



S PRACHE

Titel/Thema

Basistext

Unterrichtliche Maßnahmen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts

Verfasser(innen)

Anna Goldbrunner

Erstellungsdatum

Juli 2018



Unterrichtliche Maßnahmen zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts

Das Ziel eines jeden Unterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schülern schulische Lern- und Bildungsinhalte in einer pädagogischen Atmosphäre zu vermitteln, die Akzeptanz und Wertschätzung aller als grundlegende Strukturen aufweist.

Im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts müssen sprachschaffende Elemente geplant und durchgeführt werden, die es insbesondere Kindern und Jugendlichen mit sprachlichen Beeinträchtigungen ermöglichen, gerne zu kommunizieren und sich mitzuteilen.

Bei der Umsetzung der damit verbundenen unterrichtlichen Maßnahmen spielt es zunächst eine eher untergeordnete Rolle, auf welche Ursachen die sprachlichen Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache zurückzuführen sind. So können beispielsweise eine gezielte Lehrersprache oder Wortschatzarbeit sowohl bei spezifischen Spracherwerbsstörungen, Entwicklungsverzögerungen in der Folge mangelnder frühkindlicher Anregungen, milden kognitiven Einschränkungen als auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufgrund eines Migrationshintergrunds von enormer Bedeutung sein.

Im Folgenden werden einige relevante Maßnahmen kurz aufgeführt.

Beachtung eines beeinträchtigten Sprachverständnisses

Schülerinnen und Schüler mit produktiven Sprachstörungen, z.B. im Bereich der Aussprache, des Wortschatzes oder der Grammatik, fallen meist recht schnell auf. Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung des Sprachverständnisses hingegen bleiben oftmals unentdeckt (vgl. AMOROSA/NOTER-DAEME 2003). Defizite im Sprachverständnis sind nicht direkt beobachtbar, auf sie kann aufgrund der Handlungen der Schülerinnen und Schüler lediglich interpretativ geschlossen werden.

Die stetige Sicherung des Sprachverständnisses stellt eine grundlegende Voraussetzung dar. Dies beinhaltet zum einen das Sichern der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler und zum anderen die Überprüfung, ob diese die Erklärungen, Fragen oder Anweisungen der Lehrkraft wirklich verstanden haben. Durch die Wiederholung einer Arbeitsanweisung durch eine Schülerin oder einen Schüler kann beispielsweise sichergestellt werden, ob das Gesagte tatsächlich verinnerlicht wurde. Grundsätzlich kann es auch sinnvoll sein, den Kindern und Jugendlichen verschiedene Strategien für „gutes Zuhören“ (ruhig sitzen, hinschauen, mitdenken etc.) an die Hand zu geben (vgl. HACHUL/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2016).

Lehrersprache

Auch eine spezifisch akzentuierte Lehrersprache dient als Verständnis- sowie Strukturierungshilfe. Merkmale dieser sind beispielsweise der Einsatz von Sprechpausen, das Wiederholen besonders wichtiger Wörter und Satzteile oder das Reduzieren der Komplexität von Äußerungen. Aspekte der nonverbalen Kommunikation, wie eine ansprechende Mimik und Gestik sowie ein prosodisch möglichst abwechslungsreiches Sprechen, sollten ebenfalls Beachtung finden (vgl. REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2014).

Modellierungstechniken

Eine relevante Methode der gezielten Lehrersprache ist das „Modellieren“. Fehlerhafte Äußerungen der Schülerinnen und Schüler werden beispielsweise von der Lehrkraft wertschätzend aufgenommen und beiläufig richtiggestellt. Dies passiert stets im Hintergrund. Das heißt, dass die Kommunikation nicht unterbrochen wird. Die Kinder und Jugendlichen verbleiben in ihrem Sprechfluss und werden nicht durch eine ihnen bewusste Korrektur in ihrer Sprechfreude gehemmt (vgl. DANNENBAUER 2002). So kann die kindliche Äußerung zum Beispiel durch ein sogenanntes „korrekatives Feedback“ berichtigt und im Rahmen einer „Extension“ zusätzlich noch weitergeführt werden: „Lisa hat mir gehelft.“ – „Das ist aber schön, dass dir Lisa geholfen hat! Hat sie dir bei allen Aufgaben geholfen oder nur bei manchen?“ (vgl. REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2014)

Impuls- und Fragetechniken

„Impuls- und Fragetechniken“ sollen dazu dienen, dass die Schülerinnen und Schüler selbst möglichst viel Sprache produzieren. Ein Sachimpuls (z.B. ein ansprechendes Bild oder ein Realgegenstand), ein nonverbaler Impuls (z.B. eine fragende Geste) oder ein verbaler Impuls (z.B. eine gezielte Aufforderung: „Du hast bestimmt eine Idee, was das sein könnte!“ anstelle einer weniger zum Antworten motivierenden W-Frage: „Was ist das?“) können die Kommunikation bewusst anregen. Auch eine offene Frage lädt stets mehr zum Sprechen ein als eine geschlossene, auf die meist nur mit JA oder NEIN geantwortet werden kann (vgl. ebd.).

Textoptimierung

Nicht nur die gesprochene, sondern auch die geschriebene Sprache stellt bei einer sprachlichen Beeinträchtigung ein Problem dar. Aufgrund dessen müssen Texte im Unterricht für viele Schülerinnen und Schüler zunächst optimiert werden, um ein besseres Textverständnis zu erreichen. Die zu beachtenden Kriterien sind umfangreich.

- Vermeidung komplexer hypotaktischer Satzgefüge
- Vermeidung reversibler Passivkonstruktionen
- Vermeidung von nicht eindeutig zuzuordnenden Kohäsionsmitteln
- Vermeidung unregelmäßiger Imperfektformen (evtl. Präsens verwenden)
- Vermeidung potenziell schwieriger Wörter, die für das Verstehen des schulischen Lerninhalts irrelevant sind
- Vermeidung seltener subordinierender Konjunktionen (z.B. während, obwohl, sodass)
- Ersetzen komplexer zusammengesetzter Adjektive durch einen Relativsatz (vgl. MAYER 2015)

Wortschatzarbeit

Insbesondere bei der Einführung neuer Unterrichtsinhalte ist es nicht immer möglich, potenziell schwierige Wörter zu vermeiden, da zu jedem Unterrichtsinhalt auch ein neuer Fachwortschatz gehört. Das Ziel besteht darin, den Schülerinnen und Schülern eine überschaubare Anzahl an schwierigen Wörtern bzw. Fachbegriffen anzubieten und deren Wortschatz um diese zu erweitern.

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem noch unbekanntem Wort ist unausweichlich. Um eine langfristige Speicherung im sogenannten „mentalen Lexikon“ zu erreichen, muss sowohl die Wortbedeutung („semantische Elaboration“) als auch die Wortform („phonologische Elaboration“) erarbeitet („elaboriert“) werden. Eine semantische Elaboration ist dann erfolgsversprechend, wenn nicht nur das Aussehen oder die Funktion des Wortes geklärt werden, sondern beispielsweise auch ein emotionaler oder lokaler Bezug sowie eine Beziehung zu bekannten Wörtern hergestellt werden. Von einer phonologischen Elaboration spricht man, wenn ein Wort zum Beispiel in Silben aufgegliedert wird („Silbensprache“) oder in der sogenannten „Schneckensprache“ ganz langsam und gedehnt gesprochen wird (vgl. MOTSCH et al. 2018).

Da es aufgrund der Fülle des neu zu erlernenden Wortmaterials oftmals nicht möglich ist, alle Wörter intensiv zu elaborieren, sollten mit den Schülerinnen und Schülern Strategien zur eigenständigen Erweiterung des Wortschatzes erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang besteht ein wichtiges Ziel eines sprachsensiblen Unterrichts darin, die Kinder zu motivieren, unbekannte Wörter in der Sprache der Lehrkraft oder in Texten zu identifizieren, das Nichtverstehen zu signalisieren und nach der Bedeutung von Wörtern zu fragen. Verschiedenste Strategien finden sich in der Therapedidaktik des „Wortschatzsammlers“ (vgl. ebd.).

Spezifische Gestaltung des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts

Viele Kinder mit Spracherwerbsstörungen entwickeln im Laufe der Grundschulzeit Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb. Um also das Ausbilden einer möglichen Lese-Rechtschreibstörung zu verhindern, müssen Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens im Anfangsunterricht Berücksichtigung finden (vgl. MAYER 2016).

Eine entscheidende Komponente stellt dabei die Förderung der „phonologischen Bewusstheit“ dar. Entsprechende Übungsformate fokussieren die Auseinandersetzung mit der Form eines Wortes, unabhängig von dessen Bedeutung. Dies beinhaltet unter anderem die Beschäftigung mit der Lautstruktur eines Wortes: z.B. das Erkennen eines Lautes in einem Wort („Hörst du ein /m/ in Maus?“), das Synthetisieren von Lauten zu einem Wort („Welches Wort ist gemeint: [m] [au] [s]?“) oder das Aufgliedern eines Wortes in Einzellaute („Welche Laute hörst du in Maus?“) (vgl. ebd.).

Nicht nur die Lautstruktur eines Wortes, sondern auch die ganzheitliche und simultane Erfassung größerer Einheiten (Silben, häufige Buchstabenfolgen, Wörter) ist für einen störungsfreien Schriftspracherwerb entscheidend. Aufgrund dessen ist es sinnvoll, das Training der „phonologischen Bewusstheit“ um Maßnahmen zur Förderung der direkten und automatisierten Worterkennung zu erweitern (vgl. ebd.).

Literatur

- AMOROSA, HEDWIG/NOTERDAEME, MICHELE: Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen: Hogrefe, 2003.
- DANNENBAUER, FRIEDRICH M.: Grammatik. In: BAUMGARTNER, STEPHAN/FÜSSENICH, IRIS (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt, 5. Auflage 2002, S. 105-161.
- HACHUL, CLAUDIA/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, WILMA: Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier, 2. Auflage 2016.
- MAYER, ANDREAS: Kriterien zur Erstellung sprachlich optimierter Lesetexte für Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten. In: Praxis Sprache 60 (2015) 4, S. 221-228.
- MAYER, ANDREAS: Lese-Rechtschreibstörungen (LRS). München: Reinhardt, 2016.
- MOTSCH, HANS-JOACHIM/MARKS, DANA-KRISTIN/ULRICH, TANJA: Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. München: Reinhardt, 3. Auflage 2018.
- REBER, KARIN/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, WILMA: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt, 3. Auflage 2014.