (syntagmatisches Netz). Möglich wird dies etwa durch Verben wie „fallen“, „rieseln“, „tröpfeln“ oder auch „aufhören“ und unter Verwendung von Adjektiven wie „stark“ oder „schwach“.
- Der gemeinsam getrunkene Regentee oder ein gemeinsam gesungenes Regenlied bauen den Begriff des „Regens“ in ein affektives Netz ein, welches ihn etwa mit „Geborgenheit“ assoziiert.

Neben den Vorzügen, die das so erschlossene Thema „Regen“ für eine vernetzte Speicherung von Wörtern und weitergehenden Sprachinformationen im Gehirn bietet, sollte aber auch eine andere Form des ‚Networkings‘, die bei der skizzierten Vorgehensweise zum Tragen kommt, nicht vergessen werden: Mit allen Sinnen gemachte gemeinsame Erfahrungen schaffen eine gute Basis für das soziale Miteinander in der Klasse.

### PRAXISTIPP: Schaffung eines sensorischen Erfahrungsraums im Klassenzimmer

- Fantasiereise mit Geräusch- oder Duftergänzung oder mit Fühlelementen (z. B. Windhauch, Wassertröpfchen, Duftkerzen und -lampen oder Gewürzen).
- Escape-the-Room- und Detektivspiele im Klassenzimmer: Hierbei werden z. B. herkömmliche Escape-the-Room-Szenarien, wie sie auch bereits andernorts für den schulischen Unterricht empfohlen worden sind (vgl. etwa [Kraker, 2019](#)), um verschiedene sensorische Elemente bereichert: Die Rätsel, welche die Kinder lösen müssen, beinhalten gezielt Hör-, Tast-, Seh-, Riech- und Schmeckaufgaben.
- Aus der Waldorfpädagogik kann das Prinzip des sog. Jahreszeitentisches übernommen werden: Ein Tisch wird saisonal, aber auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Unterrichtsthema umgestaltet und bietet den Kindern verschiedene Naturgegenstände zum Anschauen, Angreifen usw.



# 6

## Richtig (Zu-)Hören ist eine Kunst – Hörverstehen trainieren

Schon der Hörvorgang selbst ist nichts Passives, sondern eine aktiv zu erbringende „Wahrnehmungsleistung“ (Wermke, 2008, S. 8), die geübt werden muss. Weitere Interpretations- und Verarbeitungsschritte im Gehirn führen schließlich zum Hörverstehen, das der Informationsaufnahme und der „Aufrechterhaltung kommunikativer Beziehungen“ dient (Jeuk et al., 2015, S. 31).

Hörverstehen ist mit vielen Ebenen des Spracherwerbs gleichzeitig verbunden: Es setzt die Fähigkeit zur Unterscheidung von Lauten und Lautverbindungen und das Erkennen unterschiedlicher Betonungsmuster, Stimmklänge und Sprechmelodien ebenso voraus wie die Kenntnis und das Verständnis der gehörten Wörter, Wortverbindungen und Redewendungen. Hörverstehen erfordert ein grundlegendes Wissen über den Satzbau und nicht zuletzt auch eine Kenntnis von Sprechkonventionen und Genres mündlicher Textproduktion (vgl. Badstübner-Kizik, 2016, S. 95): Für einen Wetterbericht gelten hier andere Vorgaben als für ein Gespräch über das Wetter als Teil des Smalltalks und wenn man einer Ärztin zuhört, muss man auf andere Äußerungen gefasst sein als dort, wo man einem Lehrer oder der besten Freundin lauscht.

### 6.1 Training des Hörverstehens

Nur wo Hörverstehen gelingt, können Erwachsene und Kinder, die eine neue Sprache lernen, durch die Aufnahme des Gehörten ihren Wortschatz erweitern, können sie sich im Prozess des Zuhörens ganz von selbst an wiederkehrende grammatische Strukturen, Ausspracheregeln und kommunikative Konventionen der neu zu erwerbenden Sprache gewöhnen. Nur wo Anweisungen, Fragen, Bitten, Erläuterungen, Erklärungen, Erzählungen und andere Äußerungen in der Zielsprache verstanden werden, ist außerdem eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht, am Alltagsgeschehen, an verschiedensten Kommunikationsanlässen in dieser Sprache möglich. So ist es nicht erstaunlich, dass Hören – neben Sprechen, Lesen, Schreiben – eine der vier Grundfertigkeiten ist, auf die der GeR (**Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen**) sein besonderes Augenmerk richtet. Nicht nur im Fremd-, sondern auch im Zweitsprachenunterricht sollten Hörverstehensübungen, am besten unter Verwendung authentischer Hörmaterialien in österreichischer Standardsprache, zum Einsatz kommen. Beispiele für authentische Hörtexte aus Österreich finden sich auf der Website des NCoC BIMM im Menüpunkt „Fertigkeiten im Unterricht vernetzt trainieren“ ([www.bimm.at](http://www.bimm.at)).

Bei der Auswahl von Materialien für den DaZ-Unterricht in der Primarstufe sollte darauf geachtet werden, dass im Unterricht sowohl Hör- als auch Hör-Seh-Angebote gemacht werden. Bei Übungen zum Hör-Sehverstehen, etwa auf der Grundlage von Filmmaterial, wird das Hörverstehen dadurch erleichtert, dass die Höreindrücke um visuelle Informationen ergänzt werden: Gestik, Mimik, Informationen zum situativen Kontext, in dem das Gehörte angesiedelt ist, begünstigen das Verständnis. Muss man sich dagegen nur auf das Gehörte verlassen, ist das für ungeübte Zuhörer/innen eine Herausforderung.

## PRAXISTIPP: Empfehlungen für Hörverstehensübungen

### Vor der Hörübung

- Schaffen Sie eine entspannte Höratmosphäre. Meiden Sie Situationen, in denen die Kinder in Zeitdruck oder Stress geraten und Versagensängste entwickeln können.
- In einem ersten Schritt müssen sich die Lerner/innen des Deutschen in die Sprechmelodie und die Lautstrukturen dieser Sprache hineinhören. Dazu braucht es Zeit und Gelegenheit. Das Hören deutschsprachiger Lieder, ein spannender Ausflug in eine deutschsprachige Umgebung am Wochenende oder Nachmittag (Zoo, Schwimmbad) oder ein laufendes Radio im Hintergrund können diesen (unbewussten) Lernprozess unterstützen.
- Kinder sollten das Thema kennen, von dem in einer Hörübung die Rede sein wird; dann tun sie sich in der Übung leichter. Besprechen Sie wichtige Begriffe aus dem Wortfeld des Hörtextes bereits im Vorfeld.
- Hilfreich ist es, wenn die Lerner/innen die Fragen, die ihnen zum Text gestellt werden, bereits vor der Übung kennen.

**Tipp:** Bilder können vorab zusätzlich entlasten.

### Während und nach der Hörübung

- Erste Hörverstehensübungen sollten das Hörverstehen eher punktuell abfragen: Kinder sollen etwa einen Lückentext vervollständigen oder eine konkrete Frage (z. B. zu Ort oder Uhrzeit des Gesprächs usw.) beantworten.
- Es kann die Kinder entlasten, wenn im Hörprozess Pausen gemacht werden, Rückfragen gestellt und Rückmeldungen gegeben werden. Außerdem kann es helfen, wenn sie bereits erste Strukturen des Satzbaus im Deutschen kennen und wenn sie am Satzbau oder an der Intonation Fragen von Aussagen unterscheiden können.
- Am Anfang sollten kurze und einfache Hörverstehensübungen verwendet werden, deren Sprecher/innen sich in Standardsprache, deutlich und mit langsamem Sprechtempo artikulieren. Die Texte sollten in Wortschatz und Satzbau nicht zu komplex sein.
- Allmählich können (und sollten) dann auch längere Hörübungen, Sequenzen im Dialekt oder in anderen nicht-standardsprachlichen Sprachformen sowie authentische Hörmaterialien in alltagssprachlich schnellem Sprechtempo zum Einsatz kommen.
- Auch die Textsorten, die für eine Hörübung in Frage kommen, sind unterschiedlich anspruchsvoll. Badstübner-Kizik (2016, S. 94) empfiehlt, Hörtexte in der folgenden Reihenfolge einzusetzen: „Lehrwerk-Dialog, kurze authentische Ansage, Nachrichtensendung, Filmausschnitt, Hörspiel“.

(vgl. dazu auch Neuner-Anfindsen, 2012, S. 13-14; Badstübner-Kizik, 2016)



## 6.2 Ein erster Schritt zum Hörverstehen: Die Geräuscherwerkstatt und andere Methoden zum genauen Hinhören



*Eben noch haben die Vögel munter gezwitschert, nun ist es, bis auf das Rauschen eines Baches, ganz still. Plötzlich donnert es – ein Gewitter zieht auf. Eilig galoppieren Pferde vorüber: Ihre Reiter wollen nachhause kommen, bevor das Unwetter losbricht.*

Abb. 9: Beispiel für das Erzählen eines Hörabenteuers

<https://pixabay.com/de/vectors/blau-kleid-lehrer-frau-weiblich-160652/>

So könnte die Geschichte zu einem Hörabenteurer beginnen, zu der die Schüler/innen authentische Klänge produzieren sollen. Mit einem solchen Projekt, das zum Aufführungszeitpunkt wahlweise mit oder auch ohne Text dargeboten werden kann, bietet die Lehrperson den Kindern zunächst einen idealen Anreiz für eine sinnlich intensive und zugleich kreative Wortschatzarbeit – geklärt werden muss, wer welches Geräusch macht, mit welcher Bewegung/welchem Verhalten und Material es erzeugt werden könnte und wie es im Idealfall klingen sollte.

Darüber hinaus unterstützt eine Reise in die Welt der Geräusche die Schüler/innen auch im Aufbau ihrer Hörfertigkeiten: Mit solchen Übungen lernen die Kinder, sich auf Hörreize zu fokussieren, d. h. sie steigern ihre auditive Aufmerksamkeit, zudem wachsen auch ihre Merkfähigkeit und Speicherkapazität auf akustischem Gebiet (Ritterfeld et al., 2006).

Damit werden wesentliche Voraussetzungen für ein gelingendes Hörverstehen trainiert. Durch Erfolgserlebnisse und die Erfahrung der Selbstwirksamkeit kann auch ein Ausgleich zu möglichen Frustrationen im Bereich Hörverstehen geschaffen werden.

Beim Konzipieren einer Geräuscherwerkstatt (vgl. dazu auch Roboom, 2019, S. 33-34) gilt: Dem Ideenreichtum der Lehrperson sind keine Grenzen gesetzt. In manchen Fällen (etwa Blätterrascheln, Poltern herunterfallender Kastanien) können die Geräusche mit jenem Material erzeugt werden, das sie tatsächlich hervorruft. In anderen Fällen (z. B. Donner oder Meeresrauschen) muss man das Ohr durch die Verwendung von Gegenständen austricksen, die mit der echten Geräuscherzeugung nichts zu tun haben – mit bisweilen überraschend gutem Ergebnis.

Erste Ideen dazu finden sich etwa auf den Seiten [www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de) und [www.auditorix.de](http://www.auditorix.de).

Aber vielleicht entdecken die Lernenden ja auch einen eigenen Weg zur Geräuscherzeugung: Kinder nutzen mit großem Interesse und immenser Begeisterung sämtliche Gegenstände und Materialien, um damit Klänge und Geräusche hervorzurufen und Lärm zu machen. Diese Begeisterung sollte im schulischen Kontext genutzt werden, um systematisch Erfahrungen zu den akustischen Phänomenen und ihrer auditiven Wahrnehmung zu sammeln.

Weiß man, wie bestimmte Geräusche hergestellt werden, kann man sie auch kreativ einsetzen: Mit dem eigenen Knowhow in der Geräuscherzeugung können die Kinder als Tontechniker/innen bzw. Musiker/innen an den verschiedensten gemeinsamen Inszenierungen mitwirken.

### PRAXISTIPP: Vom Lärm des Augenblicks zur geräuschvollen Geschichte ...

Wer Geräusche machen will, um damit z. B. einer live erzählten Geschichte den richtigen Sound zu verleihen, eine akustisch aufgezeichnete Reportage aus dem Schulgelände zu untermalen oder als Musiker/in oder Tontechniker/in an einer Theateraufführung mitzuwirken, braucht eine störungsfreie Umgebung. Wo die Kinder mit verteilten Rollen Geräusche erzeugen, haben sie daher einen natürlichen Ansporn, auf den Lärmpegel zu achten und leise zu werden.

Kinder mit der Rolle des Geräuscheherstellers oder der Klangproduzentin zu betrauen, hat aber noch weitere Vorteile: Viel gesprochen werden muss dabei nicht, sodass sich diese Rolle für sprechängstliche Kinder eignet. Gleichzeitig aber gilt es doch gut hinzuhören, damit man seinen Einsatz nicht verpasst.

#### Tipp:

- Kooperation mit einem Kindergarten: Im Kindergarten lässt sich die „Geräuscherwerkstatt“ zu einer Dauer-einrichtung machen, die räumlich fixiert ist und um eine „Flüsterecke“ als Ort für leises Sprechen ergänzt werden kann (Koenen, 2010). Die Volksschulkinder könnten diese beiden Räume im Rahmen eines gemeinsamen Hör-Projekts besuchen und erproben.
- In der Volksschule könnte man solche Raumordnungen wenigstens zeitlich befristet realisieren, etwa im Rahmen eines mehrtägigen Projekts, um so die Neugier der Kinder immer wieder auf das Thema des Hörens zu richten.



### PRAXISTIPP: Weitere Übungen und Methoden zur Geräuscherforschung

#### - Den eigenen Körper zur Geräuscherzeugung nutzen

Wie wäre es mit Experimenten zum Beatboxen oder zur Bodypercussion? Die Anleitungen dazu im Internet sind zahlreich und die Methoden jederzeit ohne Hilfsmittel im Klassenzimmer umsetzbar.

#### - Bilder und Klänge verbinden

Überall verstecken sich Klänge und Geräusche. Im Gespräch über ein Wimmelbild erhalten die Lerner/innen den detektivischen Auftrag, potenzielle Geräuschquellen im Bild aufzuspüren und diese mitsamt den Geräuschen, die in der Welt des Bildes zu hören sind, zu benennen (vgl. dazu – mit konkreter Bildvorlage für den Einstieg – Pahnke et al., 2019, S. 9-10). Die Abbildung eines Baumes könnte die Lerner/innen etwa zum Satz „Die Blätter rascheln“ führen. In einem weiteren Schritt können Wimmelbilder und andere Gemälde auch ‚vertont‘ werden (vgl. Roboom, 2019, S. 34).

Ein anderes Beispiel für eine Aufgabe, in der die Kinder Geräusche mit Bildern verbinden sollen, findet sich im Material „Geräuschgeschichte Schule“ des ÖSZ-Projekts Deutsch FAIRnetz. Hier sollen die Kinder Geräusche des Schulalltags und Tätigkeiten auf einem Szenenbild einander zuordnen (vgl. [http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub\\_ID=238](http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=238), Audiodatei: <https://vimeo.com/411004521>).

#### - Lärmschutzoptionen erkunden

Wo Geräusche Unterrichtsgegenstand sind, sollte auch das Thema „Lärm“ aufgegriffen werden. In diesem Zusammenhang können Geräuschwahrnehmungen besprochen und Methoden der Lärmreduzierung erörtert werden.

Eine breite Palette an Materialien, Impulsen zum Nachdenken und Aktivitäten zum Thema finden sich etwa auch in Landsberg-Becher et al. (o. J., S. 116-144) und auf <http://laermorama.ch>, Reflexionen zum Thema „Lärm“ können in der „Lärmkiste“ dokumentiert werden, die unter den Unterrichtsmethoden auf [www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de) vorgestellt wird.



#### - Lautmalereien sammeln

Lautmalerei imitiert Naturgeräusche mithilfe von sprachlichen Lauten. Es gibt zahlreiche Gedichte, die dieses Stilmittel nutzen, eine Auswahl von ihnen findet sich auf der Seite [auditorix.de](http://auditorix.de): Gemeinsam mit Zungenbrechern und Kinderreimen, in denen Lautmalereien ebenfalls oft vorkommen, laden sie alle zum Anhören und Nachsprechen ein.

Auch Comics nutzen Wörter wie „Zisch“, „Blubber“, „Ächz“, „Bumm“ und „Seufz“, um verschiedene Umwelt- und Tiergeräusche und nonverbale menschliche Laute auszudrücken (vgl. Pahnke, 2019, S. 30). Man kann Kinder mit DaZ und DaE dazu auffordern, ihren Lieblingscomic – in ihrer Erstsprache – in die Klasse mitzubringen. Dann können die darin enthaltenen Lautmalereien gemeinsam gesammelt werden: Lässt sich daraus eine Sprache basteln, die jede/r versteht? Und kann man sich in dieser Sprache richtig unterhalten? Wer keine Comics hat, bringt einfach ein paar lautliche Umschreibungen für Tiergeräusche aus den je eigenen Sprachen ins Klassenzimmer mit (vgl. zum Zusammentragen lautmalerischer Tiergeräusche aus aller Welt auch Pahnke, 2019, S. 30).



# 7

## Eine Bühne für die Sprache – Dialogische und szenische Ansätze zum ersten Aufbau mündlicher Sprachkompetenz

Im vorliegenden Abschnitt finden sich Anregungen dazu, wie sich Kommunikation mit theaterpädagogischen sowie – besonders zeitsparend und niederschwellig – mit dialogischen Ansätzen fördern lässt.

### 7.1 Minidialoge zur Förderung des Spracherwerbs

In Minidialogen können ohne allzu großen Vorbereitungsaufwand und mit überschaubarer Durchführungszeit verschiedene Aspekte von Sprachkompetenz gleichzeitig geschult werden.

#### Hörverstehen, Sprechen und Sprachhandeln (Pragmatik)

Die Schüler/innen lernen alltägliche kommunikative Szenarien – d. h. typische „Abfolgen kommunikativer Handlungen“ – kennen, „die nach bestimmten Mustern ablaufen“ (Daum & Hantschel, 2016, S. 5), z. B.:

- das Erfragen von Information,
- das Bitten um Hilfe und
- die dialogische Koordination einer Angelegenheit: die Frage nach dem Weg, das Festlegen eines Termins.

Solche Szenarien erfordern bestimmte Redemittel und einen bestimmten Stil (Daum & Hantschel, 2016, S. 13): So sollte man etwa höfliche Formulierungen verwenden und das Gegenüber siezen, wenn man nach dem Weg fragt.

- Die wiederholte Arbeit mit Minidialogen mindert Sprechängstlichkeit, trainiert das Hörverstehen und führt auch dazu, dass die Kinder in die Situation des Gesprächs hineinwachsen: Sie lernen, den anderen ausreden zu lassen und entwickeln ein Verständnis dafür, wann sie ‚dran‘ sind und wie sie auf eine bestimmte Äußerung reagieren können. Durch all diese positiven Effekte können die Schüler/innen leichter miteinander Kontakte knüpfen und haben wichtige Anhaltspunkte für das sprachliche Handeln im Schulalltag.

#### Wortschatz

In Dialogen von Alltagsszenen wird der Alltagswortschatz trainiert: Kinder verankern das Gesprochene im Gedächtnis, indem sie es wiederholen und einzelne Vokabeln zu einer kommunikativ sinnvollen Äußerung verbinden. Bei Bedarf können sich die Kinder die Formulierungen der Minidialoge als *Chunks* – das heißt als auswendiggelernte fixe Phrasen, z. B. „Wie geht es dir?“, „Hallo, hier spricht (Name)“ – aneignen.

Erfolgen die Dialoge handlungsbegleitet oder bildgestützt, wird die Bedeutung der vermittelten Wörter und Begriffe zudem auf verschiedenen Kommunikationskanälen veranschaulicht.

## Grammatik

In Minidialogen werden grammatische Strukturen (z. B. Verbzweitstellung, Satzbau in Fragen, Kasusformen) im kommunikativen Kontext oft wiederholt. Dies führt zur spielerischen Einübung der korrekten Muster.

### Unterrichtsbeispiel

Im Folgenden sollen zwei von Karin Öhlerer für den eigenen Unterricht entwickelten Minidialoge vorgestellt werden.

#### Das Telefonnummernspiel

Material

- Pappkärtchen in der Form von Mobiltelefonen (Werbematerial oder selbst gebastelt)
- Klebezettel
- leeres Heft oder Buch

Auf die Klebezettel schreibt die Lehrperson verschiedene Zahlenkombinationen (‘Telefonnummern’), die je nach Alter oder Wissensstand der Schüler/innen länger oder kürzer ausfallen können. Dabei wird auf je zwei Zetteln die gleiche Zahlenkombination/Telefonnummer notiert. Einer der beiden Zettel wird auf eines der Papptelefone geklebt, der andere findet in dem leeren Heft oder Buch seinen Platz, das nun als ‘Telefonbuch’ dient. Die Papptelefone werden an die Mitspieler/innen verteilt, ein Kind erhält das Telefonbuch.

#### Durchführung

Zu Beginn lesen alle Kinder, die ein Telefon vor sich liegen haben, die vor ihnen liegende Nummer laut vor und merken sich diese. Danach drehen sie ihr Mobiltelefon um. Das Kind, das mit dem Telefonbuch betraut wurde, sucht sich nun willkürlich eine Nummer aus dem Buch aus und ‘wählt’ sie, indem es die Nummer laut vorliest und danach ggf. noch ein Klingelzeichen imitiert. Die anderen Kinder hören gut zu. Das Kind, dem die Nummer gehört, meldet sich.

Es folgt ein Kurzdialog, den die Kinder schnell lernen können und bei dem sie sich rasch sicher fühlen:



## Spielerweiterung

Dieser Dialog kann in späteren Unterrichtseinheiten weiter ausgebaut werden, indem weitere Sätze oder Satzmuster in das Telefongespräch eingebaut werden. So können die Kinder z. B. eine Bildkarte erhalten, auf der eine Alltagsaktivität (lesen, schreiben, schlafen, singen, essen, spielen usw.) dargestellt ist. Mit dieser sind sie, so die Vorgabe, gerade beschäftigt, wenn sie angerufen werden.

Ja, wer ist da?

Hallo! Hier spricht (Name). Was machst du gerade?

Ich lese/schreibe/singe/esse/spiele ... gerade.

Oh, viel Spaß! Tschüss./Baba./Mach's gut./Servus.

Danke für den Anruf, (Name)! Tschüss./Baba./Mach's gut./Servus.



Abb. 10 (M. Doms): (Schildkröt-)Puppe „Frau Erna“ und Teddybär „Herr Willi“ mit einem Papptelefon, dem ‚Telefonbuch‘ und ihrem fahrbaren Untersatz, mit dem sie bald ins Kaufhaus aufbrechen.

## Das Glücksradspiel

Zusätzliche Aktivitäten werden möglich, wenn man neben den Papptelefonen und dem Telefonbuch noch ein handelsübliches Glücksrad und zwei Spielfiguren einführt. Bei ihnen kann es sich um z. B. um Plastik- oder Holzfiguren, Puppen oder Stofftiere handeln, die idealerweise gut unterscheidbar sind und als „Frau Erna“ und „Herr Willi“ eingeführt werden.



### Einstiegssituation:

Frau Erna und Herr Willi sind sehr hilfsbereit. Wenn sie einkaufen gehen, bringen sie anderen gerne etwas mit. Wohin Frau Erna und Herr Willi einkaufen fahren, entscheidet das Glücksrad: Eine runde Pappscheibe, die mit den gut wiedererkennbaren Etiketten handelsüblicher Ladenketten versehen ist, wird auf das Glücksrad aufgesetzt. Die Kinder kennen diese Ladenketten meist sehr gut, da sie häufig von ihren Eltern ins Möbelhaus, in den Baumarkt, in den Supermarkt, ins Kleidergeschäft etc. mitgenommen werden.

Abb. 11 (M. Doms): Glücksrad mit (in diesem Fall frei erfundenen) Firmennamen; auf Basis der IKEA-Glücksrad-Idee

## Durchführung:

Frau Erna dreht am Glücksrad und entscheidet damit, welches Geschäft besucht wird, Herr Willi blättert im Telefonbuch und ‚wählt‘ eine der darin stehenden Nummern. Die Besitzerin oder der Besitzer der vorgelesenen Nummer meldet sich:

Ja, wer ist da?

Hallo, hier spricht Willi! Wie geht es dir? [In einer nächsten Stufe könnte hier aus „Willi“ „Herr Willi“ werden und die Höflichkeitsanrede in der dritten Person eingeführt werden.]

Mir geht es gut!

Du, hör mal: Frau Erna und ich fahren zum (Name des Geschäfts). Brauchst du etwas? [In einer nächsten Stufe könnte die Frage lauten: „Sollen wir dir etwas mitbringen?“]

Ja, bitte! Bring mir bitte ... (Objekt in der Mehrzahl-Form) mit!

Das machen wir gern, bis später!

Tschüss!

## Alternativer Gesprächsverlauf

Nein danke, ich brauche nichts!

Passt! Mach's gut!

Tschüss!

## Spielerweiterung

Mit einem Spielzeugauto können nun Frau Erna und Herr Willi zum Geschäft fahren. Dabei müssen die Kinder sich überlegen, was im konkreten Geschäft tatsächlich verkauft wird: Sie denken, ohne sich dessen bewusst zu sein, über Kategorien wie „Möbel“, „Lebensmittel“, „Kleidung“ usw. nach und ordnen neue Wörter gleich in eine konkrete Sachgruppe ein.

## 7.2 Theaterpädagogische Übungen

Neben Minidialogen bieten auch theaterpädagogische Übungen eine Gelegenheit, das Hörverstehen zu schulen sowie Wortschatz, Grammatik, freies Sprechen und sinnvolles Sprachhandeln zu trainieren. ‚Auf der Bühne‘ bieten sich zudem Anreize, Aussprache und Stimme in besonderer Weise zu üben. Der Fokus der theaterpädagogischen Arbeit liegt klar auf der Mündlichkeit, allerdings können, in Vorbereitung einer Aufführung, ggf. gleichzeitig auch noch Lesen und Schreiben gefördert werden (vgl. Jannack et al., 2018, S. 14).

Der Ausbau der sprachlichen Kompetenzen findet dabei ganzheitlich, unter Nutzung mehrerer Kommunikationskanäle (vgl. Abschnitt 2.1) statt. Im Theaterspielen drücken wir uns schließlich nicht nur mit Worten, sondern auch noch mit vielen weiteren Mitteln aus: mit der „Körpersprache“ (Gestik und Mimik), den „Zeichen des Raumes, der Kostüme und der Geräusche, des Lichts“ und mit „der Ausstattung“ (Jannack et al., 2018, S. 5). Die sprachliche Erfahrung beim Theaterspielen kann sich bei entsprechender Gestaltung deutlich vom Alltag abheben und ein besonderes kreatives und ästhetisches Erlebnis darstellen (vgl. dazu etwa Moraitis et al., 2018). Andererseits kann sie auch ganz alltagsnah konzipiert sein:

Dann dürfen die Lernenden beim Theaterspielen wie in den vorangehend dargestellten Minidialogen die gesprochene Sprache konkret und authentisch anwenden.

Beim Theaterspielen erleben die Lernenden ganz deutlich die Wirkung des Gesprochenen und den Nutzen von Sprache, Kommunikation und Interaktion – und dies, bildlich gesprochen, auch in den Schuhen eines anderen Menschen, was die Empathie und Offenheit für andere fördert (vgl. Wirag, 2019, S. 92). Gleichzeitig kommt es zu einer „Reduktion von Sprechangst“ und „Förderung von Lernerautonomie“ (Horstmann, 2017, S. 66).

**Tipp:** Werden Erstsprachen der Kinder in die theaterpädagogischen Aktivitäten eingebaut, dann kann dies dabei helfen, den Kindern ihre Zweisprachigkeit als Ressource bewusst zu machen (vgl. etwa Oelschläger, 2008, S. 114).

### **PRAXISTIPP: Schnelle Anregungen für sprachförderliche theaterpädagogische Übungen und Rollenspiele**

#### **- Ideen zum Einstieg**

Gute Möglichkeiten, den ersten Schritt in die Theaterarbeit zu tun, bieten *Mitmachgeschichten* (vgl. etwa Schröder, 2014) oder die spontane szenische Umsetzung von leicht verständlichen Bilderbüchern (wie etwa der allseits bekannten *Kleinen Raupe Nimmersatt* von Eric Carle).

Praxisbeispiele für die Theaterarbeit im Sprachunterricht mit Deutschlerner/innen finden sich des Weiteren unter der Überschrift „So ein Theater“ auch auf den Seiten des Goethe-Instituts ([www.goethe.de](http://www.goethe.de)).

Lesenswert sind auch die Empfehlungen zum Einstieg ins Rollenspiel, die im Themenheft *Hören, Sprechen und Miteinander-Reden* des ehemaligen bifie gegeben werden (vgl. Scheiber et al., 2011, S. 44-45).

Die Höraktivitäten rund um die Figur des kleinen Luchses Lauschelot in den #Deutsch FAIRnetz-Materialien des ÖSZ bieten auch viele theaterpädagogische Aktivitäten ab dem ersten Lernjahr ([www.oesz.at/deutschfairnetz](http://www.oesz.at/deutschfairnetz)).

#### **- Theaterideen sortiert nach Sprachförderbereichen**

Gut abgegrenzte theaterpädagogische Übungen in Karteikartenform für verschiedene Bereiche von Sprache bzw. Kommunikation bietet Jannack (2018; [www.li.hamburg.de](http://www.li.hamburg.de)).

#### **- Sprachfördernde Theaterprojekte und Sommerschulen**

Erste Inspirationen zur Organisation und zu den konkreten Sprachfördermethoden in theaterpädagogischen Sommerschulen, Summercamps oder bei Projekttagen bietet das Konzept des Hamburger TheaterSprach-Camps (vgl. etwa Neumann et al., 2015; [www.ew.uni-hamburg.de](http://www.ew.uni-hamburg.de)).

#### **- Clownstheater und Pantomime**

Anregungen, wie die sprachdidaktisch motivierte Theaterarbeit die Figur des Clowns integrieren kann, gibt beispielsweise Horstmann (2017; [www.uni-bielefeld.de](http://www.uni-bielefeld.de)). Zum Einsatz von Pantomime im DaZ-Unterricht (bes. im Zusammenhang mit dem Wortschatz- und Grammatikerwerb) finden sich im Internet vielfältige Anregungen und Arbeitsmaterialien.

#### **- Figurentheater**

Möchte man mit den Volksschüler/innen im Feld des Figurentheaters arbeiten, kann man für erste Anregungen etwa die Materialien von Wolfgang Buresch und Johanna Vierbaum (o. J.; [www.li.hamburg.de](http://www.li.hamburg.de)) heranziehen.

### - Erweiterung der Theaterarbeit in Richtung Hörspiel und Film

Gute Ideen für die schulische Hörspielproduktion finden sich auf der Seite „Auditorix – Hören mit Qualität“, die eine Kinder- ([www.auditorix.de/kinder](http://www.auditorix.de/kinder)) und eine Erwachsenenwebseite bietet ([www.auditorix.de/schule](http://www.auditorix.de/schule)).

- Anregungen zur Erweiterung theaterpädagogischer Sprachförderaktivitäten in Richtung filmpädagogischer Ansätze findet man etwa auf der von Katja Holdorf und Björn Maurer herausgegebenen Seite [www.sprachförderung.eu](http://www.sprachförderung.eu).



## PRAXISTIPP: Wortschatzarbeit im Rahmen theaterpädagogischer Ansätze

Theaterpädagogisch inspirierte Aktivitäten bieten eine gute Möglichkeit zur bedarfsgerechten Erweiterung des Alltags-, Bildungs- und Fachwortschatzes.

### Beispiele

- Raumlagebeziehungen: z. B. rechts, links, vor, hinter, in der Mitte, im Vordergrund ...
- Adjektive: z. B. laut, leise, nah, entfernt, traurig, fröhlich, hell, dunkel, schnell, langsam ...
- Verben zu Bewegung, Artikulation und Interaktion: z. B. gehen, rennen, schleichen, schreiten, stolpern; drohen, flüstern, schreien; singen, summen; anlächeln, schimpfen, sich streiten, weinen; anrempeln, wegschauen, zwinkern; berühren ...
- Vielfältige zusammengesetzte Aufforderungen, vermittelt durch Regieanweisungen wie: „Geht auf Zehenspitzen/im Kreis/im Schnecken tempo“, „Schaut traurig“, „Kichert leise“ ...
- Bildungs- und Fachwortschatz zum Theater (vgl. dazu auch die Vokabelsammlung von Jannack, 2019, S. 10): z. B. Anprobe, Applaus, Aufführung, Beleuchtung, Bühne, Clown, darstellen, Dialog, Geste, handeln, Hauptfigur, imitieren, Improvisation, klatschen, Körperhaltung, Mimik, Mitspieler/in, Monolog, Pantomime, proben, Publikum, Requisit, Rolle, schminken/abschminken, Standbild, Stimme, Szene, Tempo, Vorhang, Zugabe, Zuschauer/in ...
- Theaterspezifische Kollokationen und Redewendungen: z. B. „Bühne frei für ...“, „Der Vorhang fällt“, „Bretter, die die Welt bedeuten“, „Das Publikum zum Lachen/Staunen bringen“ ...



# 8

## Interaktives Erzählen in heterogenen Gruppen: Active Storytelling und Fabeln in Leichter Sprache

Erzählte Geschichten bringen Kindern mit DaZ (wie auch Kindern mit Deutsch als Erstsprache) einen Lernzuwachs, der auf vielfältigen Ebenen der Entwicklung angesiedelt ist. Erzählenden Lehrpersonen kommt dabei die methodisch-didaktische Rolle zu, verborgene Lerngelegenheiten auf allen Ebenen wahrzunehmen, sichtbar zu machen, aufzugreifen und gezielt umzusetzen. Allgemein gilt: Den Kindern soll so oft wie möglich etwas erzählt und auch vorgelesen werden. Unabhängig davon, in welcher Sprache dies geschieht, erweitert sich dadurch ihr sozial-emotionaler, kognitiver und kommunikativ-sprachlicher Horizont. Je mehr Personen im Umfeld eines Kindes für das Erzählen gewonnen werden, desto besser!

### 8.1 Das doppelte Wirkungspotenzial von Erzählungen

Durch das Hören von Geschichten können sich Kinder in Paralleluniversen denken und eigene Welten erschaffen. Dabei können sie sich den Wunsch nach Verwandlung erfüllen und in andere Rollen schlüpfen, neue Perspektiven entwickeln, mit den (Haupt-)Figuren mitfühlen und Nähe oder Distanz zu ihnen entwickeln. So lernen sie diverse Lebensentwürfe und Handlungspläne kennen, was sie in ihrer eigenen Empathiefähigkeit und Identitätsentwicklung voranbringt (vgl. Ewers 1989; Claussen 2009a).

Gleichzeitig trägt die Begegnung mit Erzählstoffen, literarischen Motiven, einem differenzierten Wortschatz und neuen syntaktischen Mustern zur literarischen und sprachlichen Bildung der Kinder bei. Zudem werden sie im Medium der Mündlichkeit an die Schriftlichkeit herangeführt, wodurch sie eine stabile sprachliche, kognitive und motivationale Basis für den Bildungserfolg erfahren: „[...] Erzählen stellt eine wichtige Grundlage für die Beschulungs- und Bildungsfähigkeit von Kindern dar [...]“ (Schneider et al., 2003).

Wenn beim Erzählen die Sprache zu komplex ist und das Erzählte nicht verstanden wird, können die Kinder diese wichtige Entwicklungschance jedoch nicht nutzen! Die Folgen können verheerend sein, baut doch eine Schlüsselkompetenz wie das sinnerfassende Lesen, das für die gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme unerlässlich ist, auf den im Erzählprozess gewonnenen Kompetenzen auf.

Mit der Erzähltechnik des *Active Storyboard*, die von Lehrpersonen flexibel übernommen und adaptiert werden kann (vgl. dazu die Abschnitte 8.2 und 8.3), und mit dem Einsatz der *Leichten Sprache* (vgl. dazu Abschnitt 8.4) sollen Verständnisprobleme des kindlichen Erzählpublikums so klein wie möglich gehalten werden. Die Lernenden sollen möglichst unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten und gleichberechtigt in den erzählerisch initiierten Lernprozess eingeschlossen werden und sich individuell aus dem Gehörten das mitnehmen, was sie gerade brauchen, um in ihrer individuellen Lernentwicklung voranzukommen (z. B. Wortschatzerweiterung, Ausbau syntaktischer Strukturen, Entwicklung der Persönlichkeit, Erhöhung der Lesemotivation, Erfahrungsaufbau im Umgang mit Literatur, Steigerung der Merkfähigkeit etc.).

## 8.2 Praxisbeispiel – Das Active Storyboard im Einsatz

Das Erzählen am Active Storyboard ist angelehnt an das aus Japan stammende Erzähltheater Kamishibai. Es unterstützt das Erzählte durch visuelle Informationen, die in einen bühnenartigen Erzählrahmen eingefügt werden. Im Unterschied zum Kamishibai bietet es aber ein vielschichtigeres, noch interaktiveres Vermittlungskonzept (Stadlmayr, o. J.; [himmelberg-verlag.at](http://himmelberg-verlag.at)). Das Sprachverstehen sowie die Handlungslogik der Erzählung werden durch die Darstellung über ein Gesamtbild (siehe Abb. 12) und die spezielle Methodik (z. B. gesteuertes Erzählen, Leichte Sprache, abwechslungsreiche Wiederholungen, Interaktion und Kooperation, Scaffolding) gestützt.



Abb. 12 (S. Stadlmayr): Die Abbildung zeigt ein Active Storyboard, das im Himmelberg-Verlag erhältlich ist. Die in den Bildrahmen eingefügte Abbildung zeigt die Fabel vom Löwen und der Maus.

### Das Erzählen mit einem Active Storyboard erfolgt in vier Schritten.

- Im **ersten Schritt** wird das Storyboard mit dem Erzählbild (das heißt einem Gesamtbild mit allen Schlüsselszenen) in den Rahmen eingeschoben (vgl. die Fabel vom Löwen und der Maus, Abb. 12). Während des gemeinsamen Erzählens haben die Kinder damit die Möglichkeit, stets in der Geschichte voraus- und zurückzublicken. Die Kinder erfahren eine permanente visuelle und sprachliche Unterstützung, wodurch die narrative Konzeptbildung, das heißt das Bilden eines mentalen Musters, gefördert wird.
- Im **zweiten Schritt** zeigt die Erzählerin oder der Erzähler am Gesamtbild im Erzählrahmen die jeweiligen Schlüsselszenen und erzählt auf Basis der dargestellten Bilder die Geschichte in Leichter Sprache (vgl. zur letzteren ausführlich Abschnitt 8.4). Dabei wird die Erzählung tatsächlich frei vorgetragen und nicht vorgelesen, da das freie Erzählen lebendiger wirkt. Durch den Einsatz von Mimik und Gestik und einen modulierten Stimmeinsatz (z. B. hohes, piepsig-ängstliches Sprechen der Maus in der Fabel vom Löwen und der Maus) kann das Sprachverstehen zusätzlich gestärkt werden. Die Kinder verfolgen die Handlung in Wort und Bild mit und können durch gezielte Impulsfragen der Erzählerin oder des Erzählers („Wie könnte die kleine Maus dem Löwen helfen?“) an der Inhaltserschließung beteiligt werden.
- Im **dritten Schritt** geht es vor allem um die Interaktion und den handlungsorientierten Umgang mit der Erzählung: Hier kommt das eigentliche Active Storyboard zum Einsatz. Dabei handelt es sich um eine Magnettafel, die anstelle des Erzählbildes in den Bühnenrahmen geschoben wird – je nach Spielformat werden nun verschiedene Bild- und Textkarten darauf platziert (s. Abb. 13), die entweder selbst magnetisch sind oder mit kleinen Magneten fixiert werden.

- Diese Karten, die auf der Vorderseite Einzelszenen aus der erzählten Geschichte und auf der Rückseite die entsprechenden Textpassagen bieten, eröffnen den Kindern eine Vielzahl an sprachlich orientierten Übungs- und Spielvarianten, die zugleich eine Binnendifferenzierung ermöglichen (z. B. Text-Bild-Memory, Diskussion, Erklärung oder szenische Darstellung der Einzelszenen, Vertauschen und Erraten der Bildreihenfolge, „Ich seh’, was du nicht siehst“, Memorieren der Bilder im Rahmen von Kim-Spielen (vgl. auch Stadlmayr, o. J.; [himmelberg-verlag.at](http://himmelberg-verlag.at)).
- Durch Wiederholungseffekte wie auch durch Kooperation und Interaktion fördern solche Übungen und Spiele sprachliche Kompetenzzuwächse (Wortschatz, Grammatik) und führen zu einem besseren Umgang mit literarischen Mustern.



Abb. 13 (S. Stadlmayr): Magnetische Bild- und Textkarten zur Fabel vom Löwen und der Maus (Material des Himmelberg-Verlags)

- Im **vierten Schritt** werden Möglichkeiten zur Freiarbeit angeboten (z. B. ein Lesetext zur Vertiefung, ein bildgestützter Schreibauftrag, die Formulierung von Überschriften zu den Einzelszenen etc.).
- Um rezeptive und produktive Aufgabenformate sinnvoll miteinander zu verknüpfen und den Transfer in den jeweils anderen Lernbereich zu fördern, können die Kinder zu den Textstellen auch eigene Bilder gestalten oder eine Aufführung anhand des Lesetextes vorbereiten.

**Tipp:** Wer für den Einstieg vorgefertigte Materialien zum Active Storyboard sucht, findet diese im Himmelberg-Verlag (Stadlmayr, o. J.; [himmelberg-verlag.at](http://himmelberg-verlag.at)).



Sofern man bereit ist, sich selbst eine Magnettafel zu beschaffen und einen Erzählrahmen zu basteln, kann man auch selbst kreativ werden:

Man wählt eine konkrete Geschichte aus und erstellt für diese ein Gesamtbild, auf dem Illustrationen zu den einzelnen Erzählsequenzen zu sehen sind. Zusätzlich erstellt man mehrere Text-Bild-Karten zu diesen Einzelszenen, die dann mit kleinen Magneten an der Tafel befestigt werden können. Schüler/innen, die sich eine Geschichte bereits erarbeitet haben, oder ältere Kinder können in diese Arbeit als Co-Autor/innen eingebunden werden.

## 8.3 Active Storytelling – Methodik/Didaktik des interaktiven Geschichtenerzählens

Beim bildgestützten aktiven Erzählen werden die sprachlichen Prozesse mit konkreten Inhalten verknüpft. Dies fördert

- den kindlichen Wortschatz (z. B. wenn in der Fabel vom Löwen und der Maus die Jäger ein „Fangnetz“ auslegen) und
- den Aufbau syntaktischer Strukturen (wenn es etwa im Märchen Rotkäppchen heißt: „Warum hast du so große Ohren? Damit ich dich besser hören kann!“).

Die Kunst des Erzählens besteht zweifelsfrei darin, beim Publikum eine persönliche, innere Beteiligung an der Erzählung zu evozieren (vgl. Schulz, 2010, S. 101-102). Doch wie wird aus dem Erzählen ein solches Erzählerlebnis?

Wichtig ist es zunächst, die Kinder durch gezielte Impulsfragen mit ihren individuellen Erfahrungen, ihren Interessen und ihrem Wissen unmittelbar am Erzählgeschehen teilhaben zu lassen:

- „Ist es dir auch schon mal so ergangen?“ oder
- „Was meinst du, was denkt er/sie?“ (vgl. Kruse, 2012, S. 105)

Wo es zur narrativen Struktur der Erzählung passt, können auch Fragen wie die folgenden gestellt werden:

- „Was soll er/sie jetzt machen?“
- „Wie kann die Geschichte weitergehen?“ (vgl. Kruse, 2012, S. 105-106).

In einem überschaubaren Bezugsrahmen machen die Kinder so erste Erfahrungen mit dem Sprechen über Literatur und Handlungslogik und werden Stück für Stück in den Bann der Geschichte gezogen.

Werden die Kinder dann in verschiedenen Anschlussaktivitäten zu einer erzählten Geschichte selbst erzählend oder szenisch aktiv, dann lernen sie dabei zugleich, über ihr Inneres zu sprechen und die eigenen Bedürfnisse mitzuteilen, sich selbst darzustellen sowie Informationen zu erfragen und weiterzugeben. Sie überprüfen sprachliche Äußerungen in Hinblick auf das Publikum und formulieren diese entsprechend. Last but not least erproben sie, wie sie sich selbst und andere unterhalten, und erleben dabei, dass im Erzählen von Geschichten die eigene Identität zum Vorschein kommt.

## 8.4 Das mündliche Erzählen von Fabeln in Leichter Sprache mit Requisiten

Wie bereits oben angedeutet, können Wortschatz, Satzbau und Grammatik den Kindern in einer frühen Phase des Zweitspracherwerbs den Eintritt in die Welt der Märchen und Fabeln erschweren. In diesem Zusammenhang kann der Einsatz von Vereinfachungsstrategien helfen, die zu einer stark regulierten, einfachen Sprachvarietät für alle Menschen, der *Leichten Sprache*, führen (vgl. Bredel & Maaß, 2016a, S. 37).

Weist die Leichte Sprache einerseits eine Teilhabefunktion auf, um beispielsweise Menschen mit Demenz oder Lernschwierigkeiten das Textverständnis zu erleichtern, so kann sie in anderen Konstellationen auch eine vorübergehende Brücken- und Lernfunktion übernehmen (vgl. Bredel & Maaß, 2016a, S. 56-57). In dieser Hinsicht ist sie für das Praxisfeld Deutsch als Zweitsprache von Interesse. Den Lerner/innen des Deutschen, die ausdrücklich unter den Zielgruppen Leichter Sprache genannt werden (vgl. Lebenshilfe

Bremen, 2013, S. 1), kann diese Sprachform helfen, Texte zu rezipieren, durch welche sie in nicht-vereinfachter Form vorläufig noch überfordert wären.

### PRAXISTIPP: Regeln und Praxisbeispiele für Leichte Sprache

- Weit verbreitete und **kostenfrei verfügbare Regelübersichten** bieten die Lebenshilfe Bremen (2013; [leichte-sprache.de](http://leichte-sprache.de)) und der Freistaat Sachsen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, o. J.; [leichte.sprache.sachsen.de](http://leichte.sprache.sachsen.de)).
- Will man die Regeln systematisch erlernen, um z. B. im Bedarfsfall auch Lernmaterial selbst in Leichte Sprache übersetzen und dadurch vereinfachen zu können, bietet sich die Lektüre der Publikationen von Christiane Maaß und Ursula Bredel im Dudenverlag an: Zur Auswahl stehen ein **Handbuch** (Bredel & Maaß, 2016a), ein kürzerer **Ratgeber** (Bredel & Maaß, 2016b) und ein **Arbeitsbuch** mit praktischen Übungen (Bredel & Maaß, 2016c).
- Es gibt bereits etliche praktische Beispiele dafür, wie **Märchen in Leichter Sprache** klingen: Der NDR stellt etliche Märchen der Brüder Grimm in Leichter Sprache zur Verfügung (NDR & Forschungsstelle für Leichte Sprache; [ndr.de](http://ndr.de)).
- Ein gutes Beispiel dafür, welchen Platz **Märchen in Leichter Sprache im Unterricht** einnehmen können, liefert die Untersuchung von Kristina Walek über Hans Christian Andersens Märchen „Däumelinchen“ (Walek, 2020), die auch einen inspirierenden Materialanhang bietet.
- Bei verschiedenen Verlagen, Vereinen und Verbänden erscheinen fortlaufend auch **literarische Texte** zu verschiedenen Themen und für verschiedene Altersgruppen in Leichter oder einfacher Sprache. Etliche öffentliche Stellen und einige Zeitungen, Rundfunk- und Fernsehanstalten stellen inzwischen auch **Sachinformationen und journalistische Angebote** in Leichter Sprache zur Verfügung.



Gerade im Praxisfeld DaZ und im Kontext der mündlichen Vorstellung eines kurzen literarischen Textes in der Schule erscheint neben einer konsequenten Umsetzung der Regelwerke auch ihre selektive Verwendung denkbar: Im Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner/innen können ausgewählte Regeln der Leichten Sprache berücksichtigt werden, um die Darbietung oder Nacherzählung des gewählten Textes verständlicher zu machen.

### Praxisbeispiel

Es wurde bereits wiederholt die bekannte Fabel vom Löwen und der Maus, die dem antiken Autor Äsop zugeschrieben wird, erwähnt. An dieser Fabel soll nun abschließend gezeigt werden, wie Leichte Sprache in Verbindung mit nonverbalen Kommunikationshilfen aus dem Bereich des Puppenspiels eingesetzt werden könnte, um Kindern bereits in der frühen Phase des Zweitspracherwerbs ein spannendes Literaturerlebnis zu verschaffen (verbunden mit ausführlichen praktischen Hinweisen finden sich die folgenden Erzähl- und Inszenierungsvorschläge in Schlag, 2021, S. 82-87).

### Material

- zwei Hand- oder Fingerpuppen (Löwe und Maus)
- ein Netz
- eine Kiste
- eine Pappsonne

**Erzählerin/Erzähler:**

Der Löwe schläft.  
Die Maus läuft über den Löwen.  
Der Löwe wacht auf.  
Und der Löwe packt die Maus.  
Der Löwe will die Maus fressen.

**Maus:** Bitte lass mich frei!

**Löwe (lacht):** Ha, ha, ha!

**Erzählerin/Erzähler:**

Und öffnet die Pfote.  
Die Maus ist frei. (Seufzer der Erleichterung)

**Erzählerin/Erzähler:**

Tage später passiert das:

**Erzählerin/Erzähler:**

Menschen fangen den Löwen.

**Erzählerin/Erzähler:**

Der Löwe kann nicht weg.  
Weil ein Netz den Löwen festhält.

**Löwe (brüllt):** Uaah!

**Erzählerin/Erzähler:**

Die Maus hört das.  
Die Maus kommt.  
Die Maus zerbeißt das Netz.

**Löwe:** Danke!

*Die Lehrperson beginnt die Geschichte mit der Stimme des Erzählers/der Erzählerin und zeigt mit den Handpuppen vor, was geschieht.*

*Nun kommen die Tierstimmen ins Spiel.*

*Die Tiere kommen nun wieder in die Kiste.*

*Sobald dies geschehen ist, geht auf der einen Seite der Kiste eine Sonne auf, beschreibt einen Halbkreis und geht an der anderen Seite der Kiste unter. Dies soll die Spannung aufrechterhalten und verdeutlichen, dass die Geschichte noch nicht zu Ende ist. Gleichzeitig symbolisiert diese Geste das Verstreichen von Zeit.*

*Nach dem Sonnenuntergang taucht der Löwe wieder auf. Er spaziert umher und gerät in ein Netz hinein, welches die Lehrperson mit der anderen Hand hält.*

*Er versucht sich zu befreien, schafft es aber nicht und bleibt erschöpft mit dem Netz liegen.*

*Nachdem der Löwe gebrüllt hat, holt die Lehrperson die Maus wieder aus der Kiste.*

*Die Maus fängt an, am Netz zu knabbern. Plötzlich fällt das Netz in die Kiste und der Löwe ist frei.*

**Erzählerin/Erzähler:**

Die Maus hilft.

Die Maus ist klein.

**Erzählerin/Erzähler:**

Der Löwe ist groß.

Der Löwe denkt nach.

**Erzählerin/Erzähler:**

Die Fabel zeigt uns etwas:

Ein Mensch ist stark.

Und er braucht trotzdem Hilfe.

Ein Mensch ist schwach.

Und er kann trotzdem helfen.

*Die Maus geht ihrer Wege (in die Kiste), der Löwe bleibt noch kurz nachdenklich sitzen, dann geht auch er seines Weges (in die Kiste).*

*Die Lehrperson stellt die Kiste beiseite, nimmt aber die beiden Handpuppen wieder zu sich.*

*Die Lehrperson hält bei diesen zwei Sätzen die Maus etwas höher.*

*Bei diesen zwei Sätzen hält sie den Löwen etwas höher.*

*Obwohl dieser Abschluss noch zur Fabel gehört, nimmt die Lehrperson beim letzten Satz die eigene Stimme wieder an: Denn jetzt geht es nicht mehr um Tiere, sondern um Menschen.*

# 9

## Die Schrift entdecken – Sprachensible Alphabetisierung im Primarbereich

Nachdem im letzten Kapitel dargestellt wurde, wie man Kinder mit DaZ auch dann, wenn sie noch am Anfang des Zweitspracherwerbs stehen, schon in die Welt der Literatur einführen kann, werden im vorliegenden Kapitel Wege aufgezeigt, um diese Zielgruppe gut in den Schriftspracherwerb zu begleiten. Dazu eine kurze Vorbemerkung: Die hier vorgestellten Methoden wollen den Kindern den Weg zur Schriftlichkeit über die **Förderung der Lautunterscheidung** und des anschließenden Zusammenlautens (Lautsynthese) bahnen. Zur Position, dass Kinder mit DaZ sich im Alphabetisierungsprozess nicht primär mit der Laut-Buchstaben-Beziehung auseinandersetzen, sondern insbesondere mit der Silbenstruktur der Wörter befassen sollten, lässt sich **Näheres** z. B. bei Christa Röber, der Begründerin der Silbenanalytische Methode (SaM), nachlesen (vgl. etwa Röber, 2012).

### 9.1 Handzeichen im (Lese-)Unterricht

In der Sprachtherapie werden Handzeichensysteme (Manualsysteme) schon längst vielfältig eingesetzt, etwa wenn es um die Lautanbahnung oder Lautunterscheidung geht. Dabei wird ein Ziellaut kontinuierlich mit dem Handzeichen verknüpft, um den Merkprozess multisensorisch zu stützen. Im schulischen Schriftspracherwerb ist der Einsatz von Handzeichen dagegen weniger verbreitet, obwohl die damit zu erzielenden Erfolge eine eigene Sprache sprechen.



Abb. 14-16 (S. Stadlmayr): Das Wort „OMA“ buchstabiert mit dem Fingeralphabet.

Der additive Einsatz von Handzeichen im Erstleseunterricht ermöglicht es den Kindern, sich konstant und systematisch mit der Entsprechung von Laut und Buchstaben als Lesebasis auseinanderzusetzen und stellt eine zusätzliche Hilfe dar, Laute zu erkennen, zu unterscheiden, den Buchstaben zuzuordnen, zusammenlautend zu lesen und Wörter in der richtigen Reihenfolge zu gliedern. Die taktil-kinästhetische und visuelle Aufgliederung der Laut- bzw. Buchstabenfolge durch Handzeichen unterstützt und verbessert auch die oft unzureichende auditiv-phonologische – das heißt unzureichend auf das Hören von Sprachlauten ausgerichtete – Wahrnehmung, der im Erwerb des Lesens und Schreibens eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Mayer, 2010, S. 77).

Kinder mit DaZ sind mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sich das Lautsystem des Deutschen mehr oder weniger stark von jenem ihrer Erstsprache unterscheidet. Das Hörende Aufnehmen von Lauten und das Verschriftlichen von Wörtern verlangt ihnen vor diesem Hintergrund mehr ab als Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Der Einsatz eines Handzeichensystems kann ihnen hier wertvolle Unterstützung bieten.

Besonders sinnvoll für einen Erstleseunterricht, der Kindern mit verschiedensten Erstsprachen einen erfolgreichen Einstieg in die Laut-Buchstaben-Zuordnung im Deutschen ermöglichen soll, ist der Einsatz des Fingeralphabets der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS). Sein wesentlicher Vorteil liegt darin, dass es sich bei diesem Handzeichensystem um ein sogenanntes „graphembestimmtes“ – also von den Schriftzeichen her entwickeltes – „Ein-Hand-Zeichensystem“ handelt (Appelbaum, 2016). Jedes Handzeichen steht für einen der 26 Buchstaben des Alphabets, zudem gibt es noch Gebärden für die Umlaute sowie für den Laut /sch/. Weniger geeignet sind dagegen großmotorische, beidhändig auszuführende Handzeichen, da die Kinder die Gebärden dann weniger flexibel parallel zum Lesen und Schreiben einsetzen können.

Von anderen künstlichen Manualseystemen unterscheidet sich das Fingeralphabet auch dadurch, dass es ein wichtiges Element der Österreichischen Gebärdensprache darstellt. Bei dieser handelt es sich um die Erstsprache der Gehörlosen, die über eine eigene Grammatik verfügt und den Status einer anerkannten Minderheitensprache hat. Dadurch können sich erweiterte Anwendungsmöglichkeiten und Synergieeffekte, z. B. in inklusiven Settings, ergeben (vgl. Hennies, 2012, S. 17).

## 9.2 Das Fingeralphabet im Klassenzimmer

Dass der Einsatz des Fingeralphabets im (Lese-)Unterricht im vorliegenden Heft im DaZ-Kontext steht und dass er andernorts als Maßnahme zur Prävention von und Intervention bei Leseschwierigkeiten empfohlen wird (vgl. Mayer, 2010), darf nicht zu der Annahme verleiten, dass das Lesenlernen mit dem Fingeralphabet nur in kleinen Fördergruppen sinnvoll wäre: Das forschende Lernen mit den ‚geheimen‘ Handzeichen und der multisensorische Ansatz erhöhen vielmehr die Lernmotivation und fördern den Leseprozess bei all jenen Kindern, die neugierig und offen gegenüber einer ‚Geheimsprache‘ sind und gern ein Kommunikationssystem verwenden, das mehrere Sinne anspricht.

Besonders effektiv ist es, wenn die Kinder ein Plakat mit den Handzeichen im Klassenzimmer jederzeit sichtbar zur Verfügung haben (vgl. Abb. 17). Neu hinzukommende Buchstaben lassen sich so ideal und kontinuierlich in den Unterricht einbauen – in den Pausen und in der Freiarbeit dürfen die Kinder dann in ‚Geheimsprache‘ weiter ihren Namen, Lernwörter etc. buchstabieren (vgl. Stadlmayr, 2019, S. 37), was sie auch spontan gerne tun.

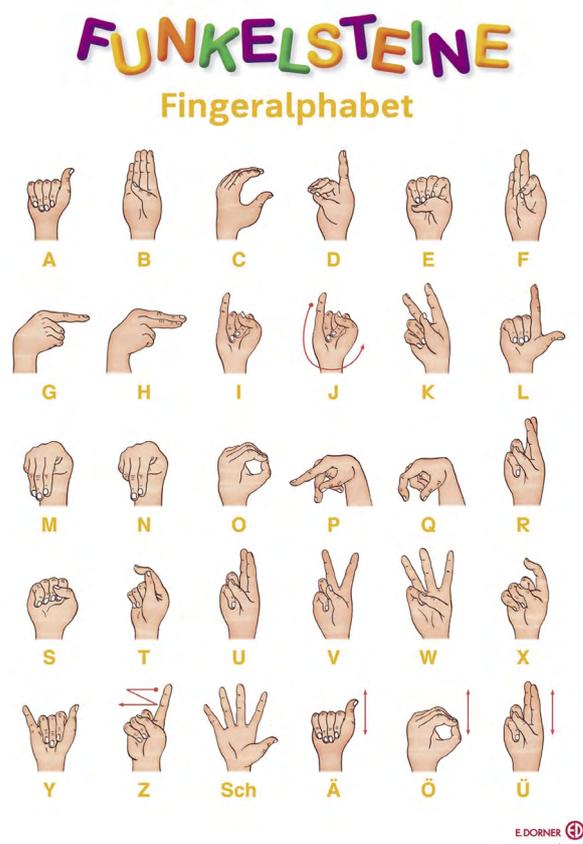


Abb. 17: Funkelsteine-Plakat mit freundlicher Genehmigung der Westermann-Verlagsgruppe.  
<https://www.westermanngruppe.at/artikel/978-3-7055-3266-3/FUNKELSTEINE-Poster-Laute-Ampel-Fingeralphabet>

Eine der größten Hürden im Erstleseunterricht besteht darin, die Buchstaben rasch den Lauten zuzuordnen und die so entstandene Lautkette zu einem Ganzwort verschmelzen zu lassen, also im Erwerb der indirekten Lesestrategie (vgl. Mayer, 2010, S. 88-89). Der indirekte Leseweg kann durch den simultanen Einsatz des Fingeralphabets effektiv unterstützt werden. Dabei werden die zu entschlüsselnden Buchstaben in Laute umgewandelt, über die Dauer des Verarbeitungsprozesses mitgesprochen und durch den Einsatz des Fingeralphabets zusätzlich repräsentiert. Ähnlich klingende Phoneme werden taktil-kinästhetisch und als ‚Fingerzeichen‘ auch visuell differenziert wahrgenommen, gegeneinander kontrastiert und eindeutig identifiziert.

#### **PRAXISTIPP: Übungen mit dem Fingeralphabet**

- Die Kinder schreiben ihren Namen mit dem Fingeralphabet.
- Die Kinder suchen Buchstaben auf dem Plakat und stellen sie selbst dar.
- Die Kinder zeigen neu gelernten Buchstaben mit dem Fingeralphabet.
- Die Lehrperson zeigt Buchstaben mit dem Fingeralphabet und die Kinder klatschen diese an der Fingeralphabet-Tafel ab.
- Die Lehrperson zeigt Buchstaben mit dem Fingeralphabet. Die Kinder nennen die entsprechenden Laute und schreiben die Buchstaben auf.
- Die Lehrperson buchstabiert Silben und Wörter mit dem Fingeralphabet. Die Kinder lesen chorisch mit.
- Die Lehrkraft zeigt (Lern-)Wörter mit dem Fingeralphabet. Die Kinder schreiben sie auf.
- Die Kinder buchstabieren sich gegenseitig die Lernwörter mit dem Fingeralphabet.



### **9.3 Die Laute-Ampel**

Eine weitere Möglichkeit, Kindern mit DaZ das Hineinfinden in die Laut-Buchstaben-Zuordnung im fremden Lautsystem zu erleichtern, stellen evidenzbasierte didaktische Konzepte dar, die schriftsprachliche und metaphonologische (lautbezogene) Lernprozesse systematisch miteinander verknüpfen (vgl. Klicpera et al., 2017).

Als Beispiel für solche sprachsensiblen Alphabetisierungstools, die auditiv-phonologische Basisfertigkeiten in den Vordergrund des Anfangsunterrichts stellen, soll nachfolgend die mit dem Lehrwerk *Funkelsteine* verknüpfte Laute-Ampel vorgestellt werden.

Ausgangspunkt des Lernprozesses ist hier die Ampel – genauer gesagt kommen die bekannten (Ampel-) Farben und der folgende Merkspruch zum Einsatz (Stadlmayr, 2019, S. 6):

„Am Anfang ist grün – los und geh!“ (FüÙe stampfen)

„In der Mitte ist gelb – Achtung steh!“ (Zeigefinger heben)

„Am Schluss ist rot – Stopp und steh!“ (die ganze Hand signalisiert Stopp)

Dieser eingängige ‚Ampelspruch‘, das Ampelsymbol (vgl. Abb. 18 und 19) und die Ampelfarben bieten den Kindern einen assoziativ-symbolischen Rahmen.



Abb. 18 (S. Stadlmayr): Material zur Laute-Ampel

Die Laute-Ampel bietet einen non-verbalen Methodenbaustein, um den Kindern das Prinzip der Zuordnung von Anfang, Mitte, Schluss zur Laut- und Schriftgestalt eines Wortes und das Bilden akustischer Sequenzen näherzubringen. Trainiert werden soll damit, unabhängig vom jeweiligen Sprach- und Lernstand, die auditive Aufmerksamkeit und die serielle Speicherung. Die Kinder sollen so auf die Analyse von Lauten in der alphabetischen Phase vorbereitet werden: Über das redundante Ampelprinzip sollen dabei neben phonologischer Bewusstheit auch individuelle, auditiv-sprachliche Teilbereiche (phonologische Verarbeitung, Hörverstehen, Wortschatz etc.) gestärkt werden (vgl. Stadlmayr, 2019).

## 9.4 Aufbau der Übungen mit der Laute-Ampel

Die Laute-Ampel folgt konzeptuell einem Baukastenprinzip, sodass jeweils einer von vier Bausteinen (Hörübungen, Reimübungen, Silbenübungen und Buchstaben-Lautübungen) in den Mittelpunkt gestellt werden kann. Dazu werden wiederkehrende Spiel- und Übungsformate, wie z. B. Memory, Flaschendreher, ‚An der Leine‘ etc. angeboten. Den Kern des Konzeptes bildet der Baustein 4 mit den Übungen zur Buchstaben-Lautzuordnung. Anhand von fünf ausgewählten Großbuchstaben wird das alphabetische Prinzip eingeführt und gesichert. Dabei gibt es für jeden Buchstaben ein eigenes Bildkartenset, in welchem der Ziellaut im An-, In- und Auslaut – also auf den Ampelpositionen Grün, Gelb und Rot – präsentiert wird.

### Praxisbeispiel

Die Kinder sitzen im Halbkreis um die Laute-Ampel. Diese liegt waagrecht, in Schreibrichtung bei Grün beginnend. Ein Kartenstapel mit Wörtern, die den Laut /M/ enthalten, liegt verdeckt daneben. Reihum hebt nun jedes Kind eine Bildkarte ab und spricht das abgebildete Wort gedehnt aus. Das Kind achtet dabei genau auf die /M/-Lautposition und analysiert, an welcher Stelle bzw. Ampelfarbe die Karte nun abgelegt wird: Grün steht dabei für den Anfang, Gelb für die Mitte und Rot für den Schluss des Worts. Die Bildkarte wird jetzt unter die passende Ampelfarbe gelegt.



Abb. 19 (S. Stadlmayr): Die Laute-Ampel im Einsatz an der Tafel

Jede gesprochene Bildkarte wird außerdem durch die Lehrperson an der Tafel verschriftlicht. Anschließend legt man die Ampel (beginnend bei Grün) direkt unter das Wort, dadurch lässt sich die Position des Buchstaben „M“ einer Farbe gegenüberstellen. Vermittelt über die Schrift wird so die Position des M-Lauts sichtbar und im Zusammenhang mit dem entsprechenden Buchstaben erfasst.

Wo Wörter verschriftlicht und mit der Ampel unterlegt worden sind, sind damit jeweils der Anlaut (korrespondierend mit der grünen Ampelphase), alle Inlaute (gelbe Ampelphase) und der Auslaut (rote Ampelphase) an der Tafel erkennbar. Besteht ein Laut aus mehreren Buchstaben (z. B. /sch/), wird darauf geachtet, dass alle Buchstaben in der richtigen Ampelposition stehen.

An exemplarischen (möglichst lautgetreuen) Beispielwörtern sollen die Kinder entdecken, dass die Schrift einem System folgt – dem Alphabetsystem: Gehörte/gesprochene Laute werden mit Buchstaben repräsentiert. Ganz en passant entwickeln die Kinder eine sprachanalytische Grundkompetenz, indem sie die Buchstaben eines Wortes zählen, miteinander vergleichen, neue und bekannte Buchstaben entdecken und allmählich beginnen, die Wörter zu lesen.

## „Mein Kind ist Schulanfänger – ich auch!“ – Impulse und Praxiserfahrungen für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, abgeleitet aus den Erfahrungen einer voXmi-Schule

Nicht nur für Kinder, sondern auch für ihre Eltern beginnt mit dem Tag der Einschulung ein neuer mehrjähriger Lebensabschnitt, der von vielen Hoffnungen, aber auch Ängsten begleitet sein kann: Wie mehrsprachige Eltern beim Kennenlernen des Lernraums Schule in den ersten vier Schuljahren unterstützt werden können und wie sich eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten aufbauen lässt, zeigt, am Beispiel der voXmi-Schulen, das letzte Kapitel des vorliegenden Praxishefts: Die Erfahrungen aus dem Schulnetzwerk voXmi können auch für andere Schulen eine zukunftsweisende Inspiration für eine bereichernde Kooperation sein.

„Von- und miteinander Sprachen lernen und erleben“ lautet das Motto im Schulnetzwerk voXmi ([www.voxmi.at](http://www.voxmi.at)). voXmi-Schulen setzen sich zum Ziel, allen Sprachen in der Klasse, unter den Eltern und bei den Lehrpersonen mit Wertschätzung zu begegnen. Unsere Sprachen sind unter anderem wichtig, um die Geschichte der eigenen Familie zu verstehen. Und jede weitere Sprache ist eine für ein umfassendes Verstehen der Welt wertvolle Erweiterung und Bereicherung. So beschreibt es der 1938 in Kenia geborene Schriftsteller, Aktivist und Literaturprofessor an der Irvine Universität in Kalifornien Ngũgĩ wa Thiong’o. Er betont: „Language as culture is the collective memory bank of a people’s experience in history.“ (vgl. <https://ngugiwathiongo.com>)

Alle Sprachen sind gleich viel wert. Diese Haltung bildet an voXmi-Schulen die Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation in einem vertrauensvollen Verhältnis mit allen Schulpartnern. Welche positiven Kräfte diese Haltung im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern bewirken kann, soll im Folgenden am Beispiel der reichen Erfahrung an der voXmi-Schule VS Miteinander Kematen an der Ybbs (<https://vskematen.ac.at>) gezeigt werden. Gelebt wird diese Haltung nicht nur an dieser einzelnen Schule, sondern in der gesamten Bildungslandschaft „lernen voneinander“ (<https://lernen-voneinander.at>) der Gemeinde Kematen an der Ybbs.

### 10.1 Was versteht man nach dem voXmi-Ansatz unter der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern?

Zusammenarbeit mit Eltern bedeutet für voXmi-Schulen ein Interagieren zwischen zwei Kooperationspartnern, die beide dasselbe Ziel verfolgen, nämlich den Bildungsweg des Kindes bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen. Eltern agieren aus der Perspektive der Erziehenden, der wichtigsten Bezugspersonen für das Kind und als Sprachvermittler/innen und -vorbilder; Lehrpersonen handeln beeinflusst durch ihre Expertise für bestimmte Fachbereiche sowie für übergreifende pädagogische Felder wie Bildungssprache und Sprach(en)lernen bzw. -lehren im Allgemeinen.

In einem solchen Verständnis von Zusammenarbeit geht es zunächst darum, den Partner/die Partnerin wertschätzend wahrzunehmen. Es ist notwendig, die Kunst des Zuhörens zu entwickeln und sich den Wunsch jedes Menschen danach, von seinem Gegenüber verstanden zu werden, als Grundlage für jede Gesprächssituation bewusst zu machen: „[...] im Verstehen verschmelzen, wo es sich erfüllt, die Positionen zu einer neuen Gemeinsamkeit.“ (Thiersch, 2018, S.16)

### PRAXISTIPP: Fragen für eine kritische Selbstreflexion

- Wie ermöglichen wir an unserer Schule einen Dialog auf Augenhöhe zwischen Eltern und Lehrpersonen?
- Welchen Beitrag leiste ich selbst dazu?
- Schaffen wir eine Atmosphäre, die den Eltern grundsätzlich Wertschätzung und das Bemühen um gemeinsame Ziele signalisiert?
- Wie werden die unterschiedlichen beruflichen Lebenswelten von Eltern bei der Abstimmung gemeinsamer Termine berücksichtigt?
- Was tun wir, um den Dialog zu ermöglichen – auch in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit von Eltern?
- Wie setzen wir unser professionelles Wissen um Sprache und Mehrsprachigkeit dafür ein?



Um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können, muss immer wieder aktiv Vorurteilen und Ängsten begegnet werden, die auf beiden Seiten einer Partnerschaft vorhanden sind.

Die Erfahrung der voXmi-Schule zeigt, dass ...

- manche Lehrpersonen noch wenig über Mehrsprachigkeit wissen.
- manche Eltern aus diversen Gründen nicht in der Lage sind, ihre eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und daher Schwierigkeiten haben, ihren Kindern zu vermitteln, dass sie in zwei (mehr) Sprachen aufwachsen, die für ihre Identitätsentwicklung von gleicher Bedeutung sind.
- die Erfahrung mit unterschiedlichen Schulsystemen in anderen Ländern es auch für Eltern, die gut Deutsch sprechen, oft nicht leicht macht, sich im österreichischen Schulsystem zu orientieren.

**Tipp:** Im Faltplakat „Sprache ist überall“ des ÖSZ finden Sie Impulse für eine sprachbildende Zusammenarbeit an Schulen ([www.oesz.at/deutschfairnetz](http://www.oesz.at/deutschfairnetz)).



Eine behutsame und respektvolle Arbeit mit Eltern über ihre (Sprach-)Biografie und Schulsozialisation kann helfen, u. a. ihre Ängste, die mit dem Erwerb einer Zweitsprache verbunden sind, abzubauen. Die zentrale Botschaft ist dabei, in der Familie alle Sprachen zu fördern, die Teil der Lebenswelt des Kindes sind. Denn Sprach(en)lernen und -lehren ist nicht alleinige Aufgabe der Schule (vgl. Gravier-Berger & Wodnek, 2019).

### PRAXISTIPP: Weiterführende Lektüren zur Biografiearbeit

Im Handout von Emanuelle Gravier-Berger (2020; [voxmi.at](http://voxmi.at)) zu ihrem Beitrag anlässlich des voXmi Regionalgruppentreffens in Wien im März 2020 finden sich eine detaillierte Beschreibung der Biografiearbeit mit Eltern sowie wertvolle Literaturtipps.

- Aus Sicht der voXmi-Schule wird erlebt, dass die größte Angst der Eltern oft darin liegt, negativ aufzufallen. Diese Angst hat viele Gesichter und zeigt sich ...
- in einem Gefühl von Ohnmacht zum Schulanfang, weil bisherige Erfahrungen mit österreichischen Institutionen den Eltern gezeigt haben, wie schwer es ist, sich in einem fremden System zu orientieren, in dem ein Wortschatz verwendet wird, mit dem manche Eltern nicht vertraut sind.
- in der Angst, nicht verstanden zu werden – sprachlich, aber auch systemisch, was zu Scham, einem Gefühl der Regression und Frust führen kann –, und in der Angst, *selbst* nicht zu verstehen.
- je nach eigener Schulsozialisation auch in der Angst vor Lehrpersonen und damit verbundenen Emotionen aus der eigenen Schulzeit.
- im Druck, der dadurch aufgebaut wird, dass Noten/Kompetenzen – u. a. in der Bildungssprache Deutsch – in einer bestimmten Zeit zu erwerben sind.
- in der Sorge, dem Kind bei der Hausübung nicht helfen zu können, sei es aus zeitlichen, sprachlichen, kognitiven oder psychischen Gründen.



In den Literaturangaben im Anhang finden sich dazu bei Plutzar (2019) und Kronsteiner (2003) aufschlussreiche Ausführungen.

### PRAXISTIPP: Elterliche Kompetenzen anerkennen, Vertrauen zeigen und ermutigen

Nehmen Sie Eltern mit ihrer Identität – z. B. als Sprecher/innen einer anderen Familiensprache als Deutsch – und mit ihren Kompetenzen als Eltern wahr. Eltern wollen als solche behandelt und respektiert werden. Sie wollen in ihrer Rolle ernst genommen und daher weder bevormundet noch entmündigt werden.

Verlieren Sie nicht aus den Augen, was die Aufgabe der Schule und was Thema der Eltern ist. Als Lehrperson muss man sich auch zurückziehen können und darauf vertrauen, dass die Eltern ihre Sache gut machen. Das gilt auch für das Thema „Mehrsprachigkeit“.



## 10.2 Eltern die gesamte Volksschulzeit über informieren

Eltern können verunsichert sein, weil sie nicht genau wissen und einschätzen können, was von den Kindern verlangt wird, welche Kriterien die Kinder erfüllen müssen, um etwa in die nächste Schulstufe zu kommen. Oft erhalten sie zu wenig und zu spät Informationen über das gesamte Schulsystem und die weiterführenden Schulen.

### PRAXISTIPP: Gespräche über das österreichische Schulsystem und die weitere Schullaufbahn

Es darf nicht erwartet werden, dass alles gleich bei der Schuleinschreibung geklärt ist. Vieles muss regelmäßig und über die ganze Volksschulzeit wiederholt erklärt und dargestellt werden, bis Eltern die Anforderungen der österreichischen Schule verinnerlichen.

**Tipp:** Verwenden Sie auch Bilder und Grafiken, um die Informationen visuell zu unterstützen.



Arbeiten Sie nach dem Prinzip der Ermutigung und des Vertrauens! Ein Satz wie „Im Gymnasium wird Ihr Kind viel Hilfe brauchen, vielleicht schafft es das nicht“ macht Angst und berücksichtigt nicht, dass es im Gymnasium sehr kompetente Lehrende und diverse Angebote gibt, die das Kind unterstützen werden. Vertrauen Sie darauf, dass die Lehrpersonen an weiterführenden Schulen genauso gute Arbeit leisten wie die Volksschullehrer/innen.

Besonders wenn es um das Anliegen einer durchgängigen Sprachbildung (Lange & Gogolin, 2010) geht, nehmen sich die Lehrpersonen an der VS Kematen viel Zeit für ein näheres Kennenlernen der Familien. Sie informieren laufend über die Lernangebote für Eltern und Kinder in der lokalen Bildungslandschaft, die von der Schulsozialpädagogin, welche zugleich auch DaZ-Lehrerin ist, koordiniert werden.

### PRAXISTIPP: Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und/oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Orientierung im ohnehin sehr komplexen medizinischen System von Diagnostik und Therapien erweist sich oft für Familien mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufgrund von Sprachbarrieren als eine enorme Hürde und kann bei Eltern Gefühle der Machtlosigkeit und – nicht selten – der Scham auslösen. Schule soll in dieser Situation keine zusätzliche Belastung, sondern eine Unterstützung sein.

Erkennen Sie die Eltern – ungeachtet ihrer Deutschkenntnisse – als Expert/innen in ihrer Sache an. Sie sind es, die den Alltag mit ihrem Kind bewältigen.

Laden Sie regelmäßig zu Helferkonferenzen ein, bei denen Eltern etwa eine Vertrauensperson ihrer Wahl zum Dolmetschen mitbringen können und in deren Rahmen Personen mit therapeutischer und pädagogischer Vorbildung gemeinsam mit den Eltern mögliche Maßnahmen zur Förderung des Kindes beraten.

Versichern Sie sich, dass an der Schule vorhandene Angebote für den muttersprachlichen Unterricht, die Schulsozialarbeit, die Schulpsychologie etc. für die Eltern sichtbar sind.

**Tipp:** Falls Sie in schwierigen Gesprächen einen Dolmetscherservice benötigen, finden Sie auf der Website des BMBWF unter dem Stichwort „Wir verstehen uns“ ein aktuelles kostenloses Unterstützungsangebot (vgl. dazu auch voXmi, 2021; [www.voxmi.at](http://www.voxmi.at)). Auch beim Diversitätsmanagement an den Bildungsdirektionen können Sie sich Rat und Unterstützung für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern holen.



Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern ist eine konstruktive Beziehungsarbeit. In einem mehrsprachigen und interkulturellen Kontext erfordert sie Zeit, Ausdauer, sprachliche Kreativität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, ist aber eine sinnvolle Investition, besonders wenn sie gleich am Anfang der Schullaufbahn der Kinder beginnt. An der VS Kematen werden zahlreiche Maßnahmen gesetzt, alle Familien so lange und so viel wie nötig zu begleiten, bis sie sich im System zurechtfinden und genug Selbstvertrauen entwickelt haben, um Entscheidungen für ihre Kinder treffen zu können, ohne auf fremde (sprachliche) Hilfe angewiesen zu sein.

## PRAXISTIPP: Nützliche Homepages



<http://www.voxmi.at>

Auf der Website des Schulnetzwerks voXmi werden regelmäßig aktuelle Impulse und Ideen für die Gestaltung eines alle Sprachen wertschätzenden schulischen Miteinanders veröffentlicht. In der Rubrik „Links zu voXmi-Themen“ können die Beiträge nach spezifischen inhaltlichen Schwerpunkten gefiltert werden.



<https://lernen-voneinander.at>

Auf der Website der Bildungslandschaft „lernen voneinander“ der Gemeinde Kematen an der Ybbs/NÖ finden sich unter der Rubrik „Angebote“ nähere Informationen zur Praxis einer sprach- und biografiesensiblen Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. Neben der Biografiearbeit gehören dazu u. a. eine sozialpädagogische Sprechstunde und Sprachberatung sowie Deutsch- und Alphabetisierungskurse für Eltern.

# Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. Basiswissen für Volksschulen*. Bregenz. [https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/web/material/sprache/5Bausteine/vs/A\\_Broschüre\\_5Bausteine\\_VS.pdf](https://sprachelesen.vobs.at/fileadmin/web/material/sprache/5Bausteine/vs/A_Broschüre_5Bausteine_VS.pdf)
- Anon (o. J.). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. Salzburg: bifie.
- Apeltauer, Ernst (2006). *Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Flensburg.
- Apeltauer, Ernst (2013). Perspektiven sprachlicher Frühförderung. In: Yvonne Decker-Ernst & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 119-138.
- Appelbaum, Birgit (2016). *Gebärden in der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Aschermann, Magdalena (2020). Der TEACCH-Ansatz und Methoden der Unterstützten Kommunikation. In: Döhringer, Irmgard & Rittmann, Barbara (Hrsg.): *Autismus. Frühe Diagnose, Beratung und Therapie. Das Praxisbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 173-183.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2016). *Hör- und Hör-Sehverstehen*. In: Burwitz-Melzer, Eva et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, S. 93-97.
- Ballweg, Sarah (2015). *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bartnitzky, Horst (2006). Freies Schreiben von Anfang an – wichtig oder schädlich? In: *Grundschule aktuell* 96 (2006), S. 6-13.
- Birchler-Hofbauer, Karin (2015). *„Ich-Buch“ für die Unterstützte Kommunikation. Ein Hilfsmittel für die aktive Interaktionsgestaltung mit kommunikativ beeinträchtigten Menschen*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Birkenstock, Anna Karina et al. (2015). *Welcome! Das Willkommens-ABC*. München: Ars Edition. <https://www.arsedition.de/willkommensabc/>
- Blumhagen, Doreen (2016). *Mein „Das bin Ich!“ Lapbook. Kopiervorlagen zum Schneiden, Falten und Weitergestalten*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Boretzki, Anja (2017). *Portfolio zum Klappen, Drehen und Entdecken. Vorlagen für kreative und individuelle Portfolioseiten in der Kita*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- BMBWF. *DaZ-Förderplan. Vorlage für eine individuelle Planung und Dokumentation der DaZ-Sprachförderung* (nur als Download erhältlich). [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb\\_daz.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html)
- BMBWF (2019-1). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- BMBWF (2019-2). *Erlass vom 19. Dezember 2019: BMBWF-27.903/0074-I/3/2019* [sog. USB-DaZ-Erlass]. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/usb\\_daz.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/usb_daz.html)

- Boenisch, Jens (2007). Neue Ergebnisse aus der Kernvokabularforschung. Bedeutung und Relevanz für Förderung und Therapie in der UK-Praxis. In: Hallbauer, Angela, Hallbauer, Thomas & Hüning-Meier, Monika (Hrsg.): *UK kreativ! Wege in die Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper. S. 17-34.
- Boorsma, Gabriele & Lipkowski, Eva (2011). Reime, Abzählverse, Lieder und Spiele zur Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/boorsmalipkowski\\_reime.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/boorsmalipkowski_reime.pdf)
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016a). *Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden Verlag.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016b). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Duden Verlag.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016c). *Arbeitsbuch Leichte Sprache*. Berlin: Duden Verlag.
- Brown, Kenneth & Mirenda, Pat (2006). *Contingency Mapping. Use of a Novel Visual Support Strategy as an Adjunct to Functional Equivalence Training*. In: *Journal of Positive Behaviour Intervention* 8 (2006), Heft 3, S. 155-164.
- Buresch, Wolfgang & Vierbaum, Johanna (o. J.). *Theaterfiguren herstellen – und dann? Von der Übung zur Szene – Spielideen für die Jahrgangsstufen 0–4*. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Puppenspiel e.V. Hamburg: LI Hamburg. <https://li.hamburg.de/contentblob/11227970/7d7b4bd0946a39eab48ed53e1e30a240/data/download-pdf-handreichung-0-4-theaterfiguren.pdf>
- Claussen, Claus (2009a). *Erzähl mal was! Erzählkompetenzen in der Grundschule; kreative Unterrichts-ideen*. 3. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Daum, Susanne & Hantschel, Hans-Jürgen (2016). *55 kommunikative Spiele*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dehu, Roswitha, Brettner, Stefanie & Freiburger, Doris (2015). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Eine Einführung für Eltern, PädagogInnen und TherapeutInnen*. Wiesbaden: Springer.
- Dirim, Inci, Döll, Marion & Fröhlich, Lisanne (2019-1). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I*. Hrsg. vom BMBWF. 2. Auflage. Wien. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&pub=565](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=565)
- Dirim, Inci, Döll, Marion & Fröhlich, Lisanne (2019-2). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen*. Hrsg. vom BMBWF. 2. Auflage. Wien. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&pub=566](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=566)
- Ewers, Hans-Heino (1989). Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort. In: *Grundschule* 21 (1989), Heft 1, S. 8-13.
- Fast-Hertlein, Lisa (2018). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache – Förderanregungen (Karteikarten)*. Salzburg: bifie. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&pub=691](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=691)
- Fast-Hertlein, Lisa (2018-1). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ*. Salzburg: bifie. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&pub=681](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=681)
- Fast-Hertlein, Lisa (2018-2). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen*. Salzburg: bifie. [https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article\\_id=9&pub=692](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=692)

- Feichtinger, Marcel (2018). *Handzeichen für das Classroom-Management. Unterricht mit Händen und weiteren Hilfsmitteln erfolgreich strukturieren*. Karlsruhe: von Loeper.
- Felberbauer, Maria et al. (2017). *Sprachliche Bildung in der Schuleingangsphase: Bildungssprache Deutsch, Minderheitensprachen, Erstsprachen, Fremdsprachen fest im Griff. Spielerische Praxisaktivitäten zum sofortigen Einsatz im Kindergarten und in der Volksschule*. (Kiesel neu Heft 3). Hrsg. vom ÖSZ. Graz. [http://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel3\\_web.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel3_web.pdf)
- Funke, Birgit & Podzuweit, Harald (2007). „Regeln gemeinsam setzen!“ Die Erarbeitung von Klassenregeln im Kontext des sozialen Lernens. In: Roos, Alfred (Hrsg.): *Klasse werden – Klasse sein! Von Klassenregeln, Klassenrat, Gruppenfeedback und Wir-Werkstatt. Eine Handreichung zur Stärkung der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern*. 2. durchgesehene Auflage 2007. Hrsg. von den RAA Brandenburg in Kooperation mit democaris und KoBra.net. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/mitwirkung/mitwirkungsgremien\\_in\\_brandenburg/RAA-Broschuere\\_gesamt.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/mitwirkung/mitwirkungsgremien_in_brandenburg/RAA-Broschuere_gesamt.pdf)
- Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (o. J.). *Unterstützte Kommunikation*. <https://www.gesellschaft-uk.org/ueber-uk.html>
- Gravier-Berger, Emanuelle (2020). *voXmi Regionalgruppentreffen Wien: Impulse aus den voXmi-Schulen & Jahresschwerpunkt voXmi und Berufsorientierung*. [https://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2020/06/Handout\\_Gravier\\_Maerz-2020.pdf](https://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2020/06/Handout_Gravier_Maerz-2020.pdf)
- Gravier-Berger, Emanuelle & Wodnek, Sonja (2019). Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung in Österreich: Kann Schule alleine für Bildungserfolg verantwortlich sein? Oder: Von der Notwendigkeit eines (schul-)sozialpädagogischen Einsatzes im DaZ-Lehr-Lernbereich zur Unterstützung individueller Sprachlernprozesse. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 35 (2019), Heft 1/2, S. 277-283.
- Groß, Martina (2019). *Mathe in der Kita? Mit Knöpfen!* In: *Blog des Don Bosco Verlags*. Eintrag vom 11.06.2019. <https://www.donbosco-medien.de/mathe-in-der-kita-mit-knoepfen/b-1/394>
- Hennies, Johannes (2012). Schnittstellen zwischen gebärdensprachlicher Mehrsprachigkeit und UK. In: *Unterstützte Kommunikation* 17 (2012), Heft 4, S. 13-18.
- Horstmann, Susanne (2017). Theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht integrieren – am Beispiel eines Kiswahili-Kurskonzepts. In: *Scenario* (2017), Heft 2, S. 66-89. <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-11-2-5/pdf-en>
- Jampert, Karin (2001). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder. In: *Diskurs* 3 (2001), S. 61-68.
- Jannack, Isabell et al. (2018). *Theater entwickelt Sprache. Spiele und Übungen zur Sprachförderung mit theatralen Mitteln*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://li.hamburg.de/contentblob/11227954/408b480a77d4f535a069220b045e7c1f/data/download-pdf-theater-und-sprache.pdf>
- Jegodtka, Aljoscha (2016). *Individualisierte Diagnostik. Das revidierte klinische Interview und die Zone der nächsten Entwicklung in der Diagnostik von Schwierigkeiten im basalen mathematischen Bereich*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jeuk, Stefan et al. (2015). *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Kaergel, Julia & Pfister, Heike (2017). *Portfoliogestaltung leicht gemacht. Kopiervorlagen für die Kita*. Freiburg: Herder.

Kippe, Christiane & Köppe, Ralf (2007). *Die Konsequenzenmappe unserer Kinder. „Ich sage es Dir jetzt zum hundertsten Mal ...“. Bringt nix, einmal aufschreiben hätte gereicht!* In: Sachse, Stefanie, Birngruber, Cordula & Arendes Silke (Hrsg.): *Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.

Klicpera Christian, Schabmann, Alfred & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.

Koenen, Melanie (2010). Flüsterecke, Geräuschwerkstatt und Erzählteppich. In: *Kindergarten heute* 40 (2010), Heft 2, S. 26-30. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2010-40-jg/2-2010/fluesterecke-geraueschewerkstatt-und-erzaehlteppich-sprechanlaesse-im-alltag-unterstuetzen/>

Kraker, Bettina (2019). *Unterrichtsmethoden: Das Klassenzimmer als Escape Room*. In: *Blog des Betzold-Verlags*. Eintrag vom 28.11.2019. <https://www.betzold.at/blog/escape-room/>

Kronsteiner, Ruth (2013). *Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Kruse, Iris (2012). Gut vorlesen. Textpotentiale entfalten. In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2012, S. 102–122.

Kucharz, Dietmut, Mackowiak, Katja & Beckerle, Christine (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

La Brie Norall, Cynthia & Wagner Brust, Beth (2011). *Kinder mit Asperger einfühlsam erziehen*. Aus dem Amerikanischen von Jeanette Stark-Städele. Stuttgart: Trias.

Landsberg-Becher, Johann-Wolfgang (o. J.). *Lärm und Gesundheit. Materialien für die Grundschule (1. bis 4. Klasse)*. Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln. <https://shop.bzga.de/laerm-und-gesundheit-1-4-20390000/>

Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster et al.: Waxmann.

Lebenshilfe Bremen (Hrsg.) (2013). *Die Regeln für Leichte Sprache*. Bremen: o.V.  
Eingesehen am 05.05.2021 unter <https://leichte-sprache.de/leichte-sprache/gute-leichte-sprache/>

Lehmann, Astrid; Pilz, Anett & Sarich Thea (2013). *Wortschatzarbeit im Deutschunterricht*. Hrsg. von LISUM Berlin-Brandenburg. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/3\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-Deutsch.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf)

Leisen, Josef (2015). Fachlernen und Sprachenlernen. Bringt zusammen, was zusammen gehört! In: *MNU* 68 (2015), Heft 3, S. 132-137. <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/01%20Fachlernen%20und%20Sprachlernen%20-%20MNU%202015.pdf>

Lingk, Lena, Bartosch, Roman, Sachse, Stefanie K. (2019). Unterstützte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hrsg.) *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 141-147.

Lüke, Carina & Vock, Sarah (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin: Springer.

- Lütke, Beate (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In: Rödel, Laura & Simon, Toni (Hrsg.): *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 38-48.
- Manderscheid, Nicole (2015). *Unterstützte Kommunikation in der Regelschule. Nutzen, Einsatzfelder und Umsetzung*. MA-Arbeit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich. [https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file\\_92977\\_download&client\\_id=ilias-hfh.ch](https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file_92977_download&client_id=ilias-hfh.ch)
- Mathiebe, Moti (2019). Wortschatzfähigkeiten in der Sekundarstufe I – Plädoyer für eine textorientierte Perspektive. In: *Forschung Sprache* (2019), Heft 3, S. 94-106. [https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Heftausgaben/2019-3/5-70-2019-03-06.pdf](https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2019-3/5-70-2019-03-06.pdf)
- Mayer, Andreas (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Monz, Anja, Stelzer, Nadine, Künne, Kati & Berenguer Coves, Rosa (2012). *Das Ich-Buch. Erste Schritte zum biografischen Arbeiten. Materialien für Lehrkräfte. Primarstufe*. Zürich: Innovativeschools. <https://portalstage.blob.core.windows.net/mediabase/pdf/2960.pdf>
- Moraitis, Anastasia et al. (Hrsg.) (2018). *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Motsch, Hans-Joachim & Riehemann, Stephanie (2017). Grammatische Störungen. In: Mayer, Andreas & Ulrich, Tanja (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt, S. 151-226.
- Mußmann, Jörg (2017). *Bildung und Förderung bei Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings. Empfehlungen für Pädagog/innen im Regelunterricht*. (ÖSZ-Themenreihe Heft 5). Hrsg. vom ÖSZ. Graz. [http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe\\_5\\_web.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_5_web.pdf)
- Neumann, Ursula et al. (2015). *Theorie und Praxis im TheaterSprachCamp Hamburg. Konzept 2015*. Manuskript. Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/konzept-tsc-2015.pdf>
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2012). *Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen*. In: *Fremdsprache Deutsch* 46 (2012), S. 11-17.
- Niedersächsische Landesschulbehörde (2017). *Handreichung DaZ-Unterricht in der Schule. Infos und Tipps für den schnellen Einstieg in die Praxis*. [Hannover]. [2017-05-02\\_Handreichung\\_Deutsch\\_als\\_Zweitsprache.pdf](2017-05-02_Handreichung_Deutsch_als_Zweitsprache.pdf)
- Nonn, Kerstin et al. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.
- Norddeutscher Rundfunk und Arbeitsstelle für Leichte Sprache der Universität Hildesheim (o. J.). *Märchen in Leichter Sprache*. Eingesehen am 05.05.2021 unter [https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie\\_angebote/leichte\\_sprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache,maerchenleichtesprache100.html](https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie_angebote/leichte_sprache/Maerchen-in-Leichter-Sprache,maerchenleichtesprache100.html)
- Oelschläger, Birgit (2008). Theaterpädagogik und Sprachförderung – im Nachklang zweier Tagungen. In: *Scenario* (2008), Heft 1, S. 111-116. <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-2-1-7>
- Pahnke, Janna et al. (2019). *Klänge und Geräusche. Akustische Phänomene mit Kinder- und Grundschulkindern entdecken*. 2. Aufl. Hrsg. von der Stiftung Haus der kleinen Forscher. Berlin. [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere\\_Klaenge\\_Geraeusche\\_2019.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere_Klaenge_Geraeusche_2019.pdf)
- Plutzer, Verena (2019). Die Sprachen der Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 35 (2019), Heft 1/2, S. 242-259.

- Pohlmann, Erika, Reitmayer, Gabi & Hoffmann, Kristin (2008). Marte Meo – Entwicklungsförderung mit Videoberatung in Integrativen Kindertagesstätten. In: Bündler, Peter, Schmitz, Lilo & Krumpholz, Doris (Hrsg.): *Neuere Konzepte und Praxis systemischer Beratung. Reader zur systemischen Fachtagung „Beratung im Alltag – Alltag als Therapie“ vom 16. bis 17. November 2006 in Düsseldorf*. Berlin: Frank & Timme, S. 167-190.
- Reiter, Verena et al. (2018). *Durchgängige sprachliche Bildung im Fach Deutsch am Übergang von der 4. in die 5. Schulstufe*. Hrsg. vom ÖSZ. Graz. [http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe\\_31\\_web.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_31_web.pdf)
- Rembold, Daniela (o. J.). *Lapbook – alles über mich*. Büren: MaToBe.
- Ritterfeld, Ute et al. (2006). *Unterhaltsamer Mediengebrauch im Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern*. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 18 (2006), Heft 2, S. 60-69.
- Ritterfeld, Ute & Lüke, Carina (2011). *Mehrsprachen-Kontexte. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Dortmund. <http://www.sk.tu-dortmund.de/media/other/Mehrsprachen-Kontexte.pdf>
- Roboom, Susanne (2019). *Medienwerkstatt für Kita und Schulkindbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Röber, Christa (2012). Die Orthografie als Lehrmeisterin beim Spracherwerb. Die Bedeutung der Rechtschreibung für die Veranschaulichung der Strukturen des Deutschen im DaZ-Unterricht. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2 (2012), S. 34–49.
- Sachse, Stefanie K., Wagter, Jacqueline & Schmidt, Lena (2007). Das Kölner Vokabular ... und die Übertragung auf eine elektronische Kommunikationshilfe. In: Hallbauer, Angela, Hallbauer, Thomas & Hüning-Meier, Monika (Hrsg.): *UK kreativ! Wege in die Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 35-53.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (o. J.). *Leichte Sprache verstehen und anwenden*. Eingesehen am 05.05.2021 unter <https://www.leichte.sprache.sachsen.de>
- Scheiber, Brigitta et al. (2011). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“*. *Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II*. Hrsg. vom bifie. Graz: Leykam.
- Schiedek, Steffen, Dehmann, Anna-Katharina & Müller, Marius (2019). Sprachförderung und Integration im und durch Sportunterricht. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer, S. 281-292.
- Schiewer, Gesine Lenore (2012). ‚Lohnende Kommunikation‘ in komplexen Umfeldern und soziokulturell-mehrsprachigen Metropolen. Grundlagen einer Kulturtheorie des Gewinns. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 3 (2012), Heft 1, S. 11-23.
- Schirmer, Britta (2020). *Zappelphilipp, Trotzkopf & Co. Herausforderndem Verhalten von Kindern begegnen*. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlag, Kathrin (2021). *Fabeln in Leichter Sprache im inklusiven Deutschunterricht der Volksschule*. Masterarbeit an der Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Baden. Eingesehen am 09.09.2021 unter <https://permalink.obvsg.at/vbk/AC16293282>
- Schneider, Phyllis, Hayward, Denise & Dubé, Rita Vis (2003). *Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)*. Eingesehen am 05.05.2021 unter <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/>

Schröder, Ute (2014). *50 Mitmachgeschichten zur Sprachförderung. Laute, Silben, Wörter im Anfangsunterricht spielerisch entdecken*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Schulz, Gudrun (2010). Mit Geschichten zum Leser werden. In: Dies. (Hrsg.): *Lesen lernen in der Grundschule*. (Lehrer-Bücherei: Grundschule). Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 101-114.

Sinowatz, Beate, Wallner, Ingrid & Kerschbaumer, Markus (2011). *Mein Körper kann sprechen: Nonverbale Kommunikation*. Hrsg. vom ÖSZ. Nachdruck der Neuauflage von 2007. Graz. [https://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub\\_ID=89](https://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=89)

Stadlmayr, Susanne (o. J.). *Active Storyboard*. Eingesehen am 05.05.2021 unter <https://himmelberg-verlag.at/produkt/active-storyboard>

Stadlmayr, Susanne (2019). *FUNKELSTEINE Laute-Ampel. Förderprogramm zur Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben*. Wien: E. Dörner.

Thiersch, Hans (2018). Verstehen – lebensweltorientiert. In: Wesenberg, Sandra, Bock, Karin & Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16-32.

voXmi (2021). Video- und Telefondolmetschen an Kindergärten und Schulen – ein Praxisangebot. In: *voXmi-Blog* vom 27. Mai 2021. <https://www.voxmi.at/2021/05/27/video-und-telefondolmetschen-an-schulen-ein-praxisangebot/>

Wachsmuth, Susanne (2011). Ausbau körpereigener Kompetenzen in einem gemeinsamen Erfahrungsraum. In: Bollmeyer, Henrike et al.: *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper, S. 434-444.

Walek, Kristina (2020). *Sprachlich individualisierter Literaturunterricht in der Primarstufe. Untersuchung zur Arbeit mit Hans Christian Andersens Märchen im Volksschulunterricht und Unterrichtsentwurf zu seinem Werk „Däumelinchen“*. Masterarbeit an der Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Baden. <https://permalink.obvsg.at/vbk/AC16116567>

Weber-Krüger, Anne (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Wermke, Jutta (2008). Hörerziehung im Deutschunterricht. In: *kjl & m* 60 (2008), Heft 3, S. 11-18.

Wirag, Andreas (2019). Experimentelle Studien zur Theaterarbeit und Persönlichkeitsentwicklung. Die aktuelle Befundlage. In: *Scenario* (2019), Heft 2, S. 92-108. <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-13-2-7>

Wygotski, Lew (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein 1987.





ISBN 978-3-200-08151-2

