



Reischl, Melanie
Förderung (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten einer Schülerin der dritten
Klasse mit Sprachförderbedarf am Beispiel des Themas Zaubern
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2013**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Förderung (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten einer
Schülerin der dritten Klasse mit Sprachförderbedarf am Beispiel des
Themas Zaubern**

REFERENTIN: Prof'in Dr. Füssenich

KOREFERENTIN: AOR'in Singer

Name: Reischl, Melanie

*„Die Kunst zu zaubern besteht nicht so sehr darin
wunderbare Dinge zu vollbringen, als darin,
die Zuschauer zu überzeugen, daß wunderbare Dinge geschehen.“*

(Robert Houdin, der „Vater der modernen Magie“, zitiert nach Adrion 1978)

Inhalt

0 Einleitung.....	1
THEORIETEIL	
1 (Schrift)sprachlich-kommunikative Kompetenzen der KMK und im Bildungsplan von BW.....	4
1.1 Sprechen und Zuhören.....	6
1.2 Schreiben.....	7
1.3 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	8
2 Mögliche Schwierigkeiten sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten bei ein- und mehr sprachigen Kindern.....	10
2.1 Begriffsklärung.....	10
2.2 Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten.....	14
2.2.1 Pragmatik / Semantik.....	14
2.2.2 Grammatik.....	21
2.2.3 Schriftsprache.....	24
3 Diagnose und Förderung (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten.....	27
3.1 Zur Diagnose von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten.....	27
3.2 Gesprochene Sprache.....	29
3.2.1 Analyse mündlicher Sprachproben.....	29
3.2.2 Förderung gesprochener Sprache.....	31
3.2.2.1 Grundlegende Aspekte der Sprachförderung.....	32
3.2.2.2 Pragmatik / Semantik.....	36
3.2.2.3 Grammatik.....	38
3.3 Schriftsprachliche Fähigkeiten.....	41
3.3.1 Analyse freier Texte.....	42
3.3.2 Förderung der Verständlichkeit.....	42
3.3.3 Schrift als Unterstützung.....	44
3.4 Das Format Zaubern in der Sprachförderung.....	44
3.4.1 Zauberkunst.....	45
3.4.2 Das Format Zaubern.....	47
3.4.3 Sprachförderliche Aspekte.....	49

PRAXISTEIL

4 Informationen über Alice.....	52
4.1 Allgemeine biographische Daten.....	52
4.2 Frühere und aktuelle Untersuchungen und Fördermaßnahmen.....	53
4.3 Sozial-, Arbeits- und Spielverhalten.....	56
5 Analyse (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und Konsequenzen für die Förderung.....	58
5.1 Was kann das Kind?.....	58
5.1.1 Pragmatik und Semantik.....	58
5.1.2 Grammatik.....	60
5.1.3 Schriftsprache.....	61
5.2 Was muss das Kind noch lernen?.....	64
5.2.1 Pragmatik und Semantik.....	64
5.2.2 Grammatik.....	65
5.2.3 Schriftsprache.....	67
5.3 Was kann es als nächstes lernen?.....	70
5.3.1 Pragmatik und Semantik.....	71
5.3.2 Grammatik.....	71
6 Durchführung der Förderung.....	73
6.1 Pragmatische und semantische Aspekte.....	73
6.1.1 Strukturierung von inhaltlich komplexeren Äußerungen.....	73
6.1.2 Erarbeitung zweier semantischer Felder und Strategien zur selbständigen Erweiterung des Wortschatzes.....	75
6.2 Grammatische Aspekte.....	77
6.2.1 Genus.....	77
6.2.2 Trennbare Verben.....	78
6.3 Fördersituationen.....	80
6.3.1 Einzelförderung.....	80
6.3.2 Förderung in der Zauber-AG.....	80
6.4 Rückführung der Förderung auf den Unterricht und Alltag.....	81
6.5 Ausblick.....	82
7 Reflexion.....	83
8 Literatur.....	86
9 Anhang.....	91

0 Einleitung

Die Zauber Kunst fasziniert Menschen über Generationen hinweg. Es geschehen verblüffende Dinge. Das Publikum ist begeistert. Mir begegnete das Thema Zaubern im Rahmen einer Zauber-AG während meines Praktikums an einer Schule. Die Kinder widmeten sich diesem Thema mit viel Freude und Motivation, was mich begeisterte genauso wie das Thema selbst. Mir fielen dabei zahlreiche sprachförderliche Aspekte auf, an denen individuelle Sprachförderung anknüpfen könnte. Dies gab mir die Idee, das Zaubern für die Förderung zu nutzen, im Sinne eines Formats nach BRUNER. Im Rahmen der Zauber-AG lernte ich Alice kennen, die Förderbedarf auf vielen sprachlichen Ebenen zeigte. Dadurch ergab sich für meine wissenschaftliche Hausarbeit die Fragestellung:

Wie können (schrift)sprachlich-kommunikative Fähigkeiten theoriegeleitet in der Praxis diagnostisch erfasst und gefördert werden? Welche besonderen sprachförderlichen Aspekte bietet dabei das Format Zaubern für das Kind Alice?

Das Vorgehen bei dieser wissenschaftlichen Hausarbeit ist qualitativ empirisch und über einen längeren Zeitraum angelegt. Das bedeutet, dass bei einem Kind, ausgehend von den theoretischen Grundlagen, die Fähigkeiten diagnostiziert und gefördert wurden. Die Arbeit ist aufgeteilt in einen Theorieteil, in dem die durchgeführte Diagnose und Förderung theoretisch begründet wird, und einen Praxisteil, in dem die konkrete Umsetzung der Förderung von Alice beschrieben ist.

Nun möchte ich Alice kurz vorstellen, damit beim Lesen des Theorieteils ersichtlich wird, weshalb auf spezielle Aspekte eingegangen wird und eine bessere Verbindung zur Praxis hergestellt werden kann. Alice ist zu Beginn der Förderung 9 Jahre und 10 Monate alt. Sie ist zweisprachig deutsch und französisch aufgewachsen. Ihre Förderschwerpunkte liegen auf den Bereichen Semantik und Grammatik.

Um einen Überblick über die vorliegende Arbeit zu geben, wird im Folgenden kurz auf den Inhalt der Arbeit eingegangen. Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel, davon befassen sich die ersten drei Kapitel mit der Theorie und die sich daran anschließenden drei Teile mit der Praxis. Die Reflexion bildet das letzte Kapitel.

Im *ersten Kapitel* wird auf die für den Praxisteil relevanten Aspekte der Standards der KMK-Empfehlungen und der Kompetenzen im Bildungsplan Grundschule des Landes Baden-Württemberg für das Fach Deutsch eingegangen. Dadurch wird verdeutlicht, welche Kompetenzen ein Kind in diesem Bereich erreichen müsste.

Im *zweiten Kapitel* werden die möglichen Schwierigkeiten (schrift)sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern erläutert. Dabei wird auf den Begriff Mehrsprachigkeit eingegangen und auf die möglichen Schwierigkeiten, die sich in den Bereichen Pragmatik und Semantik, Grammatik sowie Schriftsprache ergeben können. Neben den Schwierigkeiten, die sich bei allen Kindern zeigen können, werden speziell Schwierigkeiten bei mehrsprachigen Kindern betrachtet.

Im *dritten Kapitel* werden die theoretischen Grundlagen von Diagnose und Förderung der im zweiten Kapitel angeführten Bereiche erläutert. Dabei werden Möglichkeiten der Diagnose, aus denen sich Förderziele ableiten lassen, vorgestellt sowie die Grundlagen der sich daran anschließenden Förderung. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die Schrift ein, die in der Förderung von Schulkindern meist als Unterstützung genutzt wird.

Im *vierten Kapitel*, dem ersten Kapitel des Praxisteils, wird Alice näher vorgestellt. Dabei werden ihre biographischen Daten geschildert und ihr Sozial-, Arbeits- und Spielverhalten beschrieben.

Im *fünften Kapitel* werden die Analyse der Fähigkeiten und die sich daraus ergebenden Förderziele beschrieben. Dabei wird anhand der Fragen von DEHN et al. (1996) vorgegangen: Was kann das Kind? Was muss das Kind noch lernen? Was kann es als nächstes lernen? Das kompetenzorientierte Vorgehen steht dabei im Vordergrund und es wird nicht von den Defiziten des Kindes ausgegangen.

Im *sechsten Kapitel* wird die Förderung von Alice dargestellt, untergliedert in die Bereiche Pragmatik / Semantik und Grammatik. Es wird beschrieben, wie dabei die Formate Zaubern, Tabu-Spiel und Zauberwald in der Förderung eingesetzt wurden. Da ich Alice in der Zauber-AG begleitet und gefördert habe sowie eine zusätzliche Einzelförderung durchgeführt habe, werden die beiden unterschiedliche Fördersituationen beschrieben.

Im *letzten Kapitel* wird die Arbeit mit einer Reflexion abgeschlossen. Dazu werden zunächst die Fortschritte von Alice dargestellt und anschließend wird die Arbeit unter Rückbezug auf die Fragestellung reflektiert.

An dieser Stelle möchte ich noch bemerken, dass in der gesamten Arbeit die Namen durch anonymisierte Codenamen ersetzt wurden. Häufig werde ich nur die männliche Form von Berufs- oder Gruppenbezeichnungen verwenden. Wenn im Folgenden von Lehrern oder Schülern, vom Leser oder Zuhörer gesprochen wird, meine ich damit immer sowohl weibliche als auch männliche Personen.

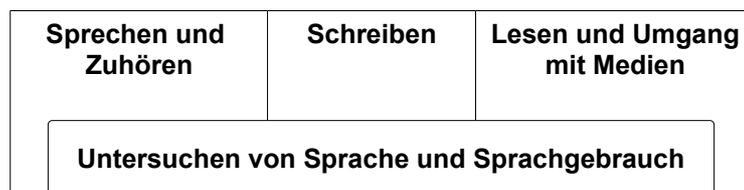
THEORIETEIL

1 (Schrift)sprachlich-kommunikative Kompetenzen der KMK und im Bildungsplan von BW

Der Begriff sprachlich-kommunikative Fähigkeiten kommt aus der Linguistik. Er steht in enger Verbindung mit der pragmatischen Wende der 70er Jahre. Dabei weitete sich das Interesse der Sprachwissenschaft von der Mikroebene, bei der die sprachlichen Fähigkeiten auf Laut-, Wort-, und Satzebene im Vordergrund standen, auf die Ebene des Sprachhandelns, bei der der Fokus auf den kommunikativen Fähigkeiten „von Subjekten in unterschiedlichen Kontexten“ (ALBERS 2009, S. 103) liegt. Der Sprachgebrauch nahm gegenüber der Form der Sprache an Bedeutung zu.

Dies wird auch im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2004 zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich deutlich. Dabei steht die Fähigkeit des situationsangemessenen, sachgemäßen, partnerbezogenen und zielgerichteten Gebrauchs der geschriebenen und gesprochenen Sprache im Vordergrund. Auch im Bildungsplan der Grundschule Baden-Württemberg wird der Aspekt des Sprachgebrauchs aufgegriffen. Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, „den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind“ (KMK 2004, S. 6). Durch die sprachliche Bildung erlangen die Schüler auch die Fähigkeit des selbständigen Lernens.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2004 werden die Bildungsstandards im Fach Deutsch im Primarbereich bis zur Jahrgangsstufe 4 festgelegt. Diese Standards sind Empfehlungen für alle Länder. Die Kompetenzen, die die Kinder im Fach Deutsch erwerben, werden dabei in drei Bereiche unterteilt: Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen und Umgang mit Texten und Medien. Quer zu diesen drei Kompetenzbereichen liegt der Bereich Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch. Graphisch visualisiert ergibt sich folgende Darstellung (nach KMK 2004):



Hier wird deutlich, dass das Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch in allen drei oben genannten Bereichen stattfindet. Im Bildungsplan von Baden-Württemberg ist der letzte Bereich ein gesonderter Bereich neben den drei anderen, wodurch keine direkte Verknüpfung zwischen dem Untersuchen von Sprache und den anderen drei Kompetenzbereichen deutlich wird. Für die Förderung von Alice wähle ich die Sichtweise der KMK Empfehlungen, da bei der Förderung unter anderem Sprache beim Schreiben untersucht wird und als Teil der anderen Bereiche gesehen wird.

Die Standards, die in den Kompetenzbereichen in den Empfehlungen der KMK aufgeführt sind, legen fest, welche Leistungen von Kindern in den Kernbereichen des Faches Deutsch am Ende der Jahrgangsstufe 4 erwartet werden. Neben den oben genannten Kompetenzbereichen wird im Bildungsplan von Baden-Württemberg die Freude am Umgang mit Sprache genannt, die ebenfalls in der Grundschule gefördert werden soll (vgl. Bildungsplan 2004, S. 43).

Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche sowie die dafür festgelegten Standards im Fach Deutsch, die für die Förderung im Rahmen dieser Arbeit relevant sind, näher erläutert. Da die Kompetenzen für Deutsch im Bildungsplan der Grundschule und die Standards der KMK in vielen Punkten identisch sind, beziehe ich mich jeweils immer nur auf eine der beiden Quellen. Im Gegensatz zu den Empfehlungen der KMK wird im Bildungsplan zwischen den Kompetenzen unterschieden, die Schüler bis Ende Klasse 2 und Ende Klasse 4 erwerben. Da Alice die Klasse 3 besucht und sich daher vom Erwerb der Kompetenzen zwischen Klasse 2 und 4 bewegt, werden hier die Kompetenzen beider Klassenstufen berücksichtigt. Es werden nun die Bereiche Sprechen (und Zuhören), Schreiben und Sprachgebrauch Untersuchen (nach Bildungsplan „Sprache und Sprechbewusstsein entwickeln“) dargestellt. Auf den Bereich Lesen/Umgang mit Texten und Medien wird nicht näher eingegangen, da dieser Bereich kein Schwerpunkt der Förderung ist. Informationen zu diesem Bereich sowie weitere für diese Arbeit nicht

relevanten Aspekte der aufgeführten Bereiche können dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2004 zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (S. 7 ff.) und dem Bildungsplan der Grundschule (S. 42 ff.) entnommen werden. Auf den Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte wird nicht eingegangen, da dieser kaum relevante Aspekte zu den Förderbereichen dieser Arbeit enthält.

1.1 Sprechen und Zuhören

Sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Kontext bildet die mündliche Sprache das zentrale Mittel der Kommunikation. Mit der mündlichen Kommunikation geht auch immer soziales Handeln einher (vgl. KMK 2004, S. 8).

Nach den Empfehlungen der KMK (2004) können Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 Gespräche führen und dabei Gesprächsregeln einhalten. Sie können Anliegen und Konflikte untereinander diskutieren und klären. Nach dem Bildungsplan werden dabei demokratische Verhaltensweisen angewendet. Bei der Planung von Sprechbeiträgen und Gesprächen achten die Schüler auf die Situationsangemessenheit. Im Bildungsplan wird dabei das verständliche Sprechen betont. Nach den Empfehlungen der KMK können Kinder beim verstehenden Zuhören gezielt nachfragen und signalisieren, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Beim szenischen Spielen können die Schüler Perspektiven einnehmen, sich in eine Rolle hineinversetzen und dabei Situationen szenisch gestalten. Sie können beim Sprechen über das Lernen Beobachtungen und Sachverhalte begründen und erklären. Sie präsentieren Lernergebnisse, sprechen über Lernerfahrungen und können andere beim Lernen unterstützen (vgl. KMK 2004, S. 9 f.).

Über die in den KMK Empfehlungen genannten Kompetenzen hinaus, wird im Bildungsplan das auswendig Lernen von Sprüchen, Versen, Liedern und Gedichten aufgeführt. Eine letzte wichtige Kompetenz ist das Nachdenken über das Gelingen von Kommunikation und den Konsequenzen, die daraus gezogen werden. Dazu kennen die Schüler Methoden und Fachbegriffe, um mündliches Sprachhandeln zu untersuchen und darüber zu reflektieren. (vgl. Bildungsplan Grundschule 2004, S. 44 ff.)

1.2 Schreiben

Verglichen mit dem Sprechen, läuft das Produzieren von Äußerungen beim Schreiben wesentlich langsamer ab, weshalb Aspekte der Planung und der gedanklichen Auseinandersetzung mit Sprache stärker in den Vordergrund treten können. Dadurch, dass Geschriebenes dauerhaft ist, dient es als Erinnerungshilfe von Informationen und kann genutzt werden, um mit nicht anwesenden Personen zu kommunizieren. Ein weiterer Aspekt, der sich daraus ergibt, ist das Überarbeiten von Texten, welches einen wichtigen Teilprozess des Schreibens darstellt. Beim Verfassen von Texten steht nicht mehr ausschließlich das Endprodukt im Mittelpunkt, sondern auch der Schreibprozess selbst. (vgl. KMK 2004, S. 8)

Die Kompetenzen im Bereich Schreiben sind zunächst unterteilt in das Texte schreiben bzw. verfassen und Rechtschreiben. Das Texte verfassen ist wiederum gegliedert in die Teilprozesse Planen, Schreiben und Überarbeiten.

Nach den Empfehlungen der KMK können die Schüler beim *Planen* von Texten den Schreibanlass bezüglich des Adressaten und des Verwendungszusammenhangs für sich klären. Sie können zur Planung sprachliche und gestalterische Mittel sowie Ideen sammeln. Beim *Schreiben* von Texten achten die Schüler nach den KMK Empfehlungen auf Verständlichkeit, Strukturierung, Adressatenbezug und Funktion ihrer Texte. Im Bildungsplan wird dabei die Beachtung der zeitlichen Reihenfolge und das selbständige Verfassen explizit aufgeführt. Nach den KMK-Empfehlungen können die Schüler beim *Überarbeiten* ihren Text in Hinblick auf die Schreibaufgabe überprüfen. Sie können ihre Texte sowohl inhaltlich, als auch formal überarbeiten. Bei der inhaltlichen Überarbeitung liegt der Schwerpunkt auf Verständlichkeit und Wirkung. Zur formbezogenen Überarbeitung gehören die äußere und sprachliche Gestaltung sowie die sprachliche Richtigkeit. Dabei wird in den Kompetenzen auch das zunehmend selbständige Überarbeiten von Texten betont.

Der Bereich Rechtschreiben ist in die Textproduktion integriert und ist ein wichtiger Bestandteil der Überarbeitungsphase des Schreibprozesses. Ziel des Rechtschreiblernens ist die selbständige orthographische Überarbeitung von Texten. (vgl. Bildungsplan 2004, S. 46)

Die Schüler können geübte und rechtschreibwichtige Wörter normgerecht verschriften. Sie können darüber hinaus Rechtschreibstrategien wie Mitsprechen, Ableiten und Einprägen anwenden und die bekannten Muster auf unbekannte Wörter übertragen. Die Schüler verfügen zudem über eine Fehlersensibilität und ein Rechtschreibgespür (vgl. KMK 2004, S. 10 f.). Im Bildungsplan wird dabei explizit das Entdecken von orthographischen Regelmäßigkeiten aufgeführt (vgl. Bildungsplan 2004, S. 51).

1.3 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Dieser Bereich wird im Bildungsplan „Sprachbewusstsein entwickeln“ genannt.

Die Schüler entwickeln zunehmend Sprachgefühl und gehen bewusster mit ihrer Sprache um (vgl. KMK 2004, S. 9). Dazu untersuchen sie gezielt Sprache und entdecken Muster und Strukturen. Im Bildungsplan wird betont, dass dabei nicht von der Grammatik ausgegangen wird und diese auf die Sprache übertragen, sondern der Weg von der Sprache zur Grammatik führt. (vgl. Bildungsplan 2004, S. 46)

Nach dem Beschluss der KMK können Schüler die sprachliche Verständigung untersuchen. Dabei können sie die Beziehung zwischen der Absicht, den sprachlichen Merkmalen und der Wirkung untersuchen und kennen die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Sie können die Rollen von Sprecher bzw. Schreiber und Hörer bzw. Leser untersuchen. Den letzten wichtigen Punkt stellt dabei das Sprechen über Verstehens- und Verständigungsprobleme dar. Dies bildet auch einen Teil der metasprachlichen Fähigkeiten der Schüler.

Eine weitere Kompetenz, die im Beschluss der KMK aufgeführt wird, ist die Arbeit an Wörtern, Sätzen und Texten. Die Schüler können dabei Wörter sammeln, ordnen und strukturieren und kennen Möglichkeiten der Wortbildung. Dies entspricht auch den Kompetenzen im Bildungsplan für Ende Klasse 2. Für Ende Klasse 4 wird die Kompetenz um das Gliedern und Verändern von Wörtern nach semantischen und grammatischen Kriterien erweitert. Nach dem Beschluss der KMK können die Kinder sprachliche Operationen, wie Umstellen, Ersetzen, Ergänzen und Weglassen, nutzen und diese bei der Textproduktion und beim Textverstehen unterstützend anwenden. Was im Bildungsplan nicht explizit unter den Kompetenzen aufgeführt wird, jedoch im Beschluss der

KMK, ist der spielerische und experimentelle Umgang mit Sprache. Den letzten Punkt in diesem Bereich bildet das Kennen von grundlegenden sprachlichen Strukturen und Begriffen, wie Buchstabe, Laut, Wort, Satz etc. (vgl. KMK 2004, S. 13 f.).

2 Mögliche Schwierigkeiten sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern

In diesem Kapitel wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen, was mit (schrift)sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten gemeint ist und welche Bereiche dazu gehören. Da Alice mehrsprachig aufwächst, wird dabei auch auf den Begriff Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen Schwierigkeiten in den verschiedenen Bereichen eingegangen. Anschließend werden die (schrift)sprachlich-kommunikativen Schwierigkeiten in den für das von mir geförderte Kind relevanten Bereichen aufgeführt.

2.1 Begriffsklärung

Bereiche (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Der Begriff (schrift)sprachlich-kommunikative Fähigkeiten fokussiert neben den formal sprachlichen Fähigkeiten, wie die verwendete Grammatik, auch den Bereich der Kommunikation. Der Begriff der Fähigkeiten stellt heraus, dass nicht die sprachlichen Defizite im Vordergrund stehen, sondern der Fokus auf den vorhandenen Fähigkeiten des Kindes liegt. (Schrift)sprachlich-kommunikative Fähigkeiten lassen sich in mehrere Bereiche unterteilen.

Wichtige Bereiche sind Pragmatik und Semantik. Mit Pragmatik ist der „Bereich der Linguistik gemeint, der sich mit dem sprachlichen Handeln befasst.“ (KNAPP 2011, S. 36) Unter Semantik wird die Bedeutung von Sprache verstanden. Zu diesem Bereich gehört unter anderem der Erwerb von Bedeutungen sowie der Wortschatz und dessen Organisation im mentalen Lexikon. Pragmatik und Semantik sind eng miteinander verknüpft, weshalb diese beiden Bereiche nachfolgend in einem gemeinsamen Unterkapitel behandelt werden.

Ein weiterer Bereich sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten ist die Grammatik. Diese lässt sich wiederum in Syntax (Satzbau) und Morphologie (Wortbildung) unterteilen, wobei sich die Syntax mit der Satzebene und die Morphologie mit der Wortebene befasst.

Auch die Aussprache bildet einen Bereich sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, da Schwierigkeiten in diesem Bereich die Kommunikation in erheblichem Maße einschränken können. Die Aussprache gliedert sich wiederum in phonetische und phonologische Fähigkeiten. Das von mir geförderte Kind weist zwar geringe Auffälligkeiten im Bereich der Aussprache auf, da diese jedoch die Kommunikation nicht einschränken, wird auf diesen Bereich im nachfolgenden Unterkapitel nicht weiter eingegangen.

Der letzte hier behandelte Bereich (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten ist die Schriftsprache. Zu diesem Bereich zählen die Kompetenzen des verstehenden Lesens und des Textes Schreibens. Nach CRÄMER / SCHUMANN (2002, S. 259) kennzeichnet sich die Schriftsprache durch „ihr[en] hohe[n] Grad an Abstraktheit.“ Dabei werden möglichen Schwierigkeiten beim Textes Schreiben beschrieben, ausgehend vom Drei-Säulen-Modell nach FÜSSENICH (2010).

Mehrsprachigkeit

Bei uns ist es etwas besonderes, wenn ein Kinder mehrsprachig aufwächst. Jedoch ist „Bilingualismus [...] auf der Welt gar nicht die Ausnahme, sondern die Regel.“ (ZIMMER 2004, S. 217). Doch was bedeutet Mehrsprachigkeit?

Nach WODE (1995, S. 35) liegt „Mehrsprachigkeit [...] vor, wenn mehr als eine Sprache beherrscht wird.“ Dies ist eine sehr offene Definition und sagt nichts über den emotionalen Bezug des Sprechers zu den Sprachen aus. Ebenso wenig sagt diese Definition über die Situationen aus, in denen die Sprachen eingesetzt werden, über die Beherrschung im Schriftlichen oder über ihren Erwerb.

Bei Mehrsprachigkeit wird unterschieden zwischen der Erstsprache und Zweitsprache. Mit Erstsprache wird die Sprache bezeichnet, die ein Mensch als erstes erwirbt. Dabei muss es sich nicht um die bevorzugte oder am besten gesprochene Sprache handeln. Die Zweitsprache bezeichnet die Sprache, die vom Erwerbszeitpunkt her nach der Erstsprache erworben wurde. Dabei wird unterschieden zwischen dem simultanen und dem sukzessiven Erwerb zweier Sprachen. (vgl. JEUK 2003, S. 14) Wenn ein Kind zwei Sprachen von Geburt an erwirbt, spricht man „von früher Zweisprachigkeit oder vom simultanen Erwerb zweier Sprachen“ (ebd). Wenn die zweite Sprache zeitlich erst nach der ersten erworben wird, ab etwa einem Alter von drei Jahren, spricht man von sukzessivem Bilingualismus oder sukzessivem Zweitspracherwerb. Neben der Erst- und Zweit-

sprache unterscheidet JEUK (2003) die Familiensprache. Damit bezeichnet er die Sprache bzw. Sprachen, in denen die erziehenden Personen und die Geschwister kommunizieren.

Wie erfolgreich ein Kind mehrere Sprachen erwirbt, hängt von vielen Faktoren, wie dem Sprachangebot oder den sozialen Bedingungen, ab. Häufig verläuft der Erwerb mehrerer Sprachen unauffällig. Es kann jedoch auch zu Schwierigkeiten beim Erwerb kommen. Beispielsweise können sich aufgrund der zunehmenden sprachlichen Anforderungen in der Schule die Leistungen verschlechtern. Daher ist es wichtig, die Schwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen und eine gezielte Förderung durchzuführen.

Im Folgenden wird auf die Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder in den verschiedenen sprachlich-kommunikativen Bereichen eingegangen. Da eine genaue Abgrenzung nicht möglich ist, wird es dabei immer Überschneidungen mit Auffälligkeiten von einsprachigen Kindern geben. Zunächst werden die Schwierigkeiten aufgeführt, die bei allen mehrsprachigen Kindern auftreten können und anschließend speziell diejenigen, die sich bei Kindern mit Französisch als Erstsprache zeigen, da dies die Erstsprache von Alice ist.

Wenn Kinder mehrere Sprachen lernen, kann es zu Interferenzen kommen. Dies bedeutet, dass sprachliches Wissen von einer Sprache auf eine andere übertragen wird und „dieselben morphosyntaktischen Regeln auf zwei Systeme angewendet“ (JEUK 2008, S. 34) werden. Nach JEUK scheint das phonologische System dafür recht anfällig zu sein, wohingegen Interferenzen im grammatischen Bereich zwar beobachtet werden, aber eher selten vorkommen. Oft ist nicht nachvollziehbar, welche Auffälligkeiten auf Interferenzen zurückzuführen sind und welche generell bei mehrsprachigen Kindern auftreten bzw. welche auch einsprachige Kinder zeigen. Im Folgenden wird daher auf Schwierigkeiten eingegangen, die besonders häufig, jedoch nicht ausschließlich bei mehrsprachigen Kindern zu beobachten sind.

Im Bereich der *Semantik* fällt auf, dass mehrsprachige Kinder häufig einen reduzierten aktiven und passiven Wortschatz haben. Typische Schwierigkeiten, die dadurch auftreten sind Übergeneralisierungen. Die Kinder benutzen zum Beispiel die Bezeichnung „Tasse“ für die Gegenstände *Tasse* und *Glas*. Diese Schwierigkeiten können jedoch auch bei einsprachigen Kindern mit semantischen Schwierigkeiten auftreten. (vgl. WAGNER 2009, S. 154)

Im Bereich der *Grammatik* treten auf der Ebene der Syntax oft Auslassungen auf, wie von pronominalen Subjekten oder den Auxiliaren *haben* oder *sein*. Zudem zeigen sich auf der morphologischen Ebene häufig Schwierigkeiten beim Genus. Dies hängt damit zusammen, dass häufig in der Erstsprache der Kinder Substantive nicht nach Geschlecht klassifiziert werden oder es generell keine Artikel gibt. Oft unterscheidet sich auch das Genus von Substantiven in Erst- und Zweitsprache. Daraus ergeben sich dann Schwierigkeiten mit dem Kasusystem (vgl. ebd. S. 151f.). Weitere Aspekte in diesem Bereich sind die Adjektivdeklinations sowie der Gebrauch der unregelmäßigen und trennbaren Verben. Häufig treten auch Schwierigkeiten beim Gebrauch der Präpositionen auf, die sich jedoch in Teilen auch auf den semantischen Bereich bezieht. (vgl. JEUK 2008, S. 35 zitiert nach RÖSCH 2003)

Im Bereich der *Aussprache* gibt es je nach Sprache spezielle Auffälligkeiten. Ein Aspekt ist die Länge und Kürze von Vokalen, die in vielen Sprachen keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. (vgl. WAGNER 2009, S. 149ff.)

Im Folgenden werden Schwierigkeiten aufgeführt, die sich speziell bei Personen mit Französisch als Erstsprache zeigen. Es wird zunächst auf die Bereiche Semantik und Grammatik eingegangen, auf denen bei der Förderung von Alice der Schwerpunkt liegt. Anschließend wird kurz auf den Bereich Aussprache eingegangen.

Im Bereich der *Semantik* fällt bei der Analyse von Alice Texten auf, dass im Französischen viel häufiger das Verb *faire* → *machen* benutzt wird. Ein Beispiel dafür ist das Verb *backen*: *einen Kuchen backen* → *faire un gâteau*. Dafür gibt es zahlreiche weitere Beispiele (*zaubern* → *faire de la magie*). Die Bedeutung des Verbs *faire* ist sehr weit. Daher kann es zu einer häufigen Verwendung des Verbs *machen* im Deutschen kommen. Es kann aber nicht eindeutig beurteilt werden, ob die häufige Verwendung des Verbs *machen* auf eine Interferenz zurückzuführen ist oder auf den wenig differenzierten Wortschatz im Bereich der Verben, da viele mehrsprachige Kinder sowie einsprachige mit Schwierigkeiten im Bereich Semantik diese Auffälligkeit zeigen.

Im Bereich der *Grammatik* zeigen sich auf der *syntaktischen* Ebene Schwierigkeiten beim variablen Satzbau im Deutschen. Dabei kann es zum Beispiel bei der Verbendstellung in Nebensätzen zu Schwierigkeiten kommen, da diese vom Französischen abweicht. Auf der Ebene der *Morphologie* können Kinder mit den Artikeln im Deutschen

Schwierigkeiten haben, da diese oft von denen im Französischen abweichen, wie zum Beispiel *die Sonne* → *le soleil (maskulin)* und „*der Mond* → *la lune (feminin)*. Außerdem gibt es im Französischen kein Neutrum. Daraus können auch Schwierigkeiten beim Gebrauch der Pronomen entstehen, wenn zum Beispiel der Artikel zwar richtig verwendet, aber das falsche Pronomen eingesetzt wird. Dazu kommen Schwierigkeiten bei der Kasusmarkierung, sowohl bei den Nomen selbst, als auch bei den Adjektiven und den weiteren Begleitern des Nomens, wie Demonstrativ- und Possessivpronomen, da diese im Französischen anders angeglichen werden. (vgl. ARNAULT-KREUTZER UND KLÜNEMANN 2008, S. 99 ff.) Im Bereich der Morphologie fällt auf, dass es im Französischen keine zusammengesetzten Nomen und auch keine trennbaren Verben gibt. Daher können in diesem Bereich ebenfalls Schwierigkeiten auftreten.

Auf den Bereich *Aussprache* wird nur sehr kurz eingegangen, da in der Förderung von Alice darauf kein Schwerpunkt liegt. Alice Auffälligkeiten in diesem Bereich sind sehr gering und schränken die Kommunikation nicht ein, jedoch zeigen sie bei der Rechtschreibung und lassen sich durch eine kurze Erläuterung an dieser Stelle später besser nachvollziehen. Eine Besonderheit bei der Aussprache ist, dass das Phonem [x], wie in Loch, häufig eher durch das Phonem [ʀ] ersetzt wird. Analog dazu wird das Phonem [ç], wie in mich, häufig durch das Phonem [j] ersetzt. Zudem fällt es den Kindern mit Französisch als Erstsprache häufig schwer, zwischen langen und kurzen Vokalen zu unterscheiden, wie in bieten und bitten, da diese Unterscheidung im Französischen im Zuge des ständigen sprachlichen Wandels nicht mehr gemacht wird.

2.2 Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten

2.2.1 Pragmatik / Semantik

Die Bereiche Pragmatik und Semantik sind sehr eng verknüpft. Zum Bereich Pragmatik gibt es in der Sprachwissenschaft viele Erkenntnisse, die auch für die Förderung mit Kindern genutzt werden können. Anders ist dies im Bereich der Semantik, der zwar zunehmend an Bedeutung gewinnt, jedoch nach wie vor in vielen Standardwerken zu Sprachentwicklungsstörungen vernachlässigt wird (FÜSSENICH 2002, S. 84).

Gespräche führen und Verständnis sichern

Dieses Unterkapitel befasst sich mit dem Bereich der Pragmatik. Dabei wird hauptsächlich auf die verschiedenen Aspekte eingegangen, bei denen Schwierigkeiten auftreten können. Um welche Schwierigkeiten es sich konkret handelt wird nicht näher erläutert, da diese meist in Verbindung mit anderen Bereichen sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten auftreten und es zu Dopplungen bei der Behandlung der Bereiche kommen würde.

Wenn Kinder etwas äußern, ist dies immer mit einer Absicht verbunden. Nun wird der Schwerpunkt darauf gelegt, wie Kinder im Gespräch „durch Sprache etwas erreiche[n], Absichten mitteile[n], [s]ich mit anderen verständige[n] etc.“ (HEIDTMANN 2010, S. 18)

KOLONKO (2011, S. 54, zitiert nach KALLMEYER/SCHÜTZE 1976) geht dabei auf drei Aspekte der Gesprächsorganisation ein: Kooperation, Verständnissicherung und Organisation der Abfolge von Gesprächsbeiträgen.

Beim ersten Aspekt geht es um die Kooperation zwischen den Gesprächspartnern und die „Sicherstellung der wechselseitigen Zuhörerbereitschaft“ (ebd).

Der zweite Aspekt, die Verständnissicherung, bezieht sich auf die Fähigkeit, die Äußerungen auf den Gesprächspartner anzupassen und die Perspektive des Zuhörers zu berücksichtigen. Formal zeigt sich das Berücksichtigen der Perspektive des Zuhörers zum Beispiel im verwendeten Sprachstil oder bei Selbstkorrekturen, wenn Verständigungsprobleme auftreten (vgl. ebd S. 57 f.). Selbstkorrekturen können spontan oder höreriniiert sein. Wenn ein Kind zum Beispiel nicht in der Lage ist, seine Äußerung bei Verständigungsproblemen umzuformulieren, sondern diese lediglich wiederholt, kann dies zu Schwierigkeiten in der Kommunikation führen.

Der dritte Aspekt, den KOLONKO anführt, ist die „Organisation der Abfolge von Gesprächsbeiträgen“ (ebd S. 45), dem *turn-taking*. Die Möglichkeit zum Sprecherwechsel wird in Gesprächen durch verbale, nonverbale (zum Beispiel Blickkontakt) oder paralinguistische Markierungen angedeutet.

Ein weiterer Aspekt, den KOLONKO nur indirekt anspricht, wird bei POTTHOFF u.a. (2008, S. 25) unter dem Aspekt „zum Thema sprechen“ aufgeführt. Damit wird das Interesse an einem Thema, einem Ziel und einem Gesprächspartner gezeigt. Neben den bereits

genannten Aspekten spielt die sprachliche, parasprachliche und nonverbale Gestaltung von Gesprächen eine wichtige Rolle (vgl. KRELLE 2009, S. 277).

Was bei der Betrachtung von Schwierigkeiten im Bereich der Semantik nie unbeachtet bleiben darf, ist das Kommunikationsangebot der Umwelt. Man kann nicht alleine kommunizieren. Ebenso wenig dürfen die Schwierigkeiten anderer Bereiche, wie zum Beispiel Semantik oder Aussprache, außer Acht gelassen werden, da diese immer miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. Die pragmatischen Schwierigkeiten, die eng mit dem semantischen Bereich verknüpft sind, werden im nächsten Unterkapitel dargestellt.

Schwierigkeiten im pragmatischen und semantischen Bereich

Da in diesem Unterkapitel und der dazu verwendeten Literatur häufig die Begriffe *Wort*, *Begriff*, *Bedeutung* und *mentales Lexikon* verwendet werden, wird zu Beginn kurz auf ihre Definition eingegangen. SZAGUN (1983) versteht im psycholinguistischen Sinne unter einem *Wort* „ein Klangsymbol für einen Begriff“ (ebd S. 215). Der *Begriff* stellt dabei eine Einheit des Denkens dar und beinhaltet das gesamte Wissen eines Menschen zu einem Gegenstand. Die *Bedeutung* wiederum ist situationsabhängig und ist ein Teil des begrifflichen Wissens (vgl. ebd). VYGOTSKIJ (2002) versteht unter der *Bedeutung* eines Wortes, dass sie für alle Erwachsenen Menschen weitgehend gleich ist. Häufig wird die Unterscheidung zwischen *Begriff* und *Bedeutung* in der Literatur kritisch gesehen und nicht vorgenommen, wie zum Beispiel JEUK (2003, S. 78) erörtert. Da die Unterscheidung häufig zu Verwirrungen führt, wird nachfolgend auf diese Unterscheidung verzichtet.

Wörter und deren Bedeutung werden im *mentalen Lexikon* abgespeichert. Unter dem mentalen Lexikon versteht man einen Art aktiven Speicher, in dem lexikalische Einheiten gesammelt und organisiert werden. Diese Einheiten sind wie ein Netzwerk strukturiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass Wortformen und Bedeutungen getrennt voneinander gespeichert werden (vgl. ebd S. 80 f.).

Die oben genannten Begriffe ziehen sich durch alle im Folgenden dargestellten Bereiche pragmatischer und semantischer Schwierigkeiten. FÜSSENICH (2008, S. 194) führt

drei Problemfelder im semantischen Bereich an, die in folgender Aufzählung durch zwei weitere Punkte ergänzt werden:

- eingeschränkter Wortschatz
- fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes
- Störungen des Sprachverständnisses
- Wortfindungsstörungen
- Schwierigkeiten mit der Bildungs- und Fachsprache

Auf diese Problemfelder wird im Folgenden genauer eingegangen, wobei die ersten beiden Punkte zusammengefasst werden, da diese sich gegenseitig stark beeinflussen.

Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung

Der Wortschatz der Kinder kann quantitativ eingeschränkt sein, was nach ROTHWEILER (2001, S. 98) bedeutet, dass „das betroffene Kind ein beschränktes Lexikon mit wenigen Worteinträgen hat“. Es ist möglich, dass das Kind die Bedeutung eines Wortes bereits kennt, ihm jedoch das Wort, also die sprachliche Repräsentation, nicht bekannt ist. Auch kann es sein, dass das Kind das Wort bereits kennt, aber nicht dessen Bedeutung, bzw. diese nur ungenau oder falsch gespeichert hat. Oft hängt dies auch mit fehlenden Erfahrungen zusammen, da das Kennen der Bedeutung das „Ergebnis eines subjektiven Konstruktionsprozesses“ (KOLONKO 2011, S. 79) ist. Dies kann dann als qualitative Einschränkung bezeichnet werden.

Kinder können ihren Wortschatz häufig nicht selbständig erweitern, da ihnen dazu die Strategien fehlen. Wenn Kinder zum Beispiel nicht nach unbekanntem Begriffen fragen oder nicht nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, fehlen ihnen meist die dazu nötigen metasprachlichen Fähigkeiten (vgl. FÜSSENICH 2008, S. 194). Oft zeigen Kinder dann Strategien, mit denen sie ihren Wortschatz nicht erweitern können. Dazu gehört zum Beispiel der „Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation“ (ebd) (z.B. Zeigen), Vermeidungsverhalten oder Ersetzungen.

Störungen des Sprachverständnisses

Nach BAUER UND ENDRES (1999, S. 318) haben Kinder mit Störungen des Sprachverständnisses oft Schwierigkeiten, sprachliche Inhalte und Zusammenhänge zu verarbei-

ten. Die Fähigkeit „rein sprachliche Informationen zu verarbeiten“ (ebd S. 319) ist eingeschränkt. Die Schwierigkeiten können sich auf Wort-, Satz-, und Textebene zeigen. Wenn ein Kind Schwierigkeiten auf einer Ebene hat, wirkt sich dies immer auch auf die nächst höhere Ebene aus.

Schwierigkeiten auf Wortebene sind eng verbunden mit einem eingeschränkten Wortschatz. Häufig kennen Kinder die Bedeutung von Wörtern nicht oder kennen diese nur ungenau. Zudem ist es möglich, dass Kinder Wörter nicht mehr erkennen, wenn sie morphologisch verändert sind, wie zum Beispiel bei *grüßen* → *Begrüßung* oder bei den Verbformen (*sitzt, saß, gesessen*) (vgl. ebd f.).

Auch wenn Kindern alle Wörter in einem Satz bekannt sind, kann es sein, dass sie Probleme haben, den Satz zu verstehen. Vor allem wenn die Satzstruktur komplexer ist oder wenn zusätzliche Informationen im Satz „eingeschoben“ sind, kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen. Häufig entspricht die Reihenfolge der Wörter im Satz nicht der Handlungsreihenfolge, wie zum Beispiel im Satz: *Wir gehen raus, wenn wir aufgeräumt haben*. Dies kann ebenso zu Schwierigkeiten des Verständnisses führen, wie die Satzlänge, denn oft können Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis „nur eine begrenzte Anzahl von Informationen in einem Satz verarbeiten“ (ebd S. 320).

Dies wird noch deutlicher auf Textebene, denn dabei müssen viele Informationen aufgenommen, gespeichert und zu Sinneinheiten verbunden werden. Oftmals werden Informationen im Text auch nur teilweise oder indirekt gegeben.

Wie viele Informationen ein Kind auf einmal verarbeiten kann, hängt auch vom auditiven Kurzzeitgedächtnis ab. Eine Störung des Kurzzeitgedächtnisses kann zu Sprachverständnisschwierigkeiten führen, die jedoch nicht zwangsläufig auftreten müssen, da dies durch bestimmte Strategien kompensiert werden kann (vgl. ebd S. 321).

Wortfindungsstörungen

Kinder mit Wortfindungsstörungen kennen und verstehen nach KOLONKO (1998, S. 253) viele Wörter, können sie aber oft nicht abrufen. Häufig zeigt sich dies durch eine stockende Sprache, wodurch die Kommunikationsfähigkeit der Kinder eingeschränkt ist. Auch Folgeprobleme, wie Schwierigkeiten beim Lesen, können sich ergeben.

Ob und wie schnell Wörter abgerufen werden können, hängt unter anderem von der Organisation des mentalen Lexikons ab. Bei der Beschreibung dieser Organisation

bezieht sich KOLONKO (2011, S. 80 f.) auf AITCHISON (1994). Demnach ist das mentale Lexikon, das wie ein flexibles Netzwerk strukturiert ist, nach semantischen und phonologischen Kriterien organisiert.

Beim Wortabruf für die Produktion werden schließlich diese beiden Kriterien genutzt. Dabei laufen zwei Prozesse ab: die Suche nach der Bedeutung und die Suche nach der Lautstruktur. Nach dem Modell von AITCHISON verläuft die Wortsuche in wechselseitiger Interaktion zwischen der semantischen und der phonologischen Ebene: die semantische Ebene wird zuerst aktiviert, wobei mehrere mögliche Wörter offen stehen. Fast parallel wird die phonologische Ebene aktiviert und gibt Rückmeldung an den semantischen Speicher, wodurch weitere Wörter aktiviert werden können. Schließlich bleibt bei einem Hemmungsprozess das Wort zur Produktion übrig, das am häufigsten aktiviert wurde.

Bei Wortfindungsstörungen bestehen Schwierigkeiten sowohl bei der Organisation der Speicherung als auch beim Wortabruf, da diese beiden Aspekte vermutlich in einem Wechselverhältnis stehen: Bei einem wenig verknüpften Netzwerk, kommt es zu Problemen des Abrufs, jedoch werden die Verknüpfungen weiter ausdifferenziert, wenn sie wiederholt abgerufen werden. (vgl. KOLONKO 1998, S. 257)

Neben den oben genannten Faktoren, gibt es noch weitere, die die Schnelligkeit und Genauigkeit beim Wortabruf beeinflussen. Dabei wird unterschieden zwischen intrinsischen und extrinsischen Faktoren. Zu den intrinsischen Faktoren, die das Wort selbst betreffen, gehören die Auftretenshäufigkeit, das Erwerbssalter des Wortes, der Kategorientyp und der Grad der Abstraktheit. Demnach werden Wörter, die häufig auftreten, früh erworben wurden, aus alltäglicheren Kategorien kommen und wenig abstrakt sind, besser abgerufen. Die extrinsischen Faktoren beziehen sich auf den Kontext, in dem der Wortabruf stattfindet. Auch syntaktische Aspekte haben einen Einfluss. Ein komplexer Satzbau zum Beispiel kann die Schnelligkeit und Genauigkeit des Wortabrufs verringern. (vgl. KOLONKO 2011, S. 83)

KOLONKO (1998, S. 257) betont, dass es kein einheitliches oder isoliertes „Störungsbild“ von Wortfindungsstörungen gibt. Jedoch zeigt sie Merkmale auf, die sich bei Kindern mit Wortfindungsstörungen häufig zeigen:

- inkonstanter Gebrauch des Zielwortes
- das Wortverständnis ist besser als die Produktion
- manche Kinder sprechen ihre Schwierigkeiten an
- Zielwort kann teilweise nach längerer Pause doch abgerufen werden

Schwierigkeiten mit der Bildungs- und Fachsprache in der Schule

Ein weiterer Bereich der Semantik, der speziell Kindern in der Schule Schwierigkeiten bereiten kann, ist die Bildungs- und Fachsprache. Die in der Schule erforderliche Bildungs- oder Schulsprache ist stärker an der Schriftsprache orientiert, also stärker konzeptionell schriftlich als die Alltagssprache. Zudem ist die Bildungssprache häufig ohne Bezug zur Umgebungssprache. (vgl. LUCHTENBERG 2011, S. 25) Sie muss von Kindern als „neue Kommunikationskompetenz erworben werden, ohne dass ihnen die Sprache explizit vermittelt wird, was in der Regel bei Fachsprachen geschieht.“ (LUCHTENBERG 2013, S. 16)

Die Fachsprache wird auch von Lehrern als neu für die Schüler erachtet und es wird häufig auf die Vermittlung des neuen Fachwortschatzes geachtet. Jedoch weist die Fachsprache oft auch bestimmte sprachliche Mittel, wie die Verwendung des Passivs oder spezielle grammatische Strukturen sowie eine komplexere Syntax auf. Auch die Art wie Texte geschrieben sind oder die häufig fehlende Kontextbindung können für Schüler Schwierigkeiten darstellen (vgl. LUCHTENBERG 2011, S. 25). Vor allem ab Klasse drei nimmt die Handlungsorientierung, die im Privatbereich vorherrschend ist, deutlich ab. Häufig nimmt auch die Interessenorientierung und subjektive Relevanz ab, wie dies zum Beispiel beim Erwerb von Grammatikbegriffen der Fall ist, wodurch der Umgang und Erwerb von Fachsprache erschwert wird.

Neben der Bildungs- und Fachsprache stellt die Schriftsprache eine weitere Varietät von Sprache dar (vgl. LUCHTENBERG 2013, S. 16). Die erhöhten Anforderungen zeigen sich zum Beispiel in einer komplexeren Syntax oder dem Wortschatz, der für das Sprechen über Rechtschreibung erforderlich ist.

2.2.2 Grammatik

Der Bereich der Grammatik sollte, genauso wie die anderen Bereiche sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, nicht isoliert betrachtet werden. Aus Gründen der Übersicht und der gezielten Betrachtung im Kapitel der Diagnose und Förderung wird hier jedoch zunächst isoliert auf den Bereich der Grammatik eingegangen.

Bei grammatischen Schwierigkeiten wird unterschieden zwischen Syntax und Morphologie. FÜSSENICH / JUNG (2010) führen dazu folgende Aspekte an:

Syntax:

- Verbstellung im Aussagesatz, bei Fragen und Imperativen
- Auflösung zusammengesetzter [oder trennbarer] Verben
- Position des Negationselements
- Vorhandensein bestimmter Satzglieder
- Satzstruktur von Satzgefügen

Morphologie:

- Subjekt-Verb-Kongruenz
- Verwendung verschiedener Wortarten
- Genus
- Kasus
- Singular-Plural-Bildung
- Verwendung zusammengesetzter Zeitformen

Im Folgenden wird auf ausgewählte der oben genannten Aspekte näher eingegangen. Einige Aspekte werden nicht näher ausgeführt, da diese von Kindern sehr früh erworben werden und somit für die Förderung von Alice nicht relevant sind. Informationen zu den nicht näher aufgeführten Aspekten finden sich bei FÜSSENICH / JUNG (2010) oder MOTSCH (2010). Zunächst werden drei Aspekte aus dem Bereich Syntax und anschließend weitere aus dem Bereich Morphologie vorgestellt:

Auflösung zusammengesetzter Verben

Mit zusammengesetzten oder trennbaren Verben sind solche gemeint, die im Infinitiv zusammengesetzt und in der finiten Form getrennt produziert werden. Dabei wird das Präfix vom Verbstamm getrennt und steht am Satzende. Häufig verwenden Kinder solche Verben auch in der finiten Form ungetrennt (vgl. FÜSSENICH / JUNG 2010, S. 10).

Vorhandensein bestimmter Satzglieder

Bei diesem Aspekt wird betrachtet, ob alle Satzglieder vorhanden sind. Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Grammatik zeigen oft Auslassungen von bestimmten Satzgliedern. Dazu gehören Subjekte, Prädikate, Akkusativ-, Dativ- und Präpositionalobjekte bzw. adverbiale Bestimmungen. An dieser Stelle wird zunächst darauf geachtet, ob alle nötigen Satzpositionen gefüllt werden, nicht ob diese korrekt realisiert sind. Darauf wird bei der Morphologie geachtet (vgl. ebd S. 12).

Satzstruktur von Satzgefügen

Bei diesem Aspekt wird zunächst darauf geachtet, ob das Kind bereits Nebensätze bildet und ob es diese mit den Hauptsätzen verbindet (vgl. ebd S. 14). Ein weiterer Aspekt dabei ist die besondere Verbstellung in Nebensätzen: die Verbendstellung. Für Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik stellt dies eine zusätzliche Hürde dar. Häufig wird die Verbzweitstellung hinter der Konjunktion beibehalten (z.B. „weil ist er umgefallen“) oder die erworbene Subjekt-Verb-Konstruktion wird nach der Konjunktion beibehalten (z.B. „weil er ist umgefallen“). (vgl. MOTSCH 2010, S. 54)

Verwendung verschiedener Wortarten

Im Bereich Morphologie wird zunächst darauf geachtet, welche Wortarten das Kind verwendet. Bei Kindern mit Schwierigkeiten kommt es häufig zu Auslassungen von Funktionswörtern, wie Präpositionen oder Artikeln.

Genus

Für die Zuordnung des Genus gibt es im Deutschen keine Regel. MOTSCH (2010, S. 51) argumentiert daher, dass es sich in diesem Bereich um lexikalisches Lernen handelt und die Genuszuordnung beim Aufbau des mentalen Lexikons mit erworben werden muss. Wenn die eindeutige oder sichere Genusabspeicherung fehlt, zeigt sich dies durch die konstante Verwendung eines falschen Genus oder durch immer wieder wechselnde Artikel. Häufig ersetzen Kinder den bestimmten Artikel durch eine „default-Form“ wie „de“ oder „d“. Dies zeigt, dass die syntaktische Funktion des Artikels bei der Nominalphrase erworben wurde, jedoch noch keine eindeutige Genuszuordnung erfolgt. Vor

allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, für die die Zuordnung besonders schwer ist, ist es wichtig, die Verwendung des Genus differenziert zu betrachten, da sie die Grundlage für das Kasussystem bildet (vgl. FÜSSENICH / JUNG 2010, S. 18).

Kasus

Durch die Kasusmarkierung werden den Satzteilen die Rollen im Satz zugewiesen, wie in Akkusativ- und Dativkontexten. Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich zeigen häufig Artikelauslassungen oder benutzen die zuvor genannte „default-Form“. Zudem kann es auch zu Übergeneralisierungen kommen, so dass zum Beispiel der Nominativ in Akkusativkontexten verwendet wird. Besondere Schwierigkeiten zeigen Kinder, die sowohl bei Genus- als auch Kasusmarkierungen unsicher sind. (vgl. MOTSCH 2010, S. 51 f.)

Singular-Plural-Bildung

Im Deutschen gibt es neun verschiedene Pluralmarkierungen. Da es dafür kaum Regeln gibt und die wenigen, die es gibt, sich nach dem häufig unsicheren Genus richten, verhält es sich damit ähnlich wie beim Erlernen der Genusmarkierung. Die Kinder lernen die Pluralmarkierung als Ganzheit beim Abspeichern der Wortform. Erst mit der Zeit, wenn Kinder ein Sprachgefühl entwickelt haben, können sie auch für Wörter, bei denen sie den Plural noch nicht kennen, korrekte Pluralmarkierungen vornehmen. Bei Kindern mit Auffälligkeiten in diesem Bereich kommt es zum Beispiel zu Nichtmarkierungen des Plurals, konstanten Fehlmarkierungen, Markierungskonfusionen (für das selbe Wort verschiedene Pluralmarkierungen) oder Übergeneralisierungen. (vgl. ebd S. 52 f.)

Verwendung zusammengesetzter Zeitformen

Bei diesem Aspekt wird vor allem die Zeitform Perfekt betrachtet, die von Kindern oft verwendet wird. Dabei wird darauf geachtet, ob und welche Auxiliare verwendet werden und wie das Partizip II gebildet wird (vgl. FÜSSENICH / JUNG 2010, S. 24). Häufig lassen Kinder das Auxiliar aus oder verwenden statt „haben“ das Auxiliar „sein“.

2.2.3 Schriftsprache

Bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten können sich Schwierigkeiten in der Schriftsprache ergeben, da es einen engen Bezug zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt. Die Schriftsprache kann jedoch auch positive Rückwirkungen auf die gesprochene Sprache haben und zur Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten beitragen (vgl. SINGER / OSBURG 2011, S. 21 ff.). Dabei muss aber auf die besondere Passung von Lehr-Lernprozessen geachtet werden.

Im Folgenden wird auf die Schwierigkeiten beim Texte Schreiben eingegangen. Dabei wird der Schwerpunkt auf Schwierigkeiten bei fortgeschrittenen Lernern gelegt, da Alice die dritte Klasse besucht und bereits vertiefte Einsichten in die Funktion von Schrift und die Graphem-Phonem-Beziehung hat.

Nach FÜSSENICH (2010, S. 9) ist Texte schreiben „die komplexeste (schrift-) sprachliche Anforderung, weil alle anderen sprachlichen Fähigkeiten integriert werden müssen“.

Zum Verfassen von Texten wurde von FÜSSENICH (ebd) das Drei-Säulen-Modell entwickelt. Die drei Säulen des Modells, die zusammen die Schreibkompetenz ausmachen, sind Motivation, Verfassen von Texten und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit. Alle drei Säulen werden durch Lern- und Lehrprozesse beeinflusst.

Untergliedert nach den Bereichen des Drei-Säulen-Modells, wird nun beispielhaft auf einige Schwierigkeiten eingegangen, die bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten auftreten können.

Die erste Säule, die *Motivation*, ist grundlegend für das Schreiben. Während des gesamten Schreibprozesses muss „ein Mindestmaß an Motivation vorhanden sein“ (ebd S. 10), da es ansonsten zum Abbruch des Schreibens kommt. Kinder mit Sprachauffälligkeiten haben häufig schon ein Störungsbewusstsein. Wenn ein Kind beim Schreiben zu viele negative Erfahrungen gemacht hat und es ein sehr hohes Störungsbewusstsein hat, kann dadurch seine Motivation verringert werden, was soweit führen kann, dass das Kind nicht mehr schreibt.

Die zweite Säule, das *Verfassen von Texten*, wird von allen Bereichen sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten beeinflusst. Wenn ein Kind beispielsweise Schwierigkeiten im pragmatischen Bereich hat, wird es ihm besonders schwer fallen, adressatenbezogen zu schreiben und sich in die Leserperspektive hineinzusetzen. Dies erschwert

zusätzlich das Überarbeiten von Texten auf inhaltlicher Ebene. Auch Schwierigkeiten im Bereich der Semantik wirken sich auf das Verfassen von Texten aus. Dies kann sich zum Beispiel darin zeigen, dass Kinder nur wenige verschiedene Verben verwenden oder eher konzeptionell mündlich schreiben, da die Wörter für die konzeptionelle Schriftlichkeit, die seltener in der Alltagssprache vorkommen, nicht in ihrem aktiven Wortschatz sind.

Bei der letzten Säule, der *Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit*, spielen wieder mehrere Bereiche sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten eine Rolle. Diese Säule ist besonders wichtig bei der sprachlichen Überarbeitung von Texten. Der Bereich der Rechtschreibfähigkeit stellt eine besondere Herausforderung an Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten. Beim alphabetischen Schreiben können sich zum Beispiel Schwierigkeiten ergeben, wenn das Kind Aussprachestörungen zeigt. Da sich Kinder zunächst an der gesprochenen Sprache und somit an ihrem individuellen Phonemsystem orientieren, haben sie Schwierigkeiten mit der Graphem-Phonem-Zuordnung (vgl. CRÄMER / SCHUMANN 2002, S. 281).

Nach LÖFFLER (2002, S. 111 f.) ist für den Bereich der Orthographie die morphologische Bewusstheit wichtig, die jedoch bei Schülern mit grammatischen Auffälligkeiten oft wenig entwickelt ist. Den Kindern fällt es dann häufig schwer, Wortverwandtschaften zu erkennen und zu nutzen (z.B. Gebäude ← bauen). Häufig ist dies auch mit dem semantisch-lexikalischen Bereich verknüpft. Wenn Wortverwandtschaften nicht erkannt werden, ergeben sich Schwierigkeiten beim Erfassen von orthographischen Regeln.

Bezogen auf die Grammatikfähigkeit stellt LÖFFLER heraus, dass sich grammatische Probleme auch in Texten wieder spiegeln. Ein Beispiel dafür wäre die Zeitform Präteritum, die in der Alltagssprache kaum vorkommt.

Auch wenn sprachliche Schwierigkeiten im Mündlichen bereits überwunden wurden, egal ob im Bereich Aussprache oder Grammatik, zeigen sich diese oft in der Schriftsprache wieder (vgl. LÖFFLER 2011, S. 112). Dies muss vor allem bei der Diagnose beachtet werden.

Ein Aspekt, der sich ebenfalls auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten auswirken kann, sind die metasprachlichen Fähigkeiten. Damit sind die Fähigkeiten zum Nachdenken über Sprache gemeint. Wenn die metasprachlichen Fähigkeiten noch wenig entwickelt

sind, zeigt sich dies sowohl im Bereich Texte verfassen als auch im Bereich Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit wieder, zum Beispiel beim Überarbeiten von Texten.

3 Diagnose und Förderung (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

In diesem Kapitel wird zunächst auf Aspekte eingegangen, die bei der Diagnose sprachlich-kommunikativer Kompetenzen zu berücksichtigen sind. Anschließend wird auf die Diagnose und Förderung der gesprochenen Sprache in den Bereichen Pragmatik/Semantik und Grammatik eingegangen. Danach wird die Diagnose und Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten näher betrachtet und zum Schluss wird Zaubern, im Sinne eines Formats nach BRUNER (1987), in der Sprachförderung thematisiert.

3.1 Zur Diagnose von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

Das Ziel einer Diagnose ist es, die Fähigkeiten des Kindes, an denen die Förderung anknüpft, zu ermitteln. Die fähigkeitszentrierte Sichtweise wird besonders deutlich in den Fragen von DEHN et al. (1996): Was kann das Kind? Was muss es noch lernen? Was kann es als nächstes lernen? Bei der ersten Frage werden die Fähigkeiten des Kindes betrachtet. Bei der zweiten wird ermittelt, was es noch erwerben muss und bei der dritten werden die Konsequenzen für die Förderung gezogen.

Um sprachlich-kommunikative Fähigkeiten von Kindern zu diagnostizieren, kann auf quantitative oder qualitative Verfahren zurückgegriffen werden. Die meisten quantitativen Verfahren sind Tests. Sie sind meist normiert und haben häufig den Vorteil einer schnellen Durchführung und Auswertung. Bei der Durchführung entsteht jedoch eine unnatürliche Testsituation und die Kinder zeigen häufig nicht die Fähigkeiten, die sie in natürlichen Kommunikationssituationen zeigen.

Kinder suchen zudem in Testsituationen nach dem Sinn von Äußerungen. Dies wird deutlich in dem Beispiel von HEIDTMANN (2010, S. 18 f.) aus dem HSET (Heidelberger Sprachentwicklungstest). Der Junge Stefan wird von der Testleiterin aufgefordert, aus den beiden Wörtern „fahren“ und „Regen“ einen Satz zu bilden. Anstatt dessen antwortet er: „Die müssen en Regenschirm mitnehmen.“ Auch nachdem die Testleiterin ihm ein

Beispiel vorgibt, bildet er keinen Satz aus den beiden Wörtern, sondern bezieht sich wieder auf den Inhalt. Seine grammatischen Fähigkeiten werden daraufhin mit 0 Punkten bewertet, obwohl er in den geäußerten Sätzen viele Fähigkeiten zeigt.

Die Äußerung von Stefan macht deutlich, dass durch quantitative Tests mit vorgegebenen Auswertungskriterien häufig nicht die tatsächlichen Fähigkeiten erfasst werden. Kinder erwerben Sprache in Interaktion mit anderen und ihrer Umwelt. Im Alltag kommt es nicht vor, dass Kinder Sätze nachsprechen müssen oder syntaktisch komplizierte Sätze gesagt bekommen und dann aus mehreren Bildern das passende aussuchen müssen. HEIDTMANN (2010) führt an, „dass Tests zur Beschreibung von sprachlichen Fähigkeiten ungeeignet sind.“ (ebd S. 19) Quantitative Verfahren sind meist an der Norm der Erwachsenensprache orientiert und die Äußerungen des Kindes werden lediglich mit falsch oder richtig bewertet, wodurch keine Zwischenschritte beim Erwerb berücksichtigt werden und die Fähigkeiten des Kindes nicht ausreichend berücksichtigt werden. (vgl. FÜSSENICH / JUNG 2010, S. 4)

Um Fähigkeiten von Kindern, wie im Bereich Pragmatik, zu erfassen, schlägt HEIDTMANN (2010) vor, „freie Sprachproben“ in alltäglichen Situationen zu erheben. Das Argument, dass die Erhebung solcher Sprachproben sehr aufwändig ist, kann dadurch entkräftet werden, dass die Proben zur Analyse von mehreren Bereichen, wie Grammatik oder Semantik, genutzt werden können. Denn häufig treten Schwierigkeiten nicht isoliert in einem Bereich auf (vgl. LÖFFLER 2011, S. 105 f.). Bei Tests müsste jeder Bereich gesondert geprüft werden, was ebenfalls sehr zeitaufwändig ist.

Jedoch ist nicht nur die Methodik der Diagnostik, sondern auch die Fragestellung bei der Erhebung von zentraler Bedeutung. Auf die Fragestellungen wird in diesem Kapitel bei der Vorstellung der verwendeten Verfahren im jeweiligen Bereich genauer eingegangen. Wichtig ist jedoch immer, dass sich aus dem verwendeten Verfahren Förderziele ableiten lassen.

Im Folgenden werden aus den oben angeführten Gründen qualitative Verfahren herangezogen. Beim Vorgehen wird dabei, wenn möglich, auf ein förderdiagnostisches Vorgehen geachtet. Das heißt, wenn die Diagnose mit Förderung verbunden werden kann, wie beim Spiel „Rategarten“, wird dieses Vorgehen herangezogen.

3.2 Gesprochene Sprache

3.2.1 Analyse mündlicher Sprachproben

Bei der Analyse der gesprochenen Sprache wird der Schwerpunkt im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit auf die Bereiche Pragmatik und Semantik sowie Grammatik gelegt. Um die Fähigkeiten der gesprochenen Sprache analysieren zu können, werden Beobachtungen schriftlich festgehalten und kindliche Äußerungen mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Je nachdem, welcher Schwerpunkt bei den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes analysiert wird, wird ein unterschiedliches Transkriptionsverfahren herangezogen. Unterschieden wird dabei zwischen der Transkription in Dialogform, wenn die pragmatischen oder semantischen Fähigkeiten analysiert werden oder dem Transkript der kindlichen Äußerung, wenn zum Beispiel die grammatischen Fähigkeiten untersucht werden. Wenn nur die kindlichen Äußerungen transkribiert werden, empfehlen FÜSSENICH und JUNG (2010, S. 6) ein „bereinigtes Transkript“ zu erstellen. Sie orientieren sich dabei an CLAHSSEN (1986), wonach das Gehörte in Äußerungen eingeteilt wird und durchnummeriert in der linken von zwei Spalten einer Tabelle festgehalten wird. In der rechten Spalte werden Kommentare zu den Äußerungen eingetragen. Nach FÜSSENICH und JUNG (ebd) ist es hilfreich, in die rechte Spalte die vermutete Zielstruktur einzutragen. Dabei ist es wichtig, so nah wie möglich an der kindlichen Äußerung zu bleiben und Ellipsen, die im mündlichen möglich sind, beizubehalten. Ergänzungen und Korrekturen werden für die bessere Übersicht fett oder kursiv markiert.

Beobachtungsbogen zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Für die Diagnose von pragmatischen und semantischen Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache wird der Beobachtungsbogen von FÜSSENICH / GEISEL (2008) herangezogen. Dabei handelt es sich um ein qualitatives Verfahren, bei dem Beobachtungen und Äußerungen festgehalten werden. Der Beobachtungsbogen wurde für den Elementarbereich entwickelt, jedoch bietet er auch für ältere Kinder einen guten Überblick über die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und wird deshalb im Rahmen

der Diagnose von dem von mir geförderten Kind eingesetzt. Der Beobachtungsbogen besteht aus zwei Teilen. Der Bogen 1 befasst sich mit der *Erweiterung sprachlich-kommunikativer* Kompetenzen. Mit dem Bogen 2 wird das Verhalten beobachtet, bei dem *keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen* stattfindet. Die Kriterien des Beobachtungsbogens sind an das Orientierungsraster von FÜSSENICH (2002) zur Erfassung des Problemlöseverhaltens von Kindern bei fehlendem lexikalischem Wissen angelehnt.

Mit dem Beobachtungsbogen werden zunächst die Verhaltensweisen erfasst, die Kinder zeigen, wenn sie ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern. Dazu gehört zum Beispiel das Fragen nach unbekanntem Begriffen, das Bilden von Neuschöpfungen oder die elizitierte Selbstkorrektur. Wichtig ist, dass dabei das Verhalten beobachtet und nicht das Wissen der Kinder geprüft wird, wie dies häufig in quantitativen Tests der Fall ist. Beim zweiten Teil des Bogens werden dann Verhaltensweisen aufgeführt, die zu keiner Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten führen, wie zum Beispiel der Rückgriff auf Elemente der vorsprachlichen Kommunikation, Vermeidungsverhalten oder Ersetzungen. Wenn bei einem Kind viele Verhaltensweisen auf dem zweiten Bogen beobachtet werden und nur wenige auf dem ersten, muss überlegt werden, wie beim Kind das Interesse zur selbständigen Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten geweckt werden kann.

Raster zur Analyse grammatischer Fähigkeiten

Um die grammatischen Fähigkeiten zu überprüfen, wird das Grammatikraster von FÜSSENICH und JUNG (2010) herangezogen, welches ebenfalls zu den qualitativen Verfahren zählt.

Bei diesem Verfahren werden die therapeutisch relevanten Kategorien von Grammatik erfasst, wobei eine Orientierung an den Fähigkeiten des Kindes erfolgt. Zwischenschritte beim Erwerb werden akzeptiert und es wird nicht von der Norm der Erwachsenensprache ausgegangen. Das Verfahren ist altersunabhängig und auch für mehrsprachige Kinder gut geeignet.

Es wird ersichtlich, welche grammatischen Aspekte bereits erworben wurden und „an welchen Stärken in der Therapie angesetzt werden sollte.“ (FÜSSENICH / JUNG 2010, S. 51) Das Verfahren ist aufgeteilt in morphologische und syntaktische Aspekte. Bei den

morphologischen Aspekten wird auf die Verbstellung im Aussagesatz, bei Fragen und Imperativen geachtet sowie auf die Auflösung zusammengesetzter Verben, die Position des Negationselementes, das Vorhandensein ausgewählter Satzglieder und die Struktur von Satzgefügen. (vgl. ebd S. 8) Bei den syntaktischen Aspekten werden die Subjekt-Verb-Kongruenz, unterschiedliche Wortarten, Genus, Kasus, Singular-Plural-Bildung und die Verwendung von zusammengesetzten Zeitformen untersucht. (vgl. ebd S. 14) Es wird jeweils unterschieden zwischen Übereinstimmung, Ersetzung durch eine andere Wort- bzw. Satzstruktur und Auslassung. Dies ermöglicht die unmittelbare Ableitung von Förderzielen. Die Analyse von Äußerungen von Alice durch das Grammatikeraster wurde durchgeführt und kann im Anhang 5 (S. XI ff.) eingesehen werden.

Nachdem das Raster ausgefüllt wurde, können die Ergebnisse in einer Überblickstabelle zusammengefasst und in die Phasen des Grammatikerwerbs nach CLAHSSEN eingeordnet werden, wovon die nächsten Schritte in der Therapie abgeleitet werden können. CLAHSSEN hat sich bei seinem Modell jedoch ausschließlich an sehr jungen Kindern mit ungestörtem Erwerbsverlauf und Deutsch als Erstsprache orientiert. Da Alice bereits 10 Jahre alt ist und mehrsprachig aufwächst, wird auf das Einordnen in die Erwerbsphasen nach CLAHSSEN verzichtet. Bei den Schwierigkeiten von Alice handelt es sich nicht ausschließlich um eine Verzögerung, sondern um Schwierigkeiten bei ganz bestimmten Aspekten. Die Zuordnung würde nicht auf den nächsten Schritt schließen lassen, da es sich um ein unausgeglichenes Fähigkeitsprofil handelt (vgl. OSBURG 2011, S. 106).

3.2.2 Förderung gesprochener Sprache

In diesem Kapitel wird zunächst auf grundlegende Aspekte der Sprachförderung eingegangen. Im Rahmen dessen wird auch die entwicklungsproximale Sprachtherapie nach DANNENBAUER (2002) vorgestellt und die Bedeutung von Formaten und Metasprache in der Sprachförderung thematisiert. Anschließend wird auf die spezielle Förderung in den Bereichen Semantik, Pragmatik und Grammatik eingegangen.

3.2.2.1 Grundlegende Aspekte der Sprachförderung

Der Begriff der Sprachförderung ist im Rahmen dieser Arbeit bereits mehrmals gefallen, daher möchte ich an dieser Stelle klären, was ich unter Sprachförderung verstehe.

Unter Sprachförderung wird zunächst die Unterstützung von Kindern verstanden, die aufgrund von ungünstiger oder fehlender häuslicher Unterstützung Schwierigkeiten bei der sprachlichen Bildung haben, beziehungsweise die mehr Kommunikationsmöglichkeiten benötigen, da Deutsch ihre Zweitsprache ist (vgl. FÜSSENICH 2011, S. 26 f.). Im Gegensatz zu Kindertageseinrichtungen, bei denen die alltagsintegrierte oder additive Sprachförderung in Form von Sprachförderprogrammen einen zentralen Stellenwert einnimmt, wird in der Schule eine Förderung in diesem Sinne kaum eingesetzt. Wenn eine Sprachförderung kaum Erfolge zeigt oder eine unausbalancierte Entwicklung vorliegt, benötigt das Kind Sprachtherapie. Dabei ist der entscheidende Unterschied zur Sprachförderung, dass bei der Sprachtherapie eine professionelle Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes durchgeführt werden muss, aus der sich dann die Therapieziele ableiten. Zudem ist „Sprachtherapie [...] immer von der Finanzierung abhängig“ (FÜSSENICH 2011, S. 27), da sie meist über die Heilmittelverordnung abgerechnet wird.

Die Förderung, die ich im Rahmen dieser Arbeit mit Alice durchgeführt habe, bezeichne ich als Sprachförderung, da sie als zusätzliches Angebot im Rahmen der Schule stattfindet und an die bereits vorhandenen Angebote anknüpft. Dabei wird jedoch, wie bei einer Sprachtherapie, eine professionelle Diagnose durchgeführt, von der die Förderziele abgeleitet werden.

Entwicklungsproximale Sprachtherapie

Die entwicklungsproximale Sprachtherapie wurde von DANNENBAUER (2002, S. 136 ff.) zunächst für den Bereich Grammatik entwickelt. Zudem liegt der Schwerpunkt von DANNENBAUER auf dem Elementarbereich. Der Ansatz enthält jedoch sehr viele Aspekte, die als Grundlage für jede Sprachförderung genutzt werden können, weshalb dieser Ansatz hier vorgestellt wird. Die entwicklungsproximale Sprachtherapie knüpft an den Interessen des Kindes und seinem Alltag an.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Gestaltung der Beziehungsbasis. Die Sprachförderung ist wirkungsvoller, je besser sich die Beteiligten kennen und aufeinander eingehen

können. Dabei sind gegenseitiges Vertrauen, Akzeptanz und Nähe wichtige Aspekte für eine stabile Beziehungsgrundlage. Die Beziehungsbasis ist besonders wichtig, da die fördernde Person als Modellperson fungiert und Kinder „vor allem auf Äußerungen von Personen [achten], deren Reden und Tun für sie attraktiv und wichtig sind“ (ebd S. 140). Dies spielt auch bei den Modellierungstechniken, auf die später noch genauer eingegangen wird, eine wichtige Rolle.

Bei der entwicklungsproximalen Sprachtherapie werden die Rahmenbedingungen so beeinflusst, dass bei den Kindern trotz „beeinträchtigter Erwerbsbedingungen [...] Fortschritte zustande kommen“ (DANNENBAUER 2002, S. 137). Das heißt, es wird ein besonderer Rahmen geschaffen, der die kindliche Sprachentwicklung in Gang bringt. Dazu werden bestimmte Interaktionsstrukturen eingeführt, bei denen konstruktives und kooperatives Handeln im Vordergrund steht. Es werden motivierende Spiel und Handlungskontexte geschaffen, durch die das Verhalten von Kind und fördernder Person koordiniert werden. Dadurch kommt es stets zu einem kommunikativen und situationsrelevanten Sprachgebrauch. Es wird keine Kunst- oder Übungssprache, wie zum Beispiel beim „pattern-drill“ verwendet.

Die Grundlage der Förderung bildet die Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen. Dazu wählt DANNENBAUER das Vorgehen, eine freie Sprachprobe aufzunehmen und zu transkribieren. Für eine aussagekräftige Analyse sollten etwa 40 bis 60 Äußerungen herangezogen werden (vgl. FÜSSENICH / JUNG 2010, S. 6). Dabei genügt, wenn das Kind keine gravierenden Ausspracheschwierigkeiten zeigt, eine ungefähre orthographische Transkription.

Bei der Förderung wird zunächst an den Aspekten angesetzt, die für die Kommunikation bedeutsam sind. Dabei ist es wichtig, „die Verständlichkeit, das Ausdrucksrepertoire und die sprachliche Spontaneität des Kindes zu erhöhen“ (DANNENBAUER 2002, S. 145). Die Therapieziele müssen dabei in der „Zone der nächsten Entwicklung liegen“ (ebd S. 147), damit die Kinder die Zielstrukturen verarbeiten und in ihr Sprachsystem integrieren können. Es sollten dabei keine umfassenden Therapiepläne erstellt werden und nicht mehr als drei Ziele bestimmt werden, da Lernprozesse systemisch wirken und die Folgeeffekte nicht vorhersehbar sind.

Nach DANNENBAUER (2002) spielt die Vorstrukturierung der Situation eine wichtige Rolle bei der Förderung. Wie bereits erläutert, soll Kindern dadurch Spracherfahrung ermög-

licht werden, sodass sie Zielstrukturen trotz ihrer meist eingeschränkten Verarbeitungsmöglichkeiten übernehmen können. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Zielstruktur gelenkt und so eingebunden, dass „deren Verwendung sachlogisch motiviert und kommunikativ zwangsläufig ist“ (ebd. S. 150). Dabei sind die Modellierungstechniken besonders wichtig. Diese sind unterteilt in Modellierungstechniken, die den kindliche Äußerungen vorausgehen und denen, die den kindlichen Äußerungen folgen. Zu den vorausgehenden Modellierungstechniken gehören:

- die Präsentation, bei der die Zielform gehäuft eingeführt wird,
- das Parallelsprechen, bei dem die kindliche Intention versprachlicht wird,
- die linguistische Markierung, bei der vorrangig beachtete Situationsmerkmale versprachlicht werden,
- Alternativfragen, bei denen zwei Zielstrukturen zur Beantwortung angeboten werden.

Zu den Modellierungstechniken, die der kindlichen Äußerungen folgen, gehören:

- die Expansion, bei der die kindliche Äußerung unter Einbau der Zielstruktur vervollständigt wird
- die Umformung, bei der die kindliche Äußerung unter Einbau der Zielstruktur verändert wird,
- das korrektive Feedback, bei dem die kindliche Äußerung mit berichtiger Zielstruktur wiedergegeben wird,
- die modellierte Selbstkorrektur, bei der die Fehler der Kinder bei der Zielstruktur nachgeahmt werden und sofort korrigiert werden,
- die Extension, bei der die kindliche Äußerung unter Einbau der Zielstruktur sachlogisch weitergeführt wird.

Durch den Einsatz der Modellierungstechniken kommt es beim Kind zu Imitationen, die „als Akkomodation des kindlichen Systems an die neuen Aspekte des Sprachinputs interpretier[t]“ (ebd. S. 155) werden können. Beim Anwenden der Zielstruktur ist das Sprechen mit dem Kind in Dialogform besonders geeignet, da hierbei die Modellierungstechniken angewendet werden können. Vom Kind werden jedoch nicht von vornherein vollständige und korrekte Sätze erwartet. Zwischenschritte werden akzeptiert und es kommt zu „minimaler Druckanwendung“.

Den letzten Punkt, den DANNENBAUER in der entwicklungsproximalen Therapie anführt, ist die Reflexion der Therapie. Dabei betont er, dass die sprachliche Entwicklung des Kindes ständig verfolgt werden muss und Erfolge oft nicht sofort wahrnehmbar sind, die Therapie jedoch eine gute Langzeitwirkung zeigt.

Formate in der Sprachförderung

Formate bilden ein wesentliches Element von gezielter Sprachförderung. Unter Formaten in der Sprachentwicklung versteht man nach BRUNER (2002) routinemäßige Situationen, in denen der Gesprächspartner seine Sprache an die Fähigkeiten des Kindes anpasst. Da die Situationen routinemäßig sind und die Beteiligten die Handlung kennen, kann die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die Sprache gelenkt werden (vgl. FÜSSENICH / HEIDTMANN 1995).

„Die von Bruner dargestellte Bedeutung von Formaten für die Sprachentwicklung lässt sich auch für die Sprachtherapie aufzeigen. Die Therapie findet nicht mehr im Rahmen von Vor- und Nachsprechübungen statt, sondern in für das Kind bedeutsamen Handlungszusammenhängen, die im Sinne von Spielformanten strukturiert sind.“ (FÜSSENICH 2002, S. 96 f.)

Formate in der Sprachförderung können zum Beispiel Regelspiele oder Rollenspiele sein. Durch die Struktur der Formate werden die Schwächen des Kindes aufgefangen und es können Korrekturen vorgenommen werden. Wichtig ist dabei immer, dass der Handlungskontext den Interessen des Kindes entspricht und für das Kind bedeutsam ist.

Metasprache in der Sprachförderung

In der Sprachförderung können verschiedene metasprachliche Hilfen genutzt werden. Zum einen kann über Sprache gesprochen werden. Dabei bezieht sich FÜSSENICH (1998, S. 170) auf die Unterscheidung nach AUGST (1977), der in Metakommunikation und Extrakommunikation unterteilt. Bei der Metakommunikation sollen Verständnisprobleme, die während des Gesprächs auftreten, geklärt werden. Bei der Extrakommunikation werden durch Sprechakte sprachliche Phänomene explizit thematisiert, ohne dass eine Kommunikationsstörung vorliegt. Die Extrakommunikation kann in der Sprachtherapie genutzt werden, um bestimmte sprachliche Strukturen zu fokussieren. MOTSCH (2010) führt in seinem Ansatz der Kontextoptimierung die Bedeutung von Gesprächen an, bei denen „Sprache zum Gegenstand der Reflexion gemacht“ (S. 112) wird. Dabei wird metasprachliches Wissen aufgebaut oder bereits vorhandenes genutzt.

Als metasprachliche Hilfe kann auch die Schrift genutzt werden. FÜSSENICH (1998) geht auf die Vorteile der geschriebenen Sprache in der Sprachförderung ein. Das Kind muss

sich in der geschriebenen Sprache die gesprochene Sprache bewusst machen. „Die Analyse der Sprache ermöglicht, die eigene linguistische Ordnung zu reflektieren.“ (ebd S. 172) Wenn das Kind die Sprache in geschriebener Form gesehen und analysiert hat, kann es das Prinzip auch auf die gesprochene Sprache übertragen.

MOTSCH (2010) geht ebenfalls auf Schrift ein. Er führt dabei die schriftsprachlichen Kompetenzen an, über die das Kind zunächst verfügen muss. Wenn diese vorhanden sind, kann die Schrift genutzt werden. Er nennt den Vorteil, dass die Schrift bleibend ist, im Gegensatz zur gesprochenen Sprache. Vor allem Kinder, die Schwierigkeiten bei der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung haben, können so unterstützt werden. Zusätzlich kann die Schrift auch zum Festhalten von Regeln dienen und zu deren Anwendung genutzt werden.

DANNENBAUER (2002) sieht den Einsatz von metasprachliche Hilfen, wie den Einsatz der Schriftsprache, kritisch. Zum einen ist wenig über die Wirkung bekannt und zum anderen können neue Probleme entstehen, wenn die metasprachlichen Fähigkeiten eingeschränkt sind.

Es muss daher individuell entschieden werden, ob und in welcher Form Schrift in der Sprachförderung eingesetzt wird. Besonders müssen dabei die schriftsprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten des Kindes berücksichtigt werden.

3.2.2.2 Pragmatik / Semantik

Da die Schwierigkeiten, die Alice im pragmatischen Bereich zeigt, sich größtenteils aus den Schwierigkeiten im semantischen Bereich ergeben (z.B. nicht nach unbekanntem Wörtern fragen), wird hier nicht explizit auf die Förderung der Pragmatik eingegangen. Dazu sei lediglich soviel gesagt, dass die Förderung stets in Dialogform aufgebaut sein sollte und sinnvolle Kommunikation stattfinden sollte, wodurch ebenfalls die pragmatischen Fähigkeiten, zum Beispiel in Missverstehenssituationen, gefördert werden.

Bei der Förderung semantischer Fähigkeiten müssen zunächst die oben genannten, grundlegenden Aspekte der Förderung berücksichtigt werden, die in allen sprachlichen Bereichen gelten. Dazu gehört vor allem das Etablieren eines Formats, in dem die Förderung stattfindet sowie die Grundsätze des entwicklungsproximalen Vorgehens, die

auf den Bereich der Semantik übertragen werden können. Ein wichtiger Aspekt dabei ist das Schaffen einer Kommunikationssituation, in der neue Begriffe möglichst häufig verwendet werden, damit das Kind vielfältige Verknüpfungen im mentalen Lexikon herstellen kann.

Bei der Förderung semantischer Fähigkeiten geht es nicht nur darum, dem Kind möglichst schnell möglichst viele neue Wörter zu vermitteln, also einen quantitativ größeren Wortschatz zu erreichen. Es geht vielmehr darum, den Wortschatz qualitativ zu erweitern und dem Kind somit Strategien zu vermitteln, seine semantischen Fähigkeiten selbständig zu erweitern. FÜSSENICH (2002) greift in diesem Zusammenhang auf das Prinzip von DANNENBAUER (1998) zurück. Das Kind benötigt von „wenig mehr“. Mit „wenig“ ist die Einschränkung auf ein exemplarisches semantisches Feld gemeint. Dies kann im Verlauf der Förderung erweitert werden. „Mehr“ bedeutet, dem Kind spezielle Strukturierungen anzubieten, durch die es Strategien entwickelt, seine semantischen Fähigkeiten selbständig zu erweitern. Es kann dann zum Beispiel durch Fragen nach unbekanntem Wörtern seinen Wortschatz erweitern oder neu erworbene Begriffe in vorhandene Kategorien in seinem mentalen Lexikon einordnen. Ein weiteres Ziel der Förderung in diesem Bereich ist es, in dem speziell ausgewählten semantischen Feld eine Angleichung von Sprachverstehen und -produktion zu erreichen.

In der Förderung werden dem Kind Strategien vermittelt, wie das Problemlöseverhalten in Situationen, in denen ihm lexikalisches Wissen fehlt oder das Bewusstmachen des Unterschiedes zwischen der eigenen Sprache und der des Kommunikationspartners. (vgl. FÜSSENICH 2002, S. 99)

Dabei spielen die Modellierungstechniken nach DANNENBAUER (2002, S. 153 f.), die bereits vorgestellt wurden, eine wichtige Rolle. Zum Beispiel werden ausgewählte, zum Handlungskontext passende Wörter modellartig präsentiert, in dem sie häufig verwendet werden. Durch Alternativfragen können Wörter evoziert werden. Zudem können auch Techniken wie korrekatives Feedback oder Expansion eingesetzt werden.

3.2.2.3 Grammatik

Bei der Förderung im Bereich Grammatik gibt es verschiedene Ansätze. Bekannte und wichtige Ansätze sind zum Beispiel die entwicklungsproximale Therapie von DANNENBAUER (2002), die bereits oben vorgestellt wurde, ebenso wie die Kontextoptimierung von MOTSCH (2010). Im Folgenden werden Elemente aus unterschiedlichen Ansätzen vorgestellt, erörtert und eine Auswahl in Bezug auf die Förderung im Rahmen dieser Arbeit begründet.

Zu Beginn einer Förderung im Bereich Grammatik müssen immer die Ziele bzw. die Zielstrukturen festgelegt werden. Diese werden aus der Diagnose abgeleitet. Wenn es mehrere Zielstrukturen gibt, schlägt KANNENGIESER (2012, S. 166) vor, diese in eine Reihenfolge zu bringen und nacheinander zu fördern. Nach DANNENBAUER (2002, S. 147) ist jedoch darauf zu achten, dass nicht zu viele Ziele festgelegt werden und nicht für einen großen Zeitraum geplant wird, da „sprachliche Lernprozesse systemisch wirken [und] nicht vorhersehbare Folgeeffekte“ haben können. Es sollen daher nicht mehr als drei Ziele festgelegt werden. Je nach Kind können auch zwei Zielstrukturen parallel gefördert werden. Die Reihenfolge der Förderziele und die Auswahl der Zielstrukturen soll in jedem Falle erwerbslogisch sein, da diese sonst von den Kindern nicht übernommen werden kann.

Bei vielen Förderkonzepten bildet die Handlungs- und Kommunikationsorientiertheit die Grundlagen der Förderung. Gegen den Einbezug von Handlungs- und Kommunikationsorientiertheit spricht, dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Sprache durch den Handlungskontext ablenkt wird (vgl. KANNENGIESER 2012, S. 167). Jedoch wird dabei nicht berücksichtigt, dass die meisten Kinder keine isolierten Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik haben, sondern diese in Verbindung mit anderen Bereichen, wie Semantik oder Aussprache stehen. Daher soll, wie auch in der Förderung mit Alice, stets auf die Handlungsorientiertheit, also das Schaffen von Formaten und Handlungskontexten geachtet werden. Ebenso spielt nach FÜSSENICH und HEIDTMANN (1995, S. 103) die Kommunikationsorientiertheit, bei der es um die kommunikative Funktion von Sprache und die Interaktion, d.h. das aufeinander bezogene Handeln geht, eine wichtige Rolle in der Förderung. Nur so kann das Kind seine Sprache als wirksam und bedeutsam erleben.

In vielen Ansätzen im Bereich Grammatik wird in der Therapie eine Übungssprache verwendet. Jedoch gibt es große Einwände gegen den Einsatz einer solchen. Es ist sehr schwierig, die Übungssprache in die Spontansprache zu überführen, wie man zum Beispiel am veralteten Ansatz des „pattern drill“ erkennen kann (vgl. DANNENBAUER 2002, S. 160). Zudem wird die Sprache der Kinder durch solche Ansätze unnatürlich und unflexibel. Die Förderung von Alice ist nach den Grundzügen des entwicklungsproximalen Ansatzes (DANNENBAUER 2002) sowie handlungs- und kommunikationsorientiert ausgerichtet. Meines Erachtens lässt sich eine Übungssprache nicht mit diesen Grundsätzen vereinbaren, da sie weder handlungs- noch kommunikationsorientiert ist. Deshalb habe ich sie bei dem von mir geförderten Kind nicht angewendet.

Weitere Aspekte, die in verschiedenen Ansätzen unterschiedlich gewichtet werden, sind die indirekte Förderung, die an der natürlichen Sprache ansetzt sowie die direkten Übungen, die auf metasprachlicher Ebene eingesetzt werden (vgl. KANNENGIESER 2012, S. 176). Die indirekte Förderung orientiert sich an der Art und Weise des natürlichen Spracherwerbs und zielt auf implizites Wissen ab, wohingegen bei direkten Übungen und metasprachlicher Reflexion explizites Wissen erworben wird. Welches Vorgehen gewählt wird, ist abhängig von den Fähigkeiten des Kindes, wie den metasprachlichen oder schriftsprachlichen Fähigkeiten. Möglich ist auch eine Kombination von beiden Vorgehensweisen, wie dies in der Förderung von Alice umgesetzt wird. Jedoch sollte dabei immer die Kommunikations- und Handlungssituation im Vordergrund stehen und die Elemente von metasprachlicher Reflexion und direkten Übungen sollten nicht zu viel Raum einnehmen. Eine besondere Rolle bei der metasprachlichen Reflexion spielt die Schrift, deren Einsatz bereits im allgemeinen Teil über Sprachförderung in diesem Kapitel diskutiert wurde. MOTSCH (2010, S. 114) nennt drei Aspekte, bei denen die Schrift im Bereich Grammatik eingesetzt werden kann: das Entdecken bzw. Reflektieren von sprachlichen Regelmäßigkeiten, das Festhalten von Regeln und die schriftsprachliche Anwendung von Regeln. MOTSCH beschreibt zur Reflexion von sprachlichen Strukturen darüber hinaus noch das Einsetzen von wahrnehmbaren Strukturen, wie zum Beispiel die Visualisierung durch Material (z.B. Klötze) oder den Einsatz von Gesten (z.B. Lauthandzeichen für [n] und [m] bei der Kasusmarkierung).

Bei den Überlegungen zur Förderung nimmt die Relation zwischen Rezeption und Sprachproduktion sowie die Form der Umsetzung in der Förderung eine wichtige Rolle

ein. MOTSCH (2010, S. 102 ff.) geht davon aus, dass Kinder mit grammatischen Schwierigkeiten eingeschränkte sprachliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten haben. Er nennt die oft reduzierte Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses, Probleme in der Zeitverarbeitung und auditive Einschränkungen. Daraus folgt, dass diese Kinder Schwierigkeiten beim Ableiten von Informationen und der Regelbildung aus dem normalen Sprachangebot haben. Die Förderung hat hier die Aufgabe der Kompensation durch einen optimierten Input. Wie dieser Input in der Förderung gestaltet wird, hängt vom jeweiligen Ansatz ab. Nach dem entwicklungsproximalen Ansatz von DANNEBAUER (2002) sind die Modellierungstechniken, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen zentral. MOTSCH (2010, S. 105) betont in Bezug auf den Input, dass situative und sprachliche Ablenker reduziert werden müssen. Dabei ist es wichtig, die kürzeste Zielstruktur zu wählen und sprachliche Verwirrer (zum Beispiel Fragen mit Verbspitzenstellung, wenn das Förderziel die Verbzweitstellung ist) auszuschalten. Meines Erachtens sollten beide Elemente kombiniert werden, d.h. die Zielstruktur sollte gehäuft mit Hilfe von Modellierungstechniken angeboten und sprachliche Verwirrer vermeiden werden, sodass die Zielstruktur für das Kind wahrnehmbar, erkennbar und erlernbar wird. Wie die Zielstruktur in der individuellen Förderung genau angeboten wird, hängt vom Format ab, das für das Kind gewählt wurde. Wichtig ist jedoch, dass sie in einem sinnvollen Kontext angeboten wird.

Die kindliche Sprachproduktion ist ein zentraler Bestandteil der Förderung. Da oben angeführte Gründe gegen eine Übungssprache sprechen, folgt daraus, dass in der Förderung ein Rahmen geschaffen werden muss, in dem eine natürliche Kommunikationssituation entsteht, die das Kind zum Sprechen anregt. Dabei spielen vor allem Formate eine wichtige Rolle. Optimal ist es, ein Format zu schaffen, in dem die Anwendung der Zielstruktur sehr wahrscheinlich oder sogar zwingend ist. Die Intention dabei ist, dass das Kind die Zielstruktur des Dialogpartners übernimmt und imitiert. Wenn die Zielstruktur nicht korrekt ist, werden nach dem entwicklungsproximalen Ansatz von DANNEBAUER (2002, S. 153 f.) die Modellierungstechniken, die sich den kindlichen Äußerungen anschließen, angewendet. MOTSCH (2010, S. 114) geht in seinem Ansatz der Kontextoptimierung nicht auf das Modellieren der kindlichen Äußerungen ein. Er beschreibt lediglich das Einsetzen von hörbaren Impulsen, wie das Pfeifen einer Vogelhandpuppe,

wenn das Kind bei erhöhter Aufmerksamkeit bereits die Fähigkeit zur Korrektur hat und zur Selbstkorrektur aufgefordert werden soll.

Wenn das Kind im Laufe der Förderung die Zielstruktur zunehmend in seine Spontansprache übernimmt, stellt sich die Frage, ab wann eine Regel als erworben gilt. Nach MOTSCH (2009) gilt die Zielstruktur als hinreichend erworben, wenn sie „in mehr als 80% aller obligatorischen Kontexte korrekt gebildet wird.“ (ebd S. 15) Danach benötigt das Kind zunächst keine (weitere) Förderung. Bis das Kind die Zielstruktur beherrscht, kann in jedem Falle von einem Prozess der Umstrukturierung des kindlichen Sprachsystems ausgegangen werden, der über einen längeren Zeitraum statt findet. Es kann nicht sofort die richtige Zielstruktur vom Kind erwartet werden, daher ist es wichtig auch Zwischenschritte zu zulassen. Anzeichen für eine Annäherung an die Zielstruktur sind zum einen das zunehmende Realisieren der Zielstruktur durch das Kind und zum anderen Korrekturen vom Kind selbst in Bezug auf die Zielstruktur. Korrekturen sind nach FÜSSENICH und HEIDTMANN (1995, S. 111) ein „verbindendes Element zwischen sprachlich-formalen und kommunikativen Erfordernissen“. Wenn das Kind seine Äußerung korrigiert, ist ihm der Unterschied zwischen der Sprache des Dialogpartners und der eigenen Sprache bewusst. Das Kind nimmt eine Modifizierung seines Sprachsystems vor.

3.3 Schriftsprachliche Fähigkeiten

Bei der Diagnose und Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten kann, gegliedert wie in Kapitel 1 nach dem Bildungsplan und den Standards der KMK, auf verschiedene Bereiche eingegangen werden. Zum einen kann das Schreiben und die daran beteiligten Prozesse der Planung, des Verfassens und Überarbeitens fokussiert werden. Zum anderen kann die Rechtschreibkompetenz diagnostiziert und gefördert werden. Darüber hinaus kann die Schreibmotivation beobachtet und gefördert werden. Da bei der Förderung von Alice der Schwerpunkt auf der Förderung im Bereich der Semantik und Grammatik liegt und die Schrift eine unterstützende und strukturierende Funktion hat, wird auf den Bereich der schriftsprachlichen Fähigkeiten nicht in dem Maße vertieft eingegangen wie auf die Schwerpunktbereiche. Jedoch ist es wichtig zu überprüfen, welche Fähigkeiten Alice in diesem Bereich hat, um daraus schließen zu können, ob Schrift als Unter-

stützung eingesetzt werden kann und in welchem Umfang. Um die Fähigkeiten von Alice zu ermitteln, wird das Raster von HUSEN (2009) herangezogen, mit dem freie Texte analysiert werden können. Anschließend wird auf die Förderung der Verständlichkeit eingegangen, die grundlegend für Texte ist.

3.3.1 Analyse freier Texte

Auch hier wird, wie in den anderen Bereichen, ein qualitatives Verfahren zur Diagnose der schriftsprachlichen Fähigkeiten angewendet. Dafür wurde das Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender von HUSEN (2009) gewählt. Für die Diagnose kann somit jeder Text, den das Kind selbstständig verfasst hat, herangezogen werden. Das Raster orientiert sich am Drei-Säulen-Modell von FÜSSENICH (2010), das bereits in Kapitel 2.2.3 vorgestellt wurde. Die drei Säulen sind Motivation, Verfassen von Texten und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit. In diese drei Bereiche ist das Raster von HUSEN aufgeteilt.

Im ersten Bereich des Auswertungsrasters, der Motivation, werden Beobachtungen zu Leitfragen notiert, zum Beispiel, ob das Schreibenlernen dem Kind Erfolgserlebnisse ermöglicht oder wie das Kind auf angebotene Schreibanlässe reagiert. Der zweite und dritte Bereich, die Textkompetenz und die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit, sind weiter in Unterbereiche und wiederum in einzelne Fähigkeiten des Kindes unterteilt. Es wird ermittelt, ob eine bestimmte Fähigkeit stärker oder weniger stark vertreten ist. Dadurch wird deutlich, in welchen Bereichen das Kind noch gefördert werden muss. Um sich im Raster besser orientieren zu können, gibt es zu den jeweiligen Bereichen einen Bogen mit Leitfragen.

3.3.2 Förderung der Verständlichkeit

Es gibt verschiedene Gründe, warum ein Text unverständlich sein kann. Entweder liegt dies an der Form des Textes, das heißt die Rechtschreibung oder Grammatik machen den Text unverständlich oder der Inhalt des Textes ist unverständlich, wenn zum Bei-

spiel Personen oder Ereignisse nicht eingeführt werden oder die Erzählreihenfolge nicht eingehalten wird.

Auf den Bereich Rechtschreiben wird hier nicht näher eingegangen, da auf diesem Bereich bei der Förderung von Alice kein Schwerpunkt liegt. Es ist jedoch wichtig, einen groben Überblick über die Rechtschreibfähigkeiten zu haben, um zu wissen, ob die Schrift in der Förderung sinnvoll als Unterstützung eingesetzt werden kann. Die Förderung im Bereich Grammatik wurde bereits oben näher beschrieben. Daher wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Wenn ein Kind inhaltlich unverständliche Texte schreibt, kann dies mit dem Bereich der Semantik zusammenhängen oder die metasprachlichen bzw. schriftsprachlichen Fähigkeiten des Kindes sind noch nicht weit genug entwickelt. Auf den Bereich der Semantik wurde bereits oben eingegangen. Wenn man mit dem Kind bei der Planung des Textes über die Schreibidee spricht und das semantische Feld erarbeitet, fällt es ihm leichter im Text die passenden Wörter zu verwenden.

Wenn das Kind Schwierigkeiten im metasprachlichen Bereich hat, kann es bei den unterschiedlichen Prozessen des Textes Verfassens unterstützt werden. Zunächst kann mit dem Kind im Prozess der Planung eine Struktur für den Text erarbeitet werden, an der sich das Kind während des Schreibens orientieren kann. Dadurch fällt es dem Kind leichter, die Erzählreihenfolge einzuhalten und sich auf den Prozess des Schreibens zu konzentrieren, da durch die erarbeitete Struktur das Gedächtnis entlastet wird. Wenn Kinder Texte noch nicht selbständig schreiben können und das Format in der Förderung eine Unterstützung ermöglicht, können ihnen z.B. Fragen helfen wie „Kann jemand, der den Text liest, das hier verstehen?“ Das Kind wird dadurch auf die Leseperspektive aufmerksam gemacht. Die angebotenen Hilfen sollten sich dabei zunächst auf den Inhalt und die Struktur beziehen.

Den letzten Teilprozess stellt die Überarbeitung dar. Dabei ist es nach Fix (2008, S. 165) sinnvoll, nicht direkt nach dem Schreiben zu überarbeiten, da „eine zeitliche Distanz zum Text auch einen neuen Blickwinkel auf das Geschriebene“ ermöglicht. Es können nun Aspekte aus der Leserperspektive gesehen werden, die beim Schreiben nicht bewusst waren. Wichtig ist es, dem Kind einen Anhaltspunkt für die Überarbeitung zu geben, damit es gezielt an seinem Text arbeiten kann.

3.3.3 Schrift als Unterstützung

Der Einsatz von Schrift in der Förderung als metasprachliche Hilfe wurde bereits in Kapitel 3.2.2 bei den grundlegenden Aspekten der Sprachförderung thematisiert. An dieser Stelle wird darauf eingegangen, welche Bedeutung Texte speziell bei der Förderung von grammatischen Fähigkeiten haben, da dies den zentralen Aspekt beim Einsatz der Schrift in der Förderung von Alice darstellt. Wenn bei einem Kind die Schrift als Unterstützung eingesetzt wird, müssen zunächst die Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache mit denen in der Schriftsprache verglichen werden, da es dabei große Unterschiede geben kann (vgl. FÜSSENICH 1998). Wenn im Bereich Grammatik die schriftlichen Fähigkeiten besser sind, kann dies als Unterstützung für die mündliche Sprache genutzt werden und die vorhandenen Strukturen können auf die mündliche Sprache übertragen werden.

Wenn mit dem Kind eine neue Zielstruktur erarbeitet wurde, die es bis dahin weder in der schriftlichen noch mündlichen Sprache einsetzte, kann diese entweder bereits beim Schreibvorgang selbst berücksichtigt werden oder wenn das Kind seine Texte selbstständig verfasst, anschließend bei der Überarbeitung thematisiert werden, in dem der Fokus auf die Zielstruktur gelegt wird. Dadurch kann das Kind mit Hilfe der Schrift über die Regelmäßigkeiten und den Gebrauch der Zielstruktur reflektieren.

Nachdem nun auf die Diagnose und Förderung in den Bereichen Pragmatik und Semantik, Grammatik und Schriftsprache eingegangen wurde, wird im nächsten Kapitel auf das Format Zaubern eingegangen, das in der Förderung von Alice eine zentrale Rolle einnimmt.

3.4 Das Format Zaubern in der Sprachförderung

Alice war von Beginn an vom Thema Zaubern in der Zauber-AG begeistert. Daher wurde das Format Zaubern in der Förderung aufgegriffen. Dieses Kapitel gibt Einblicke in das Format Zaubern. Dabei wird zunächst der Begriff Zauberkunst vom Zaubern abgegrenzt und ein Bezug dieses Themas zur Schule hergestellt. Anschließend wird

das Format Zaubern vorgestellt und es wird auf dessen sprachförderliche Aspekte eingegangen.

3.4.1 Zauberkunst

Wenn man im Brockhaus den Begriff Zaubern nachschlägt, findet man folgenden Eintrag:

„**Zauber**, die Ausführung mag. Handlungen mit dem Zweck, persönl. Ziele zu erreichen, sich Vorteile oder Wissen zu verschaffen, sich vor feindl. Mächten zu schützen, Böses abzuwehren und Schaden auf Gegner zu übertragen. Z. ist meist verbunden mit der Vorstellung, auf eine höhere Macht oder ein höheres Wesen einen unmittelbaren Einfluss gewinnen zu können...“ (Brockhaus 2001, Bd. 24).

Darum geht es nicht, wenn Zaubern in der Schule angeboten wird, sondern um Zauberkunst:

„**Zauberkunst**, die kunstgerechte Vorführung von Handlungen, die durch Täuschung der menschl. Wahrnehmung übernatürl. Fähigkeiten vorspielen und dadurch zugleich unterhalten, belustigen und zum Denken anregen. Durch Fingerfertigkeit und Mithilfe von Apparaten lässt der Zauberkünstler z.B. Gegenstände oder Personen verschwinden, verändert sie oder bringt sie wieder vor, vervielfältigt sie oder lässt sie schweben; zur Z. gehören darüber hinaus auch die Gedächtniskunst (Mnemotechnik) sowie Vorhersagungen, Gedankenlesen u.Ä., die ebenfalls Tricktechniken nutzen. Die Tricks beruhen auf Ausnutzung physikal., chem. und psycholog. Gegebenheiten...“ (ebd)

Wenn es zu einer Verwechslung der beiden Begriffe kommt und das Zaubern in der Schule unter der ersten Definition verstanden wird, kann dies zu Irritationen führen. Wenn Eltern zum Beispiel gegen ein Zauberprojekt protestieren, weil sie darin den Einstieg in die schwarze Magie sehen, muss Aufklärung von Seiten der Schule und Lehrer geleistet werden. (vgl. RAUSCH 2003, S. 16)

Zauberkunst kann unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Zum einen ist es eine *Kunst*, die den Ansprüchen genügen muss, die auch an andere Kunstformen wie Theater oder Ballett gestellt werden. Es ist nicht einfach, dass die Zauberkunst diesen Anspruch aufrecht erhalten kann, denn viele Leute gehen davon aus, dass jeder zaubern kann, wenn er ein paar Kenntnisse über Tricks hat. In der Schule sollen keine Zau-

berkünstler ausgebildet werden, jedoch kann das Zaubern in der Schule zu mehr Anerkennung der Zauber Kunst beitragen.

Zauberei bedeutet *Wissen*. Wenn jemand einen Zaubertrick vorführt, hat er in dem Moment mehr Wissen als das Publikum. Dabei werden dem Publikum nicht bekannte, naturwissenschaftliche Zusammenhänge oder psychologische Hintergründe genutzt oder nicht sichtbare Abläufe oder Techniken verwendet. So wird das Publikum überrascht oder verblüfft.

Zauber Kunst bedeutet auch, *Technik* anzuwenden. Das Wissen muss angewendet werden. Damit ein Trick wirkungsvoll ist, muss viel geübt werden.

Zauber Kunst bedeutet auch *Kommunikation*. Wenn sich jemand mit Zauber Kunst beschäftigt, tut er dies normalerweise für einen Auftritt vor einem Publikum. Dabei entsteht zwischenmenschliche Kommunikation.

Zauber Kunst hat auch eine *Geschichte*. Diese führt weit zurück und im 18. Jahrhundert wurde die Zauber Kunst durch Robert-Houdin populär. Die Geschichte der Zauber Kunst ist ein Aspekt, der auch in der Schule thematisiert werden kann. (vgl. RAUSCH 2003, S. 16 ff.)

Die vermutlich wichtigste Bedeutung in der Zauber Kunst ist die *Unterhaltung*. „Wer zaubert, will damit andere Menschen unterhalten.“ (ebd S. 21)

Einblick in die Förderaspekte des Zauberns

Um die Vielfältigkeit und die Möglichkeiten des Zauberns zu verdeutlichen, werden hier einige Beispiele für Förderaspekte gegeben, die nicht direkt auf die sprachliche Förderung ausgerichtet sind. Auf die sprachlichen Aspekte wird im nächsten Kapitel im Rahmen des Formats Zaubern eingegangen.

Ein Beispiel für Förderaspekte des Zauberns ist die Persönlichkeitsentwicklung. Wenn Kinder Tricks üben und diese vor einem Publikum vorführen, erleben sie sich in einer anderen Rolle als im Alltag. Sie stehen im Mittelpunkt und erleben sich als wichtig und erfolgreich. Für viele Kinder ist Zaubern somit eine positive Erfahrung.

Ein weiteres Beispiel ist die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit. Wenn Kinder einen Trick gesehen haben und anschließend gemeinsam Vermutungen dazu anstellen, wie der Trick funktioniert, wird dadurch ihre Wahrnehmungsfähigkeit gefördert und zugleich lernen sie zu argumentieren.

Weitere Aspekte, die beim Zaubern gefördert werden, ist die Steigerung der Frustrationstoleranz (z.B. beim Üben), die Förderung der Motorik und die Stärkung des Selbstbewusstseins. (vgl. ebd S. 23 ff.)

An dieser Stelle könnten noch viele weitere Aspekte, wie die Konzentration oder das Entstehen von Freundschaften angeführt werden (vgl. NEUMEYER 2009). Da jedoch der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Sprachförderung liegt, wird auf diese Aspekte nicht weiter eingegangen. Weiterführende Informationen können der Literatur von RAUSCH 2003 und NEUMEYER 2009 entnommen werden.

Zaubern in der Schule

Zaubern kann in der Schule vielseitig eingesetzt werden. Es kann zum Beispiel das Thema einer Unterrichtseinheit sein, in einer Projektwoche oder in Form einer AG angeboten werden oder im Rahmen von Freiarbeit und Wochenplanarbeit eingesetzt werden. In jedem Falle sollten die Kinder selbst entscheiden dürfen, ob sie sich mit Zauberkunst beschäftigen möchten, da nur so eine ausreichende Motivation erreicht wird und sich positive Lerneffekte einstellen können.

Im Folgenden soll jedoch zunächst das Format Zaubern, wie es im Rahmen dieser Arbeit genutzt wurde, vorgestellt werden und anschließend wird auf die sprachförderlichen Aspekte dabei eingegangen.

3.4.2 Das Format Zaubern

Das Format Zaubern kann unterschiedlich realisiert und eingesetzt werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Elemente dieses Formats vorgestellt. Da das Format für die Förderung von Alice in einer AG eingesetzt wurde, wird das Format hier für eine Gruppe beschrieben. Es kann aber ohne großen Aufwand auf eine Einzelsituation übertragen werden.

Das Ziel beim Zaubern ist, am Ende mit den erlernten Tricks eine Vorführung zu machen. Die zentralen Schritte bis dahin sind das Kennenlernen des Tricks und das intensive Üben.

Zunächst müssen passende Tricks für die Kinder ausgesucht werden, die für sie weder motorisch, noch sprachlich zu schwierig oder zu leicht sind (vgl. RAUSCH 2003, S. 18). Durch die Auswahl der Tricks kann ebenfalls der Umfang der Interaktion mit dem Publikum beeinflusst werden. Es gibt Tricks, die nahezu stumm vorgeführt werden können und es gibt Tricks, bei denen viel mit dem Publikum interagiert wird, wie in der Sparte Close up Zauberei (d.h. es wird meist auf einem Tisch gezaubert und das Publikum ist aufgrund der Nähe, die es zum Zauberer haben muss, relativ klein). Dieser Aspekt muss bedacht werden, um die Tricks passend zu den Fähigkeiten der Kinder auszuwählen.

Der Ablauf für das Erlernen eines neuen Tricks beginnt mit dem Kennenlernen des Tricks aus der Zuschauerperspektive. Den Kindern wird der Trick vorgeführt und sie erleben dadurch den Effekt des Tricks aus der Sicht des Publikums und werden motiviert ihn selbst zu lernen. Es ist auch möglich, dass ein Kind aus der Gruppe einen eigenen neuen Trick vorstellt. Im Anschluss an die Vorführung des neuen Tricks stellen die Kinder Vermutungen an, wie der Trick funktioniert. Dies geschieht in der Gruppe und wird vom Lehrer moderiert. Dabei ergibt sich eine relativ offene Gesprächssituation, bei der die Kinder gegenseitig auf ihre Gesprächsbeiträge eingehen. Am Ende dieser Phase wird das Trickgeheimnis aufgeklärt.

Wenn die Kinder nun Wissen, wie der Trick funktioniert, probieren sie ihn selbst aus und üben ihn. Den Kindern muss dabei bewusst sein, weshalb sie den Trick intensiv üben müssen. Nur wenn der Trick gut vorgeführt wird, kann das Publikum damit verblüfft werden. Dabei spielt auch die sprachliche Gestaltung eine wichtige Rolle. Wenn die Kinder den Trick gut beherrschen, führen sie ihn einem oder mehreren Kindern der Gruppe vor. Diese geben ihnen dann Feedback, sowohl zur Technik, als auch zur sprachlichen Gestaltung des Tricks. Von Vorteil ist es, den Trick mit einer Videokamera aufzuzeichnen und ihn mit gewissem zeitlichem Abstand in der Gruppe zu zeigen. Die Kinder können sich dadurch selbst beobachten und sie können nochmals Feedback von der Gruppe bekommen. Feedback geben und bekommen und mit den Rückmeldungen anderer umgehen ist in dieser Phase von zentraler Bedeutung.

Um den Trick sprachlich besser gestalten zu können, wird der Trick nun mit den Kindern aufgeschrieben. Dabei wird in zwei Spalten unterschieden zwischen „Was mache ich?“ und „Was sage ich?“ Die Kinder haben so eine Struktur, nach der sie sich richten kön-

nen. Es wird zwischen Handlung und Sprache unterschieden und die Bedeutung der Sprache wird betont. Die Kinder haben dadurch die Möglichkeit, sich auf die Sprache einzulassen und sich genau zu überlegen, was sie zu den einzelnen Schritten sagen möchten. Dabei kann auch ein Zauberspruch passend zum Trick ausgedacht werden. Im Anschluss an das Verschriften des Tricks wird nochmals geübt. Bei Kindern mit großen sprachlichen Schwierigkeiten kann angeboten werden, das, was sie zum Trick sagen möchten, auswendig zu lernen.

Der gesamte Prozess des Übens kann relativ offen gestaltet werden. Die Kinder können an unterschiedlichen Tricks arbeiten und sich zu individuellen Zeitpunkten, wenn sie bereit dafür sind, Feedback von anderen Kindern geben lassen. Es gibt auch die Möglichkeit, dass zwei oder mehrere Kinder sich einen Trick gemeinsam erarbeiten und sich auch beim Aufschreiben des Tricks gegenseitig unterstützen. Wenn die Kinder den Ablauf des Übens kennen, werden sie zunehmend selbständiger.

Zum Abschluss der Übungsphase wird mit den Kindern eine Vorführung gestaltet. Dabei müssen vor allem organisatorische Dinge beachtet werden, wie zum Beispiel das Vorbereiten der für die Tricks benötigten Materialien durch die Kinder. Die Kinder sollen sich auf jeden Fall als erfolgreich erleben, auch wenn ein Trick nicht bei der ersten Aufführung klappt. Im Anschluss an die Aufführung wird diese mit den Kindern zusammen reflektiert.

3.4.3 Sprachförderliche Aspekte

Aus dem oben beschriebenen Format ergeben sich viele sprachförderliche Situationen. Durch die relativ offene Situation kann mit einzelnen Kindern individuell an einem Schwerpunkt gearbeitet werden. Zunächst werden sprachförderliche Aspekte im Format Zaubern dargestellt, von denen die gesamte Gruppe profitieren kann und anschließend werden Elemente aufgeführt, in denen gezielt auf einen Schwerpunkt des Kindes eingegangen werden kann.

In der Phase der Vermutungen zum Geheimnis eines neuen Tricks lernen die Kinder zu argumentieren. Sie müssen die Beiträge der anderen Kinder beachten und auf diese

eingehen sowie für ihre eigenen Vermutungen argumentieren. Dadurch erweitern sie ihre pragmatischen Fähigkeiten.

Während des Übens der Tricks ist das handlungsbegleitende Sprechen ein wichtiger Aspekt. Vielen Kindern bietet das handlungsbegleitende Sprechen eine Hilfe. (vgl. WIEDENMANN / HOLLER-ZITTLAU 2007, S. 98) Zudem hat das Geben und Bekommen von Feedback in der Phase des Übens eine zentrale Bedeutung. Die Kinder lernen, wie man anderen angemessen Rückmeldung gibt und wie man mit Rückmeldung von anderen umgeht. Während des Übens kann an der stimmlichen Gestaltung der Sprache gearbeitet werden. Dadurch, dass die Kinder die Rolle eines Zaubers einnehmen, fällt es ihnen oft leichter, selbstbewusst vor einem Publikum zu sprechen. Es kann mit den Kindern geübt werden, „die Lautstärke an die Situation anzupassen, die Stimme zu verstellen und zu modellieren“ (ebd S. 97). Auch Zaubersprüche können sehr unterschiedlich artikuliert werden. Die Kinder können in der Rolle des Zauberers das Sprechen beim szenische Spielen, wie in den Standards der KMK aufgeführt, erproben.

Ein weiterer Aspekt des Zauberns ist die Förderung der Sprechfreude. Zum Beispiel durch Zaubersprüche, Reime oder Nonsenssprüche entwickeln Kinder Freude am Spiel mit Sprache. Sie können mit ihrer Stimme experimentieren und gestisch-mimische Kommunikationselemente in ihre Tricks einbauen (vgl. NEUMEYER 2009, S. 48 f.). Dadurch können sie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Das Aufschreiben der Tricks bietet eine besondere Möglichkeit zur individuellen Arbeit mit dem Kind an einem Schwerpunkt. Dabei kann zum Beispiel auf den Bereich der Grammatik geachtet werden. Das Aufschreiben dessen, was das Kind sagen möchte, bietet eine Brücke zwischen der schriftlichen und mündlichen Sprache.

Das Sprechen vor dem Publikum bei der Aufführung ist eine besondere Situation für das Kind. Wie bereits oben erwähnt, gewinnt das Kind an Selbstbewusstsein, was auch für die sprachlichen Kompetenzen eine wichtige Rolle spielt. Je nachdem welcher Trick ausgewählt wurde, muss das Kind direkt mit dem Publikum interagieren. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, da das Publikum verstehen muss, was es tun soll. Das Kind erweitert dadurch seine pragmatischen Fähigkeiten.

Es gibt noch viele weitere sprachförderliche Aspekte und Anknüpfungspunkte im Format Zaubern. Diese müssen je nach Förderschwerpunkt des Kindes ausgewählt werden und können daher hier nicht vollständig dargestellt werden. Wie auf die Förderschwer-

punkte von Alice im Format Zaubern eingegangen wurde, wird exemplarisch im Praxis-
teil dargestellt.

PAXISTEIL

4 Informationen über Alice

Alice habe ich erstmals im Rahmen der Zauber-AG Anfang Februar 2013 kennengelernt. Sie war zu diesem Zeitpunkt 9;10 alt. Am Ende der Förderung, im Juli 2013 war sie 10;3 alt. Um die in den nachfolgenden Kapiteln beschriebene Diagnose und Förderung besser nachvollziehen zu können, wird nun ein umfassendes Bild von Alice gegeben. Dazu werden zunächst die allgemeinen biographischen Daten, die auch Angaben zu ihrem familiären Umfeld beinhalten, aufgeführt. Anschließend wird auf frühere und aktuelle Untersuchungen sowie Fördermaßnahmen, die außerhalb der hier beschriebenen Förderung stattfanden, eingegangen. Abschließend wird das Sozial- und Arbeits- sowie Spielverhalten näher beschrieben. Die Informationen ergaben sich aus Gesprächen mit der Klassenlehrerin und dem Einblick in die Schulakte. Einige Informationen ergaben sich auch aus Gesprächen mit Alice selbst. Zusätzlich wurden Beobachtungen im Unterricht und während der Förderung gemacht.

4.1 Allgemeine biographische Daten

Alice ist am 7. April 2003 in Marokko geboren. Ihre Mutter kommt aus Marokko und ihr Vater ist Deutscher. Die Familiensprachen sind Französisch und Deutsch. Alice verstehe aber auch Marokkanisch. Sie sei in verschiedenen Bereichen wie Laufen, Sprechen und der Reinlichkeit in ihrer Entwicklung verzögert gewesen. Nach eigener Aussage hat Alice einen etwa 30 Jahre alten Bruder, der in Deutschland wohnt, jedoch nicht bei der Familie. Der Akte ist zu entnehmen, dass der Vater von Alice Berufskraftfahrer sei und die ganze Woche mit dem LKW unterwegs sei. Freitags, samstags und sonntags sei er zu Hause. Beim letzten Elterngespräch schien der Vater der Akte zufolge

sehr aufgeschlossen zu sein und die großen sprachlichen Probleme seiner Tochter zu erkennen.

Alice besuchte drei Jahre eine Kindertagesstätte und danach die Grundschulförderklasse. Sie wurde anschließend in eine Schule für Sprachbehinderte in einer Großstadt in Baden-Württemberg eingeschult. Im Zeitraum der Förderung besucht Alice die 3. Klasse.

Mehrsprachigkeit

Alice wächst zweisprachig auf. Mit ihrer Mutter spricht sie nach Angaben der Akte französisch. Nach eigener Aussage spricht sie auch öfters deutsch mit ihrer Mutter. Nach Angaben der Klassenlehrerin sei es von Ort und Situation abhängig, welche Sprache die Mutter mit Alice spricht. Die Mutter sei, wie der Akte zu entnehmen ist, oft mit Alice in Frankreich und Marokko, weil sie dort Verwandte habe. Alice kommt so nicht nur mit den verschiedenen Sprachen, sondern auch mit den verschiedenen Kulturen in Kontakt. Die Mutter verstehe nach Aussagen der Klassenlehrerin einigermaßen Deutsch, jedoch sei sie sehr schwer verständlich. Die Mutter könne mit ihren geringen sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen kein förderliches Sprachvorbild sein. Viele grammatische und semantische Schwierigkeiten der Mutter seien bei Alice wiederzufinden

Nach Aussagen der Klassenlehrerin habe die Mutter in einem Gespräch gesagt, dass Alice sprachliche Fähigkeiten auch im Französischen eingeschränkt seien. Daher habe sie keine gesicherte Erstsprache. Bei einem Gespräch, das ich mit Alice auf französisch führte, konnte ich ebenfalls beobachten, dass sie stark verkürzte Antworten gibt. Als ich sie fragte: „*Qu'est-ce que tu fais ce week-end?*“ (Was machst du dieses Wochenende?), antwortete sie „*Manger, jouer, télé.*“ (Essen, spielen, Fernseher.) An diesem Beispiel wird deutlich, dass ihr Sprachverständnis besser entwickelt ist als die Sprachproduktion.

4.2 Frühere und aktuelle Untersuchungen und Fördermaßnahmen

Alice war laut Akte bereits bei der Einganguntersuchung der zuständigen Grundschule sprachlich auffällig. Weitere Informationen dazu sind in der Akte nicht enthalten.

Im Rahmen der Lernortfrage im Anschluss an die Grundschulförderklasse wurden mit Alice (zu diesem Zeitpunkt 7;3) mehrere Diagnosen und Tests durchgeführt, unter anderem die Eingangsdagnostik nach FÜSSENICH, der Lautprüfbogen, das RV-Dysgrammatischer Prüfmateriale, das Erzählen der Geschichte aus dem Göppinger Schulförderfest und weitere informelle Tests. Die Überprüfung erfolgte aufgrund des späten Vorstellungstermins lediglich im Rahmen eines Screenings an zwei Tagen. „Es erfolgte kein ausführliches Überprüfungsverfahren“ (Schülerakte). Die Ergebnisse der Tests sind nur grob beschrieben, jedoch wurden große Schwierigkeiten in den Bereichen Grammatik, Pragmatik und Semantik festgestellt.

Auf der pragmatischen Ebene wird beschrieben, dass sie beim Reden häufig ein „e“ Füllsel verwendet und sich selbst unterbricht mit der Aussage „Ich weiß nix.“ Die Testleiterin vermutete, dass sie damit sagen wollte, dass sie etwas sprachlich nicht ausdrücken kann.

Beim Sprachverständnis zeigte sich, dass dieses eingeschränkt war, da sie auf Fragen „teilweise ungeeignet antwortete“ (Schülerakte). Auf kurze Anweisungen reagierte sie meist richtig.

Auf der phonetisch-phonologischen Ebene zeigte sie bei mehreren Lauten Auffälligkeiten. Sie sprach ch (nicht aufgeführt ob [x] oder [ç]) als [g] und verwechselte [g] und [d] sowie [s] und [z]. Zusätzlich wurde teilweise [s] durch [t] ersetzt. Der beiliegenden (nicht phonetischen) Transkription zufolge vermute ich, dass es sich dabei um den Prozess der Alveolarisierung handelte.

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene wurde festgestellt, dass der Wortschatz von Alice noch sehr eingeschränkt war und viele Wörter ungenau abgespeichert waren.

Auf der morphologisch-syntaktischen Ebene wurde beschrieben, dass sie „noch sehr rudimentär sprach, oft nur mit Subjekt und Prädikat und häufigen Satzteilumstellungen“ (Schülerakte). Sie realisierte häufig die Verbendstellung und die Subjekt-Verb-Kongruenz war meist nicht gegeben. Sie zeigte Schwierigkeiten bei Genus- und Kasusmarkierungen und bei der Pluralbildung sowie bei den Präpositionen.

Bei der „Eingangsdagnostik nach FÜSSENICH“ nahm Alice die Schrift bereits wahr (es war jeweils eine Karte des Paares beschriftet und sie nahm eine beschriftete und eine unbeschriftete Karte). Sie konnte Zeichen, Buchstaben und Zahlen kategorisieren. Bei der Silbensegmentierung hatte sie noch Schwierigkeiten. Zur Phonemanalyse schien

sie noch keinen Zugang gehabt zu haben. Beim Reimen sprach sie sich die Wörter bewusst vor und kam meist zur richtigen Lösung. Embleme „las“ sie, kannte ihre Bedeutung und umschrieb sie mit ihren sprachlichen Möglichkeiten.

Beim Transkript der von Alice erzählten Geschichte fiel mir auf, dass diese größtenteils unverständlich ist. (Beispiel: E spielen Ball, e schmeißen Ball e Haus, „du musst holen, weil et it deine Ball“, „aua“, kletter, ein böser Hund wuf,...) Dabei zeigen sich die großen semantischen und grammatischen Schwierigkeiten.

Logopädie

Alice war im Zeitraum von September 2008 bis Mai 2011 mit mehreren Unterbrechungen in logopädischer Behandlung. Der Therapieumfang betrug etwa 60 Stunden. Bei der Logopädin, die Alice als letztes förderte, informierte ich mich über die Diagnose und Förderschwerpunkte. Nach Angaben der Logopädin war die Diagnose zu Beginn der Förderung *Sprachentwicklungsverzögerung mit erheblichem Wortschatzdefizit im aktiven und passiven Bereich bei allen Wortarten*. Zusätzlich wurde *Dysgrammatismus* diagnostiziert. Satzstellungsprobleme traten auf und die Subjekt-Verb-Kongruenz war nicht vorhanden. Zudem hatte Alice eine *verwaschene und undeutliche Artikulation*. Sie ließ häufig Laute am Wortende aus und fügte oft zwischen die Wörter den Laut [e] ein. Alice drückte sich hauptsächlich mit Allzweckwörtern aus und ließ Präpositionen häufig aus oder verwendete sie falsch. Im Bereich der visuellen Wahrnehmung war Alice unauffällig, jedoch wurde bei ihr beim Mottier-Test eine eingeschränkte auditive Wahrnehmung festgestellt. Bei diesem Test müssen die Kinder 30 sinnleere Silbensequenzen mit zunehmender Länge nachsprechen. Alice erzielte dabei 15 von 30 Punkten, wobei die Altersnorm bei 22 Punkten liegt. In der Förderung wurden zunächst die semantischen Felder Farben, Tiere und Kleidungsstücke erarbeitet. Im grammatischen Bereich wurde an der Verbzweitstellung gearbeitet. Später wurde in der Logopädie das Silben Klat-schen und die Merkfähigkeit geübt. Der Wortschatz wurde erweitert, zum Beispiel im semantischen Feld Jahreszeiten und das Satzmuster Subjekt-Prädikat-Objekt wurde erarbeitet.

Aktuell geht Alice nicht mehr zur logopädischen Behandlung, jedoch wird die Wiederaufnahme von der Klassenlehrerin befürwortet und den Eltern nahe gelegt.

Aktuelle Untersuchungen und Maßnahmen in der Schule

Am Anfang der dritten Klasse wurde Alice in der Schule in das Konzept „Intra Act Plus“ (JANSEN / STREIT) eingeführt. Das Konzept ist ein Lese- und Schreiblehrgang für Klasse 1 und 2 und besteht aus Übungen zum Lesen und Schreiben von einzelnen Buchstaben und Silben bis hin zu Wörtern und Sätzen. Durch das Konzept soll Alice selbstständig das Schreiben und Lesen von Buchstaben, bei denen die Graphem-Phonem-Zuordnung noch nicht korrekt ist, erarbeiten. Das gesamte Material wird ihr für zu Hause zur Verfügung gestellt und nach der Einführung soll sie das Konzept selbstständig zu Hause durchführen.

Ende April 2013 wurde mit Alice der K-ABC Test durchgeführt. Dabei handelt es sich um einen Intelligenztest für Kinder mit mehreren Untertests in den Bereichen einzelheitliches Denken, ganzheitliches Denken und Fertigkeiten. Bei Alice wurde dabei ein non-verbaler IQ von 109 festgestellt.

Mitte Mai 2013 wurde in der Klasse Vera 3 (verpflichtende Vergleichsarbeiten) durchgeführt. Alice erreichte beim Lesen 4 von 20 Punkten und beim Hören 8 von 20 Punkten.

Anfang Juni 2013 wurde die HSP3 durchgeführt. Bei diesem Rechtschreibtest erreichte Alice beim alphabetischen Schreiben den Prozentrang 10, beim orthographischen Schreiben den Prozentrang 32 und beim morphematischen Schreiben den Prozentrang 26.

In der Schule bekommt Alice aktuell keine einzeltherapeutische Förderung, da nicht genügend Lehrerstunden zur Verfügung stehen.

Da im Unterricht Schwierigkeiten bei der auditiven Wahrnehmung festgestellt wurden, zum Beispiel beim Hören der Verbendungen, soll dies von einem Arzt untersucht werden. Jedoch wurde der Arztbesuch von den Eltern noch nicht veranlasst.

4.3 Sozial-, Arbeits- und Spielverhalten

Sozialverhalten

Alice wirkt stets offen und freundlich. Zum Beispiel gibt sie morgens zur Begrüßung den Lehrpersonen die Hand und verabschiedet sich auch bei mir in dem sie mir die Hand

gibt. In die Klassengemeinschaft ist Alice gut integriert. Sie hat eine beste Freundin in der Klasse, mit der sie auch außerhalb der Schule regelmäßig Kontakt hat.

Alice ist nach Angaben der Akte in der Lage, partner- und gruppenbezogen zu arbeiten. Sie gerät selten in Konflikte und wenn ein Konflikt auftritt, kann sie diesen alleine lösen.

Arbeitsverhalten

Alice nimmt aufmerksam und motiviert am Unterricht teil. Sie kann sich auch über einen längeren Zeitraum konzentrieren, was sich zum Beispiel beim Verschriften eines Zaubertricks gezeigt hat. Während der gesamten Zeit hat Alice motiviert an dieser Aufgabe gearbeitet, obwohl sie dabei an ihre Grenzen gestoßen ist. Neuen Inhalten gegenüber ist Alice immer aufgeschlossen. Ihr besonderes Interesse liegt bei elektronischen Geräten. Darüber hinaus begeistert sie sich sehr schnell für neue Themen und Aufgaben.

Sie hat eine hohe Frustrationstoleranz, was sich zum Beispiel zeigt, wenn man sie darauf hinweist, einen Satz zu überarbeiten.

Spielverhalten

Da in der Förderung mehrmals das Format Spiel gewählt wird, wird hier kurz auf Alice Spielverhalten eingegangen. Alice kann sich gemeinsamen Spielen konzentriert zuwenden. Sie ist konstruktiv beim Aushandeln von Regeln und kann diese gut einhalten. Dies hat sich beim Kennenlern-Spiel gezeigt, als die Bedeutung des Feldes mit dem Totenkopf ausgehandelt wurde. Alice kann gut verlieren und zeigt auch hier eine hohe Frustrationstoleranz.

5 Analyse (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und Konsequenzen für die Förderung

Das folgende Kapitel ist nach den kompetenzorientierten Fragen nach DEHN et al. (1996) gegliedert. Diese drei Fragen lassen sich auf alle sprachlichen Bereiche übertragen: Was kann das Kind? Was muss das Kind noch lernen? Was kann es als nächstes lernen? Die erste Frage richtet sich an die Fähigkeiten des Kindes. Die zweite befasst sich mit den Aspekten, die es noch erwerben muss und die dritte mit den Konsequenzen für die Förderung.

5.1 Was kann das Kind?

In diesem Kapitel werden die Fähigkeiten von Alice in den verschiedenen sprachlichen Bereichen dargestellt, die in den diagnostischen Verfahren ermittelt wurden.

5.1.1 Pragmatik und Semantik

Beobachtungsbogen zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Im Beobachtungsbogen von FÜSSENICH und GEISEL (2008) zeigen sich bereits viele Fähigkeiten bei Alice. Der ausgefüllte Bogen kann im Anhang 1 (S. I ff.) eingesehen werden. Er wurde am 17.5. ausgefüllt und bezieht sich auf die Beobachtungen der beiden ersten Einzel-Sitzungen, bei denen ein Kennenlern-Spiel mit Fragekarten gespielt, ein Text geschrieben und eine Geschichte gelesen wurde sowie auf die Beobachtungen in der Zauber-AG.

Alice kann nach unbekanntem Begriffen fragen, bzw. nach Wörtern, die ihr gerade nicht einfallen. Dazu benutzt sie häufig die Ganzheit „Ich weiß nicht wie heißt.“ Sie korrigiert sich teilweise selbst, wenn sie Fehler vermutet, z.B. sagt sie: „Jetzt muss ich merken Farbe.“ und fügt dann hinzu „*welche* Farbe.“ Oder sie verbessert „Skille“ zu „Fernrohr“.

Alice kann Begriffe, die verwendet wurden und die sie vorher nicht wusste, wieder aufgreifen. Zum Beispiel wusste sie beim Kennenlernspiel das Wort Totenkopf nicht. Nachdem ich es jedoch genannt hatte, konnte sie es kurze Zeit später im Kontext benutzen.

Beobachtungen beim Spiel Zauberwald

Das Spiel Zauberwald ist an das Spiel Rategarten von Ravensburger angelehnt ist und wird im Teil der Förderung noch genauer vorgestellt. Beim diesem förderdiagnostischen Spiel zeigten sich viele Fähigkeiten von Alice. Die Beobachtungen orientieren sich am Protokollbogen von FÜSSENICH und GEISEL (2008). Das erste Spiel wurde transkribiert um die Analyse zu erleichtern (siehe Anhang 4, S. VIII).

Wenn Alice sich bei einer zu benennenden Karte nicht sicher war, ob das von ihr genannte Wort richtig ist, versicherte sie sich durch Nachfragen. Sie übernahm sehr schnell Strukturen und Fragestrategien von mir. Beim Memory-Spiel mit den zum Zauberwald gehörenden Karten übernahm sie sofort meine Äußerung: „Das ist der/die/das ...“ Häufig verwendete sie auch den unbestimmten Artikel. Sie konnte die Karten den Kategorien Wald und Zaubern zuordnen und konnte die beiden weiteren Unterkategorien „Tiere“ und „Pflanzen“ selbst finden. Wenn ihr dabei ein Wort nicht einfiel, fragte sie: „Wie heißt das nochmal?“ Beim Spiel Zauberwald muss das Kind Begriffe auf Karten erfragen und darf nur Entscheidungsfragen (Ja-/Nein-Fragen) stellen. Alice konnte beim Spiel Fragen formulieren. Sie nahm dabei eine Zuordnung zu den Oberbegriffen vor und übernahm dabei Differenzierungen von mir und nahm, vor allem bei den Tieren, auch eigene Differenzierungen vor. Dabei fragte sie zum Beispiel: „*Hat es einen großen Schwanz?*“. Sie imitierte häufig meinen Fragestil. Ihre Fragen waren logisch weitergeführt. Wenn sie mit der Beantwortung der Fragen an der Reihe war, waren ihre Fragen meist mit den von ihr gezogenen Begriffen stimmig.

Während der Förderung, der Zauber-AG und dem Unterricht konnte ich weitere Beobachtungen im Bereich Semantik machen. Häufig fallen Alice Wörter nicht ein. Sie überlegt dann eine Weile. Oft fragt sie dann: „Wie heißt es nochmal?“

Beim Sprachverständnis konnte ich beobachten, dass Alice einfache Anweisungen sowohl mündlich als auch schriftlich versteht.

5.1.2 Grammatik

Zur Diagnose der grammatischen Fähigkeiten von Alice wurde das Raster von FÜSSENICH / JUNG ausgefüllt (siehe Anhang 5, S. VI ff.). Für die Analyse wurden zwei Transkripte (vom 3. und 15. Mai, Anhang 2 und 3) mit insgesamt 59 Äußerungen herangezogen. An dieser Stelle wird nur auf die grammatischen Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache eingegangen. Auf die grammatischen Fähigkeiten in der Schriftsprache wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Die grammatischen Fähigkeiten werden hier wieder unterteilt nach syntaktischen und morphologischen Aspekten. Zunächst gehe ich auf die syntaktischen Aspekte ein.

Da das Verb das zentrale Satzglied ist und eine feste Position im Satz einnimmt, kann durch die Analyse der Verbstellung viel über die syntaktischen Fähigkeiten des Kindes ausgesagt werden. Alice beherrscht die Verbzweitstellung in Hauptsätzen und bei W-Fragen. Im Nebensatz verwendet sie manchmal die korrekte Verbendstellung, wie in den drei Beispielen des Transkripts (Äußerungen 23, 48, 49), jedoch behält sie, wie ich in anderen Äußerungen von ihr beobachten konnte, auch häufig die Verbstellung des Hauptsatzes bei (z.B. „und sehen, wo ist ein Nest...“) (aus dem Transkript zum Gespräch zur gelesenen Geschichte, siehe Anhang 3, S. VII).

Alice bildet Satzgefüge von Haupt- und Nebensätzen. Die meisten Satzglieder sind bei ihr vorhanden. Teilweise lässt sie Subjekte oder Prädikate aus.

Bei den morphologischen Aspekten wird im Raster von FÜSSENICH / JUNG zunächst die Subjekt-Verb-Kongruenz untersucht. Dafür gibt es eine Tabelle, die jedoch nicht ausgefüllt wurde, da bei Alice in allen Äußerungen des Transkripts die Subjekt-Verb-Kongruenz übereinstimmt.

In Alice Äußerungen sind die verschiedenen Wortarten vorhanden, jedoch lässt sie teilweise Vollverben und Präpositionen aus. Auf die Aspekte Genus und Kasus wird im Kapitel „*Was muss das Kind noch lernen?*“ genauer eingegangen. Die Pluralmarkierungen sind in den für die Analyse verwendeten Äußerungen alle richtig (z.B. Augen, Fehler, Hobbys, Fragen, Streifen) Da aber im Transkript nur fünf Pluralformen auftreten,

sind diese nicht repräsentativ. In anderen Äußerungen von Alice konnte ich beobachten, dass diese nicht immer korrekt sind.

Alice verwendet zusammengesetzte Zeiten mit haben, zum Beispiel in der Äußerung 37: „*Ich hab falsch geschrieben.*“ Dabei bildet sie auch die Flexion von starken Verben korrekt, wie zum Beispiel im Transkript zum Gespräch zur Geschichte des Wetterzaubers bei den Verben *genommen* und *gestohlen*.

5.1.3 Schriftsprache

Bei den schriftsprachlichen Fähigkeiten von Alice werden zunächst zwei Texte mit Hilfe des Auswertungsrasters von HUSEN (2009) näher betrachtet. Anschließend wird auf die grammatischen Fähigkeiten im Schriftlichen eingegangen, die im nächsten Kapitel mit denen im Mündlichen verglichen werden. Danach wird kurz auf die Rechtschreibkompetenz eingegangen, in dem die Ergebnisse der aktuellen HSP aufgeführt werden. Zum Schluss gehe ich auf eine Leseprobe und das sich an die gelesene Geschichte anschließende Gespräch ein, um einen kurzen Einblick in Alice Lesekompetenz zu geben.

Schreibfähigkeiten

Um Alice Schreibfähigkeiten zu ermitteln, wurden zwei Texte in das Raster von HUSEN eingetragen (siehe Anhang 10). Dadurch kann besser zwischen Texten verglichen werden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind. Die Aussage über die Kompetenzen wird dadurch genauer. Für einen direkten Vergleich wurden beide Texte mit unterschiedlichen Farben in das selbe Raster eingetragen. Der erste Text über die Kartenpyramide, der orange markiert ist, entstand am 12.3. im Rahmen einer Klassenarbeit. Der Schreibanlass war eine Bildergeschichte. Der zweite Text über das Zaubern, der in grün eingetragen ist, entstand am 3.5. im Rahmen meiner Förderung. Am 17.5. wurde der Text von Alice in einer am Computer abgetippten Version nochmals überarbeitet. Der Schreibanlass wurde mündlich gegeben und lautete: „*Stell dir vor, du könntest einen Tag lang richtig zaubern. Was würdest du tun?*“ Bei beiden Texten handelt es

sich um eine Erzählung. Die Texte wurden für die Diagnose gewählt, da sie beide selbstständig von Alice verfasst wurden.

Allgemein fällt auf, dass sich die Fähigkeiten in den verschiedenen Bereichen in beiden Texten meist decken. Im Folgenden wird nun auf die einzelnen Aspekte im Raster von HUSEN (2009) eingegangen. Dabei wird wieder nach den Bereichen des Drei-Säulen-Modells von FÜSSENICH (2010) untergliedert: Motivation, Verfassen von Texten und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit.

Da ich während der Entstehung des ersten Textes über die Kartenpyramide nicht dabei war, kann ich bei diesem Text keine Aussagen zum Bereich der *Motivation* machen. Beim Text über das Zaubern, den Alice bei mir in der Förderung geschrieben hat, war sie sehr motiviert und behielt diese Haltung während des gesamten Schreibprozesses bei. Auch beim Überarbeiten war sie motiviert und konzentriert. In anderen Schreibsituationen erlebte ich sie ebenfalls als motiviert. Während der Zauber-AG stellte ich ihr frei, ob sie einen Trick verschriften möchte oder nicht. Ich fragte sie, ob sie sich den Trick im Kopf merken kann oder aufschreiben möchte. Sie wollte ihn direkt aufschreiben und arbeitete konzentriert am Text.

Im Teilbereich der *Textkompetenz* wird deutlich, dass Alice ihre Texte konzeptionell schriftlich verfassen kann. Ihre Sprache ist angemessen und Personen und Ereignisse werden eingeführt. Über das Einführen von Personen können jedoch keine detaillierteren Aussagen gemacht werden, da in beiden Geschichten jeweils nur eine Person vorkommt. Beim Punkt Wortschatz fällt zunächst auf, dass Alice die Schreibaufgabe zum Text über das Zaubern zunächst nicht verstanden hat. Sie schreibt eine Stichwortliste, anstatt eines Textes. Nachdem ich ihr gesagt hatte, dass die Aufgabe war, einen Text zu schreiben, kann sie dies umsetzen. Alice wählt in ihren Texten meist die passenden Wörter.

Die beiden Texte sind größtenteils verständlich formuliert. Die Unverständlichkeit an manchen Stellen hängt meist mit grammatischen Schwierigkeiten zusammen, worauf im nächsten Kapitel näher eingegangen wird. Die Erzählreihenfolge ist stimmig und die Texte sind meist kohärent. Die Texte von Alice sind in Schreibschrift geschrieben und gut lesbar.

Beim Teilbereich der *Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit* wird nur auf den Bereich Grammatik eingegangen, da die Rechtschreibkompetenz durch die in der Klasse durchgeführte HSP weiter unten beschrieben wird.

Alice kann in ihren Texten Satzgrenzen oft richtig markieren. Ihre Zeitformen sind meist angemessen und korrekt gebildet. Zur Überarbeitung kann beim Text über die Kartenpyramide nichts ausgesagt werden, da der Text mit Bleistift geschrieben wurde und keine Beobachtung stattfand. Jedoch sind viele Stellen radiert, was darauf schließen lässt, dass während oder direkt nach dem Schreiben überarbeitet wurde. Den Text über das Zaubern überarbeitet Alice zwei Wochen nachdem sie ihn geschrieben hatte (siehe Anhang 8, S. XX). Ihr Text wurde dafür am Computer abgetippt. Damit sollte die Hemmschwelle, etwas im Text auszubessern, herabgesetzt werden, da Alice dadurch nicht in ihren Originaltext Schreiben muss. Sie konnte an vielen Stellen grammatikalisch und rechtschriftlich überarbeiten. So verbesserte sie zum Beispiel die Verbstellung im Satz: „Dann ich bin warm.“ zur Verbzweitstellung: „*Dann bin ich warm.*“ An einer anderen Stelle fügt sie einen Artikel ein: „*Ich bin zur sped in der Schule*“. Beim Wort „*Schulle*“ nimmt sie eine rechtschriftliche Überarbeitung vor und streicht das zweite „*f*“.

Im Bereich Rechtschreiben wurde in der gesamten Klasse die HSP3 durchgeführt. Die Ergebnisse bei Alice sind in der alphabetischen Strategie PR 10, in der orthographischen Strategie PR 32 und in der morphematischen Strategie PR 26. Die orthographische Strategie ist bei ihr am stärksten entwickelt. Alice lernt die Schreibung von Wörtern oft auswendig.

Lesekompetenz

Um einen guten Überblick über Alice schriftsprachliche Fähigkeiten zu bekommen und herauszufinden, ob sie die Schrift als Unterstützung nutzen kann, wurde eine Leseprobe und ein Gespräch zur gelesenen Geschichte transkribiert, auch wenn darauf in dieser Arbeit nicht der Schwerpunkt liegt und im Theorieteil und der Förderung nicht darauf eingegangen wird.

Im Lesetranskript (siehe Anhang 11) zeigt sich, dass Alice viele Korrekturen vornimmt, von denen die meisten erfolgreich sind. Alice kann ihren Leseprozess überwachen und ihre Hypothesen mit der Buchstabenfolge abgleichen. Im anschließenden Gespräch zur

Geschichte (siehe Anhang 3, S. VII) wird deutlich, dass Alice einen Überblick über den Inhalt des Textes hat und auch einige Details versteht. Sie kann Vermutungen äußern, wie die Geschichte weitergehen könnte. Nach Angaben der Klassenlehrerin hat sich das verstehende Lesen bei Alice in den letzten Monaten stark verbessert.

5.2 Was muss das Kind noch lernen?

In diesem Kapitel wird die gleiche Struktur beibehalten wie im vorangegangenen. Zunächst wird der Bereich Semantik und Pragmatik näher betrachtet unter dem Aspekt: „Was muss das Kind noch lernen?“ Anschließend wird auf den Bereich Grammatik eingegangen, wobei auch Alice Fähigkeiten im Schriftlichen und Mündlichen verglichen werden und abschließend wird der Bereich Schriftsprache näher betrachtet.

5.2.1 Pragmatik und Semantik

Im Bereich Pragmatik fällt auf, dass Alice Äußerungen sehr unstrukturiert sind, wenn der Inhalt komplexer wird. Dies zeigte sich zum Beispiel, als Alice dem Publikum beim Vorführen eines Zaubertricks erklären wollte, dass drei Zuschauer jeweils einen Stift ziehen und diesen so bei sich verstecken sollen, dass sie den Stift nicht sehen kann. Bei Alice Erklärung war die Reihenfolge der einzelnen Schritte nicht stimmig. Ihre Äußerungen waren nicht kohärent. Es treten viele Auslassungen von Wörtern auf und die Sätze waren unstrukturiert. Dies führte dazu, dass die Äußerungen ohne Vorwissen unverständlich waren. Alice muss noch lernen, auch bei komplexeren Inhalten ihre Äußerungen zu strukturieren, sodass sie für den Zuhörer verständlich sind. Teilweise sind auch einzelne Wörter von Alice unverständlich, wie zum Beispiel bei [ˈfɪlɐhaus] (Villa Haus). Auf meinen Hinweis, dass ich nicht verstehe, was sie sagt, wiederholt sie das Wort mehrmals ohne es zu verändern. Alice muss noch lernen, in solchen Situationen ihre Äußerung umzuformulieren bzw. zu umschreiben.

Beobachtungen beim Spiel Zauberwald haben gezeigt, dass Alice häufig unterschiedliche Wörter verwendet, um einen Gegenstand zu bezeichnen (Transkript siehe Anhang

4). Für eine abgebildete Münze verwendet sie zum Beispiel die Bezeichnungen „10-Euro-Cent“, „10-Euro-Münze“ und „10-Cent-Münze“. Sie nimmt auch Ersetzungen vor und sagt „Kreis“ anstatt „Ring“ und „Biber“ für „Specht“. Während des Spiels wird deutlich, dass sie die Bedeutung von *weich* nicht richtig kennt. Sie fragt: „Ist es weich?“. Auf die Antwort „Ja“ fragt sie: „Ist es die Karte?“ Danach bezeichnet sie beim Beantworten der Fragen den *Ring* als *weich*. Anschließend klärten wir, dass sie *glatt* meinte. Hier wird deutlich, dass Alice die Zuordnung von Bedeutung und Wort nicht immer korrekt in ihrem mentalen Lexikon gespeichert hat.

Im Bereich Pragmatik und Semantik muss Alice noch die Strategie lernen, in verschiedenen Situationen nachzufragen. Zum einen muss sie lernen, durch Nachfragen ihren Wortschatz selbständig zu erweitern, sowohl quantitativ als auch qualitativ. Das heißt, dass sie nach unbekanntem Wörtern oder der genauen Bedeutung eines Wortes fragt. Dadurch kann sie die Begriffe in ihrem mentalen Lexikon ausdifferenzieren und es entstehen neue Verknüpfungen, durch die die Wörter leichter und schneller abgerufen werden können. Zudem muss Alice lernen bei längeren mündlichen und schriftlichen Arbeitsanweisungen nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat.

5.2.2 Grammatik

Um herauszufinden, was Alice im Bereich Grammatik noch lernen muss, beziehe ich mich auf das Grammatikraster von FÜSSENICH / JUNG (2010) (siehe Anhang 5).

Im Bereich der *Syntax* fällt auf, dass Alice teilweise Subjekte und Prädikate auslässt. Zunächst muss Alice lernen, die für das Verständnis relevanten und inhaltlich wichtigen Satzglieder zu realisieren.

In Nebensätzen behält Alice manchmal die Verbstellung des Hauptsatzes bei, wie in dem Satz: „*und sehen, wo ist ein Nest...*“. Alice muss noch lernen, in den Nebensätzen konsequent die Verbendstellung zu verwenden.

Bei den zusammengesetzten Zeiten fällt auf, dass Alice Auxiliare verwendet, jedoch teilweise das Vollverb auslässt. Beispiele dafür finden sich im Transkript bei den Äußerungen 29, 45 oder 59: „*Ich hab einmal ein Kamel*“ (**geritten**), „*Und da hab ich ein Seeabzeichen*“ (**gemacht**). Weitere Beispiele habe ich in der Zauber-AG und im Unterricht

beobachtet: „*Ich hab des auch beim Müller*“ (**gekauft**) oder: (Für) „*Serkan muss ich auch*“ (eins **holen**). (→ Alice holte ein Plakat für Serkan, da dieser krank war.) Es ist ungewöhnlich, dass Kinder die Vollverben auslassen, da diese zu den Inhaltswörtern gehören. Normalerweise lassen Kinder eher die Funktionswörter aus. Alice muss noch lernen, die Vollverben bei zusammengesetzten Zeiten immer zu verwenden.

Bei den trennbaren Verben fällt auf, dass Alice häufig das Präfix, das am Satzende stehen müsste, weglässt. Dazu drei Beispiele aus der Zauber-AG: „*Guck mich nicht so böse*“ (**an**), „*Ich male mein Finger*“ (**an**), „*Ich rolle das Streichholz*“ (**ein**). Beim Verschriften der Tricks hat sich gezeigt, dass Alice die Verben vollständig kennt, zum Beispiel *hochhalten*, jedoch das Präfix weg lässt, sobald sie einen Satz daraus bildet. Alice muss noch lernen, dass diese Präfixe bedeutungsunterscheidend sind (z.B. einrollen – ausrollen) und diese am Ende vom Satz stehen müssen.

Im Bereich *Morphologie* wird im Raster erkennbar, dass Alice häufig Präpositionen auslässt. Wenn sie Präpositionen verwendet, sind diese häufig falsch, was wiederum mit dem semantischen Bereich zusammen hängt. Zu den Wechselpräpositionen kann anhand des Transkripts keine Aussage gemacht werden. Da Alice aber generell in Bezug auf die Präpositionen noch viel lernen muss, kann davon ausgegangen werden, dass sie mit den Wechselpräpositionen auch Schwierigkeiten hat. Alice muss noch lernen wann welche Präposition verwendet wird.

Alice zeigt große Unsicherheiten im Bereich des Genus. Sie verwendet häufig den falschen Artikel und benutzt für ein Nomen unterschiedliche Artikel, wie ich beim Memory-Spiel mit den Karten vom Zauberwald beobachten konnte. Alice muss noch die richtigen Artikel zu den Wörtern lernen. Das Genus eines Wortes muss im mentalen Lexikon mit gespeichert werden, da es keine Regel dafür gibt. Das korrekte Genus ist die Voraussetzung für die Kasusmarkierungen.

Wegen den großen Unsicherheiten die Alice beim Genus hat, ist es schwierig, Aussagen über das Kasussystem zu machen. Im Transkript, das für das Grammatikraster verwendet wurde, waren alle Kasus im Nominativ und Akkusativ richtig markiert. Den Dativ hat sie in den beiden Beispielen im Transkript als Nominativ realisiert.

Über die Plural-Bildung kann keine repräsentative Aussage gemacht werden, da im Transkript nur vier Pluralformen vorkommen. Nach meinen Beobachtungen bildet Alice

den Plural oft richtig, jedoch zeigt sie bei einigen Wörtern noch Unsicherheiten, wie zum Beispiel *Stift* → *Stiften*.

Bei den zusammengesetzten Zeiten verwendet Alice meist das Auxiliar *haben*, teilweise auch wenn *sein* gefordert wäre. Dies wird zum Beispiel deutlich im Transkript zum Gespräch über die gelesene Geschichte: „*Und dann hat der gekommen.*“ Alice muss noch lernen, wann sie bei zusammengesetzten Zeiten die Auxiliare *haben* und *sein* verwenden muss.

5.2.3 Schriftsprache

Die beiden für das Auswertungsraster von HUSEN (2009) verwendeten Texte (siehe Anhang 6 und 7) sind inhaltlich gut verständlich. Durch die grammatischen Probleme sind die Texte jedoch teilweise schwer lesbar. Auch semantische Probleme erschweren das Verständnis. Zunächst wird darauf eingegangen, was Alice beim Texte schreiben noch lernen muss. Danach wird diesbezüglich auf die Bereiche Semantik und Grammatik eingegangen. Anschließend werden die grammatischen Fähigkeiten im Schriftlichen und Mündlichen verglichen. Im Hinblick auf weitere zukünftige Förderaspekte wird zum Schluss noch kurz auf den Bereich Rechtschreiben und Lesen eingegangen.

Schreibfähigkeiten

Im Bereich *Textkompetenz* zeigt Alice sehr unterschiedliche Fähigkeiten. Die beiden für das Auswertungsraster verwendeten Texte sind, bis auf die Wiederholung des ersten Satzes in der Bildergeschichte, gut strukturiert und die Erzählreihenfolge ist stimmig. Anders ist dies beim Text „Ein total verrückter Geburtstag“ vom 19.6. (siehe Anhang 9) der ebenfalls im Rahmen einer Klassenarbeit entstand. Bei diesem Text sind einige Dinge inhaltlich nicht klar. Der Text ist vor allem am Anfang nicht kohärent und es ist nicht klar, wann die Geschichte spielt. Die Vorgabe war, die Geschichte in der Vergangenheit zu schreiben. Dies scheint Alice in diesem Kontext sprachlich nicht leisten zu können. Beim Aufschreiben der Zaubertricks fiel ebenfalls auf, dass Alice Schwierigkeiten hat, die Reihenfolge einzuhalten und dem Text eine Struktur zu geben. Alice muss

noch lernen, Texte zu strukturieren und auf die Erzählreihenfolge zu achten. Dabei helfen ihr zum Beispiel Stichwortlisten.

In Alice Texten fallen *semantische* Schwierigkeiten bei den Präpositionen, die häufig falsch verwendet werden, auf. In der Bildergeschichte (Anhang 6) schreibt sie zum Beispiel: *Heute mart Herr Jakob ein Karten Poramide auf dem Haus*. Vermutlich möchte sie schreiben *im Haus*, wodurch sich die Bedeutung ändert. Auch bei den Konjunktionen zeigt sie große Unsicherheiten. Im Text „Ein total verrückter Geburtstag“ ist ihr letzter Satz: *Lisa und Lana haben der Kuchen gegessen weil nicht schmilzt*. Hier müsste die Konjunktion *damit* stehen. Alice muss noch die Bedeutung und den Gebrauch von Präpositionen und Konjunktionen lernen. In den Texten zur Bildergeschichte und zum Zaubern verwendet sie häufig das Verb machen, was ein Hinweis darauf ist, dass sie ihren Wortschatz noch erweitern muss.

In den Texten wird im Bereich *Grammatik* deutlich, dass Alice noch lernen muss, alle Satzgrenzen zu markieren. Sie setzt bereits einige Satzzeichen, jedoch nicht immer und teilweise auch an der falschen Stelle. Alice muss noch die Verbendstellung im Nebensatz lernen. Im ersten Satz der Geschichte zum Zaubern schreibt sie: *weil ich kann zaubern*. Hier steht das Vollverb hinter dem Subjekt.

Beim Analysieren der Texte von Alice wird im Bereich Morphologie deutlich, dass sie häufig die falschen Artikel verwendet, wie zum Beispiel im Text zur Bildergeschichte: *die Fenster, ein Karten Poramide* (Karten-Pyramide). Auch beim Kasus zeigt Alice noch Schwierigkeiten. Diese sind zwar mit dem Genus verknüpft, jedoch sind im Text auch Unsicherheiten erkennbar, die nicht unmittelbar mit dem Genus zusammenhängen. Alice schreibt zum Beispiel im ersten Satz der Geschichte zum Zaubern: *Ich kann ein große Villerhaus (Villa) maren* (machen). Es handelt sich hier um den Akkusativ. Der unbestimmte Artikel ist hier neutrum, das Adjektiv steht jedoch in der femininen Form. Alice muss noch lernen, das Genus sicher zu bestimmen und den Kasus richtig zu markieren.

Vergleich der grammatischen Fähigkeiten im Mündlichen und Schriftlichen

Wenn man die Fähigkeiten von Alice im Bereich Grammatik im Mündlichen und Schriftlichen vergleicht, werden viele Parallelen sichtbar. Allgemein ist zu erkennen, dass es in

den Texten von Alice weniger Auslassungen gibt, als im Mündlichen. Im Schriftlichen lässt sie kaum Subjekte, Prädikate oder Präpositionen aus.

Im Bereich Syntax zeigt Alice Unsicherheiten bei der Verbendstellung im Nebensatz sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen. Ein Beispiel aus dem Mündlichen ist: „*und sehen, wo ist ein Nest...*“ und aus dem Schriftlichen: *weil ich kann zaubern*.

Wenn man den Bereich Morphologie vergleicht, sind die selben Schwierigkeiten mit Genus und Kasus erkennbar. Dasselbe gilt für die trennbaren Verben. Alice lässt sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen das Präfix, das am Satzende stehen müsste, weg. Dies zeigte sie beim Verschriften des Streichholztricks. Zunächst schrieb sie nur das Wort *hochhalten*. Als ich sie darauf aufmerksam machte, dass der Leser es nicht versteht, schrieb sie: *Ich halte das Tuch*. Dies verdeutlicht zudem, dass es sich um kein semantisches, sondern ein grammatisches Problem handelt. Allgemein kann man beim Vergleich der Grammatikfähigkeit im Schriftlichen und Mündlichen kaum Unterschiede erkennen. Da die Fähigkeiten im Schriftlichen oder Mündlichen fast gleich entwickelt sind, können diese auch nicht übertragen werden, wie es sich bei Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten anbieten würde.

Rechtschreibfähigkeit

Auf den Bereich Rechtschreiben gehe ich wieder nur kurz ein und werde ihn im Kapitel „*Was kann das Kind als nächstes lernen*“ nicht mehr aufführen, da bei der Förderung kein Schwerpunkt darauf gelegt wird.

Alice lässt bei ihren Schreibungen teilweise Buchstaben aus oder vertauscht die Reihenfolge (zum Beispiel *gengen* (gegangen), *gegsen* (gegessen), *göse* (größere)).

Bei der Graphem-Phonem-Zuordnung fällt auf, dass Alice das Phonem [x] häufig durch <r> verschriftet. Beispiele hierfür sind: *mare* (mache), *dannar* (danach), *märte* (möchte), *nur* (noch). Dies ist eventuell auf eine Interferenz zurückzuführen, da im Französischen das Graphem <r> am Wortende sehr ähnlich klingt wie das deutsche [x].

Beim Verschriften der Vokale zeigt Alice ebenfalls noch Unsicherheiten bei der Graphem-Phonem-Zuordnung. Sie verwechselt die Vokale <o> und <u> zum Beispiel in den Wörtern *gumt* (kommt), *nur* (noch), *gron* (grün), *kogel* (Kugel). Auch verwechselt sie die Vokale <a> und <o> zum Beispiel in den Wörtern *märte* (möchte) und *magen* (mor-

gen). Alice muss zunächst lernen, alle Laute zu verschriften und die Graphem-Phonem-Korrespondenz einzuhalten.

Teilweise lassen die Schreibungen von Alice auf eine diffuse Regelanwendung schließen (z.B. *nisst* (niest)). Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass Alice viele Schreibungen auswendig lernt und wenig Regelwissen hat. Zudem nimmt sie teilweise Übergeneralisierungen vor, wie im Wort *viller* (Villa), bei dem sie von der Verschriftung eines Schwa-Lautes ausgeht.

Die Groß-Klein-Schreibung realisiert Alice teilweise richtig, jedoch zeigt sie noch Unsicherheiten, da sie häufig Verben groß oder Nomen klein schreibt.

Alice zeigt in ihrer Aussprache noch geringe Auffälligkeiten, die vermutlich mit ihrer Mehrsprachigkeit zusammenhängen. Neben der oben beschriebenen Verschriftung von [R], verschriftet Alice [ç] teilweise mit <sch> wie im Wort *plötzlich*. Sie überträgt dabei ihre Aussprache auf die Schreibungen. Alice muss noch lernen, sich bei ihrer Aussprache an der Schrift zu orientieren und ihr phonologisches System anzupassen.

Lesekompetenz

Auf den Bereich Lesen wird hier ebenfalls nur kurz eingegangen und er wird im nächsten Kapitel nicht weiter aufgeführt. Alice muss noch lernen, einen Text genauer zu lesen und Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht versteht. Teilweise gelingt es ihr aufgrund von Verlesungen nicht, das gelesene Wort mit ihrem mentalen Lexikon abzugleichen. Ein Beispiel dafür ist das Wort *ärgerlich*, das sie als „ärgre:lich“ liest und bei dieser Form bleibt. Sie muss lernen, ihren Leseprozess noch stärker zu überwachen.

5.3 Was kann es als nächstes lernen?

Im Folgenden wird darauf eingegangen, was Alice als nächstes in den Bereichen Pragmatik / Semantik und Grammatik lernen kann. Für die Förderung wurden diese Schwerpunkte gewählt, da Alice in diesen Bereichen den größten Förderbedarf hat und eine Förderung dieser Bereiche auch positive Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten hat.

5.3.1 Pragmatik und Semantik

Alice kann im Bereich der Pragmatik als nächstes lernen, die Schrift als Strukturierungshilfe für das Mündliche zu nutzen. Wenn sie das, was sie z.B. bei einer Präsentation oder der Begrüßung des Publikums sagen möchte vorher aufschreibt, kann sie die Struktur gedanklich vorformulieren und über die Verständlichkeit für den Hörer reflektieren. Dadurch kann sie ihre metasprachlichen Fähigkeiten erweitern. Alice kann zudem lernen, Äußerungen umzuformulieren bzw. zu umschreiben, wenn der Gesprächspartner sie nicht versteht.

Im Bereich Semantik kann Alice bestimmte Strategien lernen, um ihren Wortschatz selbständig zu erweitern und auszudifferenzieren. Dabei gilt das Prinzip *von wenig mehr* nach DANNENBAUER (1998). Das bedeutet, dass exemplarisch ein semantisches Feld ausgewählt wird, an dem die Strategien erarbeitet werden. Zu den Strategien, die Alice als nächstes lernen kann, gehört das Nachfragen, wenn sie ein Wort nicht kennt und deshalb etwas nicht benennen kann sowie das Fragen nach der Bedeutung eines Wortes, wenn sie diese nicht kennt oder nicht genau weiß.

5.3.2 Grammatik

Im Bereich Grammatik kann Alice das Genus für Wörter in einem ausgewählten semantischen Feld lernen. Dadurch wird sie sensibilisiert für die Artikel und kann die Artikel in anderen Bereichen selbständig lernen.

Im Bereich der Verben kann Alice als nächstes lernen, die Präfixe von trennbaren Verben am Satzende zu realisieren. Anstelle der trennbaren Verben könnte auch an der Verwendung der Vollverben bei zusammengesetzten Zeiten gearbeitet werden. Da Alice diese jedoch nicht immer auslässt und daher vermutet werden kann, dass bereits eine Veränderung stattfindet, wird als Förderziel die Realisierung von Präfixen bei trennbaren Verben gewählt. Wenn dieses Förderziel erreicht wurde, muss überprüft werden, ob Alice Vollverben bei zusammengesetzten Zeiten noch auslässt, da Veränderungen häufig eine systemische Wirkung haben und nicht vorhersehbar sind.

Ein weiteres Förderziel im Zusammenhang mit den trennbaren Verben ist, dass Alice lernt, dass die Präfixe bedeutungsunterscheidend sind (z.B. einrollen – ausrollen). Dies hängt wiederum mit dem Bereich Semantik zusammen.

6 Durchführung der Förderung

Das Thema während der gesamten Förderung ist Zaubern, da sich Alice sehr für dieses Thema interessiert und an die Zauber-AG angeknüpft werden kann. Neben dem Format Zaubern, das bereits im Theorieteil beschrieben wurde, werden in diesem Kapitel noch drei weitere Formate, Zauberwald, Artikelbingo und Tabu eingeführt, die beim dazugehörigen Schwerpunkt erläutert werden. Zunächst werden nun die pragmatischen und semantischen Aspekte der Förderung vorgestellt und anschließend wird auf die grammatischen Aspekte eingegangen.

6.1 Pragmatische und semantische Aspekte

In diesem Kapitel wird in 6.1.1 zunächst darauf eingegangen, wie das Verschriften von Tricks als Teil des Formats Zaubern die Strukturierung von inhaltlich komplexen Äußerungen unterstützen kann. In 6.1.2 wird auf die Erweiterung zweier semantischer Felder und das Entwickeln von Strategien zur selbständigen Erweiterung des Wortschatzes durch die Formate Zauberwald und Tabu eingegangen.

6.1.1 Strukturierung von inhaltlich komplexeren Äußerungen

Für das Verschriften der Zaubertricks bekommt Alice ein Blatt, das bereits eine Struktur vorgibt (siehe Anhang 12 und 13). Das Blatt ist in Form einer Tabelle gestaltet und ist untergliedert in die beiden Spalten „Das mache ich“ und „Das sage ich“. Dadurch bewegt sich die Förderung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit und ist sehr stark an der gesprochenen Sprache orientiert. Da die Schrift hier als Unterstützung für die gesprochene Sprache genutzt wird, erleichtert die Orientierung an der mündlichen Sprache die Übertragung der Förderziele auf die gesprochene Sprache. In die horizontal unterteilten Felder der Tabelle wird jeweils ein Handlungsschritt eingetragen, wodurch wiederum eine weitere Strukturierungshilfe gegeben wird. Alice kennt die

Tricks und deren Ablauf aus der vorangegangenen Übungsphase bereits gut, wodurch sie sich auf die Sprache und die Strukturierung ihrer Äußerungen konzentrieren kann. Falls sie den nächsten Schritt gerade nicht weiß, helfen ihr Fragen wie „Was machst du als nächstes?“ oder eine kurze gedankliche oder reale Wiederholung des Tricks bis zum Schritt, der als nächstes verschriftet werden muss. Das Wiederholen der Tricks ist gut möglich, da diese sehr kurz sind und dabei nicht viel viel Zeit in Anspruch genommen wird. Während des Verschriftens des Tricks bin ich sowohl in der Einzelförderung als auch in der Zauber-AG immer bei Alice und unterstütze sie, wenn sie den nächsten Schritt des Tricks nicht weiß oder einen Schritt unverständlich oder unstrukturiert formuliert. Bei der Spalte „Das mache ich“ hilft ihr die Frage „Kann die Person, die das liest, verstehen?“ Ihr wird dadurch die Leserperspektive verdeutlicht, die relevant ist, da die verschrifteten Tricks in ein Zauberbuch kommen. Jedes Kind der Zauber-AG bekommt am Ende sein eigenes Zauberbuch in Form eines Ringbuchs, in das neben den eigenen Tricks auch die Tricks der anderen Kinder aufgenommen werden. Daher ist es wichtig, dass die Tricks für den Leser verständlich verschriftet werden. Folgende Situation in der Einzelförderung gibt ein Beispiel für die Umformulierung einer unverständlichen Äußerung: Alice möchte den Streichholztrick verschriften. Sie schreibt in die Spalte „Das mache ich“: *hochhalten*. Nachdem ich ihr die Frage gestellt habe „Können die anderen Kinder, die das lesen, das verstehen?“ Alice verneinte die Frage und formulierte den Satz: *Ich halte das Tuch*. Ähnlich wird vorgegangen, wenn Alice in der Spalte „Das sage ich“ etwas unverständlich oder unstrukturiert formuliert. Hier wird die Frage gestellt: „Versteht das Publikum, was du sagst / der Helfer, was er tun soll?“ Dies ist relevant, da die Tricks mehrmals aufgeführt werden und Alice bei ihren Tricks mit dem Publikum spricht und mit einzelnen Personen interagiert. Beim Verschriften der Tricks formuliert Alice das, was sie sagen möchte, gedanklich vor und schreibt es auf. Sie stellt sich dadurch eine Vorlage her, die ihr bei der sprachlichen Gestaltung des Tricks eine Strukturierungshilfe gibt.

Um diese Art der Strukturierung und gedanklichen Vorformulierung auf eine andere Situation zu übertragen, wird Alice Wunsch, bei der letzten von drei Aufführungen durch das Programm zu führen, aufgegriffen. Es wird gemeinsam überlegt, was alles bei der Begrüßung gesagt werden muss, wie es formuliert und anschließend aufgeschrieben

werden kann. Diese Vorlage gibt Alice Sicherheit und hilft ihr bei der sprachlichen Strukturierung bei diesem Auftritt.

6.1.2 Erarbeitung zweier semantischer Felder und Strategien zur selbständigen Erweiterung des Wortschatzes

Um Alice Wortschatz zu erweitern und auszudifferenzieren sowie ihr das Entwickeln von Strategien zur selbständigen Erweiterung des Wortschatzes zu ermöglichen, wurden die Formate Zauberwald und Tabu (siehe Anhang 15 und 17) in der Einzelförderung eingeführt. Dafür wurden die semantischen Felder *Zauberutensilien* und *Wald* ausgewählt.

Zauberwald

Da es sich beim Format Zauberwald um ein förderdiagnostisches Spiel handelt, wurden bereits einige Aspekte in Bezug auf die Diagnose in Kapitel 5 angesprochen. Hier wird das Format nun ausführlich vorgestellt und auf die fördernden Aspekte eingegangen. Das Format Zauberwald ist an das Spiel Rategarten von Ravensburger angelehnt und orientiert sich an den von FÜSSENICH / GEISEL (2008) modifizierten Regeln. Beim Einführen des Formats werden zunächst die Bildkarten mit den Begriffen aus den ausgewählten semantischen Feldern benannt. Um die Situation für Alice interessanter zu gestalten, wurde die Form des Memory-Spiels gewählt. Bei jeder umgedrehten Karte sagte ich den Satz: „Das ist der/die/das...“ und wurde so zum Modell für Alice. Sie übernahm diese Struktur sofort. Durch das Benennen der Karten wird überprüft, ob das Kind die Wörter kennt, was für das spätere Spiel Zauberwald wichtig ist. Anschließend ordnet Alice die Karten den Kategorien Wald und Zaubern zu. Zum einen wird so überprüft, ob das Kind die Gegenstände oder Tiere den Kategorien zuordnen kann, zum anderen wird dem Kind eine Strukturierungshilfe für das weitere Spiel gegeben. Anschließend werden die Bildkarten auf einem Spielplan verteilt (siehe Anhang 15, S. XXXIV). Dafür wurde eine kleine Version der Bildkarten angefertigt, da sonst der Platz auf dem Spielplan nicht ausgereicht hätte. Das Verteilen der Karten wird sprachlich begleitet, damit die Wörter nochmals wiederholt werden. Danach werden die großen Bildkarten verdeckt um den Spielplan verteilt und das Kind zieht davon die erste Karte, sodass der Erwach-

sene diese nicht sehen kann. Der Erwachsene muss nun erraten, welche Karte das Kind gezogen hat und darf dafür nur Entscheidungsfragen stellen. Der Erwachsene geht dabei nach einer sinnvollen Strategie vor. Zunächst wird nach den Oberkategorien Wald und Zaubern gefragt, z.B. „Ist es etwas zum Zaubern?“ Es werden weitere Fragen gestellt, bis die richtige Karte erraten wird. Anschließend stellt das Kind Fragen zu einer Karte, die der Erwachsene gezogen hat. Um die Anzahl der Runden im Spiel zu begrenzen, gibt es eine Spielfigur, die nach jeder erratenen Karte ein Feld weiter rückt. Wenn die Spielfigur beim Schloss angekommen ist, ist das Spiel zu Ende. Alice lernt bei diesem Spiel, Kategorien zu bilden, Begriffe zu vernetzen und nach einer bestimmten Fragestrategie vorzugehen. Sie lernt, weitere Differenzierungen bei den Fragen vorzunehmen. Dadurch wird ihr Wortschatz differenzierter und strukturierter und sie kann neue Verknüpfungen in ihrem mentalen Lexikon herstellen. Da Alice die Fragestrategie sehr schnell übernahm und auch eigene Differenzierungen vornahm, wie bei der Frage: „Hat es einen langen Schwanz?“, wurde das Spiel nur zwei mal mit Alice durchgeführt. Dabei gab es viele Situationen, in denen Bedeutungen geklärt wurden, zum Beispiel den Unterschied zwischen *glatt* und *weich*. Genau solche Situationen sind förderlich für Alice und helfen ihr bei der Differenzierung der Bedeutungen.

Tabu

Bei diesem Format wird die Idee vom Spiel Tabu von BRIAN HERSCH übernommen. Die grundlegende Spielidee ist, dass eine Person Begriffe erklären muss und dazu nicht die Wörter benutzen darf, die unter dem Begriff auf der Spielkarte stehen. Wenn der zu erklärende Begriff zum Beispiel *Waschmaschine* ist, stehen unten auf der Karte die Wörter *Wasser* und *Trommel*, die nicht benutzt werden dürfen (Tabuwörter). Die anderen Mitspieler müssen den Begriff erraten.

Alice wird in der Einzelförderung das Spielprinzip anhand von zwei von mir erstellten Beispielkarten erklärt und ausprobiert. Sie erstellt anschließend selbst weitere Karten für das Spiel (siehe Anhang 17). Um wieder den selben Wortschatz wie im Spiel Zaubewald aufzugreifen, werden Alice die Bildkarten vom Spiel Zaubewald gegeben, aus denen sie sich Begriffe aussuchen darf, die auf die Tabu-Karten sollen. Beim Erstellen der Karten muss Alice über Kategorien der Begriffe sowie weitere Differenzierungen wie Funktion, Aussehen oder Eigenschaften nachdenken. Sie muss bestimmte Merkmale

vergleichen und stellt dadurch Vernetzungen in ihrem mentalen Lexikon in Form von Bedeutungsrelationen her. Nachdem Alice die Karten erstellt hat, wird das Spiel ausprobiert. Bei den Erklärungen, die ich Alice während des Spielens zu den Begriffen gebe, kann sie die Bedeutung, die sie zu den Begriffen im mentalen Lexikon gespeichert hat, weiter ausdifferenzieren. Zum Beispiel beim Begriff Seil beschreibe ich, dass man damit springen kann. Als sie in der nächsten Sitzung den Begriff Seil erklärt und beschreibt, dass man damit Schuhe bindet, kann ich den Begriff nicht erraten. Es wird anschließend der Unterschied zwischen Seil und Schnürsenkel geklärt. Beim Spielen muss Alice Wege finden, um den Begriff zu beschreiben, ohne die vorher aufgeschriebenen Wörter zu benutzen. Sie lernt dadurch, wie Wörter umschrieben werden können. Dies hilft ihr, wenn sie nach Wörtern fragen möchte. Auch kann sie dadurch ihre Fähigkeit erweitern, eine Äußerung umzuformulieren, wenn sie nicht verstanden wird.

6.2 Grammatische Aspekte

Die grammatischen Aspekte, die in der Förderung von Alice fokussiert werden, sind das Genus und die trennbaren Verben. Dafür wird wieder an das Format Zaubern angeknüpft und zusätzlich das Spiel Artikelbingo genutzt, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

6.2.1 Genus

Bei Kindern mit Genusunsicherheiten ist es wichtig, den Artikel, wenn möglich, immer zum Nomen dazu zu nennen und neue Begriffe immer mit Artikel einzuführen. Es muss darauf geachtet werden, den Artikel in der Grundform zu benutzen und nicht in der deklinierten Form, da es so für das Kind einfacher ist, das Genus zu erkennen und zu speichern. Darauf wurde zum Beispiel beim Memory-Spiel geachtet. Es wurde der Satz „Das ist der/die/das...“ im Nominativ benutzt und nicht ein Satz im Akkusativ, wie „Ich habe den...“ Auch bei den Tabukarten wurde der Artikel vor die Begriffe geschrieben, was beim Tabu-Spiel von BRIAN HERSCH nicht der Fall ist.

Wenn sich Alice mit den Artikeln unsicher war, machte ich begleitend zum Sprechen das jeweilige, aus dem Unterricht bekannte Handzeichen: *der* Stein, *die* Schere, *das* Papier. Dies wurde jedoch nur im passenden Kontext und bei den Wörtern der beiden erarbeiteten semantischen Felder angewendet, da solche Hilfen nicht das Sprechen stören sollen.

Anknüpfend an das Format Zauberwald führte ich in der Förderung das Spiel Artikelbingo ein, das zu einem Abschlussritual wurde. Alice beschriftete dazu zunächst einen Satz Bildkarten vom Zauberwald einschließlich Artikel, was ihr als Hilfe für das anschließende Spiel diente. Für das Spiel bekommt jeder Mitspieler einen Bingoplan (siehe Anhang 16) und einen Satz Bildkarten. Aus einem Säckchen werden anschließend abwechselnd Bildkarten, mit den selben Bildern wie auf dem Plan, gezogen. Beim Ziehen muss der Begriff mit Artikel gesagt werden, dann darf jeder Spieler die Karte, auf der das gezogene Bild ist, umdrehen. Wer als erstes drei Karten in einer Reihe umgedreht hat, hat gewonnen. Dadurch werden die Artikel wiederholt und gefestigt. Als Alice die Artikel bereits recht sicher beherrschte, bekam sie den Kartensatz ohne Beschriftung.

6.2.2 Trennbare Verben

Das Therapieziel bei den trennbaren Verben ist, dass Alice das Präfix am Satzende realisiert. Dazu wird wiederum das Verschriften der Tricks als Teil des Formats Zaubern genutzt. Wie bereits oben beschrieben, schreibt Alice in die Spalte „Das mache ich“: *hochhalten*. Auf den Hinweis, das der Leser das nicht verstehen kann, schreibt sie den Satz: *Ich halte das Tuch*. Da das Verschriften der Tricks für Alice eine hohe Anforderung darstellt, wurde an dieser Stelle die Förderung beendet und in der darauffolgenden Woche fortgesetzt. Dazu brachte ich Alice Satzstreifen mit, die folgendermaßen aufgebaut sind:

(einrollen) Ich	das Streichholz	.
-----------------	-----------------	---

Durch den vorgegebenen Inhalt bei den Satzstreifen, kann sich Alice auf den grammatischen Aspekt der trennbaren Verben konzentrieren. Zunächst zeige ich ihr an einem von mir ausgefüllten Beispielsatz, wie die Verben getrennt werden und wo das Präfix steht. Anschließend bearbeitet sie die einzelnen Satzstreifen und unterstreicht dazu zuerst das Präfix in einer Farbe und den Rest vom Verb in einer anderen Farbe (siehe Anhang 14). Als Alice das erste Verb einträgt, fragt sie, ob sie ein „e“ an das Verb machen muss, also ob es konjugiert werden muss. Hier wird deutlich, dass sich Alice mit der Form der Sprache und speziell den Verben auseinandersetzt. Als sie die Satzstreifen „Ich rolle das Streichholz ein.“ und „Ich Rolle das Streichholz aus.“ bearbeitet, sagt sie, die beiden Streifen seien gleich. Auf meinen Hinweis, sie soll den ersten Teil vom Verb, den sie unterstrichen hat, nochmal ganz genau anschauen, bemerkt sie den Unterschied. Es wird anschließend der semantische Unterschied zwischen *rollen*, *einrollen* und *ausrollen* thematisiert und mit Material vom Zaubertrick demonstriert. Es ist sehr wichtig, hier an den Bereich Semantik anzuknüpfen, da dadurch die Relevanz des Präfix betont wird. Eine ähnliche Situation ergab sich in der Zauber-AG, in der der Unterschied zwischen *malen* und *anmalen* thematisiert wurde. Beim Stiftetrick malt Alice ihren Finger an, sie macht einen kleinen Punkt oder Strich auf ihren Finger, aber sie schrieb: „Ich male meinen Finger.“ Gemeinsam mit einem anderen Kind der Zauber-AG wurde diskutiert, was der Unterschied zwischen „Ich male meinen Finger“ und „Ich male meinen Finger an.“ ist. Es ist immer wichtig, diese semantischen Unterschiede zu visualisieren oder mit Material zu unterstützen.

Als Alice mit der Bearbeitung der Satzstreifen fertig ist, ordnet sie die Satzstreifen der Reihenfolge nach wie sie im Trick vorkommen. Sie kann nun die Satzstreifen als Strukturierungshilfe beim Verschriften des Tricks nutzen und sie übernehmen. Dabei wird ihr freigestellt, ob und wie viele Sätze sie übernehmen möchte, da diese nicht als strikte Vorgabe, sondern als Hilfe dienen sollen.

Da die verschrifteten Tricks als Grundlage für die sprachliche Gestaltung der Zaubertricks dienen, kann Alice dadurch die Sätze mit den trennbaren Verben in ihre mündliche Sprache übernehmen. Ihre Sensibilität für trennbare Verben wird dadurch erhöht und sie kann ihre Spontansprache im Hinblick auf trennbare Verben verändern.

6.3 Fördersituationen

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Fördersituationen der Einzelförderung und der Förderung in der Zauber-AG kurz beschrieben. Alice soll die beiden verschiedenen Situationen als zusammenhängend erleben, weshalb in der Einzelförderung Inhalte und Formate der Zauber-AG aufgegriffen und von der Einzelförderung wieder auf die AG übertragen werden. Thematisch sind beide Fördersituationen durch das übergreifende Thema Zaubern verknüpft.

6.3.1 Einzelförderung

Die Einzelförderung findet während des Förderzeitraums jeden Freitagmorgen statt. Insgesamt umfasst die Einzelförderung acht Termine. Alice nimmt zunächst an der Begrüßungsrunde mit der Referendarin teil, die nur freitags in der Klasse ist und mit der sich die Schüler über die Woche austauschen. Anschließend geht Alice mit mir in einen Nebenraum, der sich durch die Möblierung mit zwei Gruppentischen gut für die Förderung anbietet.

Zu Alice konnte ich sehr schnell eine gute Beziehung herstellen. Es herrschte stets eine lockere und arbeitsanregende Atmosphäre, die jederzeit Fragen zuließ ebenso wie konzentriertes arbeiten. Das Thema Zaubern und die Verknüpfung zur Zauber-AG machten die Fördersituation für Alice erwartbar und gaben ihr Sicherheit.

6.3.2 Förderung in der Zauber-AG

Die Zauber-AG findet im Rahmen der Zirkus-AG einmal wöchentlich statt und dauert zwei Schulstunden. Die Schüler wechseln nach einem Halbjahr die AG. Für die Schüler begann die AG Anfang Februar und endete mit einem Auftritt gegen Ende des Schuljahres. Um ein Gemeinschaftsgefühl in der Zirkus-AG zu schaffen, gab es immer einen gemeinsamen Anfang und ein gemeinsames Ende mit allen Kindern in der Turnhalle, bei dem das Zirkuslied gesungen wurde.

Die Gruppe der Zauber-AG besteht aus acht Schülern aus den Klassen 3 und 4. Zu Beginn der AG wurde den Schülern kurz der Ablauf und die Inhalte der Doppelstunde erklärt. In der Zauber-AG herrschte stets eine offene und lockere Atmosphäre, in der die Schüler in ihrem Tempo an ihren Zaubertricks arbeiten konnten.

Es wechselten sich Phasen im Plenum, in der Kleingruppe und Einzelarbeit ab. Die Situation im Plenum wird zum Beispiel genutzt, um den Schülern einen neuen Trick zu zeigen und anschließend darüber zu diskutieren, was das Geheimnis des Tricks ist. In den Kleingruppen führten die Kinder sich gegenseitig die Tricks vor und bekamen Rückmeldung dazu oder sie verschrifteten gemeinsam einen Trick. Der Lehrer, der die Zauber-AG leitet, war immer offen für neue Vorschläge meinerseits. Dadurch konnte ich mich in den verschiedenen Situationen einbringen, wie beim Einführen eines neuen Zaubertricks. Besonders in Einzelsituationen, wie beim Verschriften des Tricks oder dem Üben eines Tricks, arbeitete ich speziell mit Alice und ging auf ihre Förderziele ein.

Da die Tricks, die die Kinder übten, zur Sparte Close-up Zauberei gehören und diese Tricks nur für ein sehr kleines Publikum geeignet sind, machten sie keinen Auftritt bei der Zirkusvorführung. Dafür machten sie zwei Auftritte für die beiden Gruppen des benachbarten Kindergartens und eine Aufführung an ihrer Schule vor einem kleinen Publikum der benachbarten Grundschule. Bei der Vorbereitung für den Auftritt im Kindergarten merkte ich, wie gut die Beziehung zu Alice geworden ist. Der Lehrer der Zauber-AG hatte bereits mit der Gruppe die Vorbereitungen begonnen. Als ich dazu kam freute sich Alice und sagte: „Endlich bist du da!“

6.4 Rückführung der Förderung auf den Unterricht und Alltag

Um die Förderung nachhaltig zu gestalten ist es wichtig, die Inhalte der Förderung auf den Unterricht und den Alltag zu übertragen.

Um die Inhalte der Bereiche Pragmatik und Semantik auf den Unterricht zu übertragen, wird das Spiel Tabu mit den von Alice erstellten Tabukarten in der Klasse eingeführt und gespielt. Das Spiel kann gemeinsam in der Klasse für ein neues semantisches Feld, zum Beispiel im Fach MNK erweitert werden.

Im Bereich Grammatik kann im Unterricht nochmals auf trennbaren Verben eingegangen werden. Vor allem bei der individuellen Überarbeitung von Texten muss bei Alice auf die Realisierung der Präfixe der trennbaren Verben geachtet werden. Wenn Alice bei den zusammengesetzten Zeiten das Vollverb auslässt, ist es wichtig nachzufragen, um ihr so zu verdeutlichen, dass diese inhaltlich relevant sind.

Alice hat mir oft erzählt, dass sie die Tricks auch zu Hause übt, häufig zusammen mit ihrer Freundin aus der Klasse und die Tricks dann vor ihren Eltern vorführt. Dies verdeutlicht Alice Begeisterung für das Zaubern. Wenn Alice in der Schule immer wieder neue Tricks angeboten werden, kann Alice das Zaubern nutzen um ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten auch im Alltag zu erweitern. Eine zusätzliche Motivation kann sein, dass sie die gelernten Tricks in der Klasse vorführt.

6.5 Ausblick

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die weiteren Förderinhalte und -ziele von Alice, die sich an diese Förderung anschließen würden.

Der Bereich, auf den bei der weiteren Förderung von Alice der Schwerpunkt gelegt werden muss, ist die Semantik. Es ist wichtig, dass Alice ihren Wortschatz quantitativ und qualitativ erweitert und dazu noch weitere Strategien zur selbstständigen Erweiterung lernt.

Ein wichtiger Aspekt, der sowohl zum Bereich Semantik als auch Grammatik gehört, sind die Konjunktionen und Präpositionen. Alice muss noch lernen, die richtigen Präpositionen und Konjunktionen zu verwenden. Die Förderung im Bereich der Konjunktionen kann mit der Förderung der Verbendstellung im Nebensatz, die dem Bereich Grammatik zuzuordnen ist, verbunden werden.

Wichtig ist bei der Förderung von Alice, weiterhin die Schrift als Unterstützung zu nutzen. Bei den Texten, die dabei verfasst werden, sollte zunächst auf Sachtexte oder Texte mit einer klaren Abläufen zurückgegriffen werden, da die Komplexität von literarischen Texten (siehe Anhang 9) Alice schnell überfordern kann.

7 Reflexion

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Fortschritte von Alice eingegangen. Anschließend werden die wesentlichen Aspekte dieser Arbeit unter Rückbezug auf die Fragestellung aufgegriffen und reflektiert.

In den letzten Sitzungen konnte ich bei Alice einige Fortschritte beobachten. Mir fiel auf, dass Alice mehr über Sprache nachdenkt. Vor einem Auftritt fragte sie mich, ob sie „*Farben merken*“ oder „*Farben fühlen*“ sagen soll. Sie reflektiert über Unterschiede in der Bedeutung von Wörtern. Ein anderes Beispiel zeigte sich beim Erlernen eines neuen Tricks. Alice wollte den Zauberspruch lernen, den ich beim Einführen des Streichholztricks sagte. Ich wiederholte den Spruch für sie: „Kleines Streichholz ohne Glanz, sei wieder ganz.“ Sie war sehr motiviert den Spruch zu lernen und wiederholte ihn einige Male. Dann fragte sie: „Wieso ohne Glanz?“ Zudem stellte sie fest, dass sich der Spruch reimt. Solche metasprachlichen Fähigkeiten ermöglichen Alice eine selbständige Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Im Bereich Grammatik stellte ich fest, dass Alice die Artikel im ausgewählten semantischen Feld zunehmend sicher beherrscht. Über die Fortschritte bei den trennbaren Verben kann keine Aussage gemacht werden, da sich am Ende der Förderung keine Situation in der Spontansprache ergab, die trennbare Verben enthielt. Während der Förderung zeigte Alice jedoch zunehmend Sicherheit bei der Verwendung der trennbaren Verben.

Im Folgenden wird ein kurzer Rückblick auf die einzelnen Kapitel gegeben und dabei Rückbezug auf die Fragestellung in der Einleitung genommen, die an dieser Stelle nochmals aufgegriffen wird:

Wie können (schrift)sprachlich-kommunikative Fähigkeiten theoriegeleitet in der Praxis diagnostisch erfasst und gefördert werden? Welche besonderen sprachförderlichen Aspekte bietet dabei das Format Zaubern für das Kind Alice?

Im *ersten* Kapitel wurde zunächst auf die Kompetenzen eingegangen, die mit den Bereichen dieser Förderung in Verbindung stehen. Dabei ist vor allem das Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch in den verschiedenen Bereichen wichtig.

Im *zweiten* Kapitel wurde auf die möglichen Schwierigkeiten (schrift)sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern eingegangen. Viele Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern überschneiden sich mit denen einsprachiger Kinder und lassen sich daher nicht klar abgrenzen. Jedoch gibt es Schwierigkeiten, die gehäuft bei mehrsprachigen Kindern auftreten, wie beim Genus oder den Präpositionen. Im *dritten* Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen von Diagnose und Förderung von (schrift)sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten dargestellt. Dabei wurde bei der Diagnose für die Durchführung qualitativer Verfahren argumentiert. Bei der Förderung wurden zunächst die Bereiche Pragmatik / Semantik und Grammatik betrachtet und die Bedeutung der Schrift als Unterstützung herausgestellt. Anschließend wurde das Format Zaubern und die sprachförderlichen Elemente dieses Formats vorgestellt. Dabei spielt das Verschriften der Tricks eine zentrale Rolle.

Im *vierten* Kapitel wurde Alice näher vorgestellt. Dabei wurde auf Alice Zweisprachigkeit eingegangen. Ihre Mitmenschen erleben ihr Verhalten als positiv und motiviert. Im schulischen Rahmen wurden bereits mehrere Tests durchgeführt. Darüber hinaus erhielt sie über einen längeren Zeitraum logopädische Behandlung.

Im *fünften* Kapitel wurden anhand der Fragen von DEHN et al. die Ergebnisse der Diagnose und die daraus abgeleiteten Förderziele dargestellt. Mir wurde deutlich, welche Schwierigkeiten bei der Diagnose auftreten können. Zum einen ist es schwierig, in einem Transkript der Spontansprache alle benötigten Zielstrukturen zu finden. Es ist daher nötig, einen bestimmten Sprech Anlass zu schaffen, bei dem auch Negationen, Pluralformen, Wechselpräpositionen etc. vorkommen, die im Alltag nicht in gehäufte Form vorkommen, jedoch für eine aussagekräftige Diagnose nötig sind. Dadurch, dass ich Alice über einen längeren Zeitraum beobachten und fördern und auch auf Beispiele außerhalb des Transkripts zurückgreifen konnte, konnte ich diese Schwierigkeiten ausgleichen. Ein weiterer Aspekt, der die Diagnose erschwerte, ist die unterschiedliche Leistung. Man kann nicht von einem einzelnen Text oder einem Transkript auf die Fähigkeiten des Kindes schließen. Deutlich wurde dies an den Äußerungen und Texten von Alice, bei denen die gezeigten Fähigkeiten oft „tagesformabhängig“ waren.

Im *sechsten* Kapitel wurde die konkrete Durchführung der Förderung vorgestellt. Dabei wurde auf die Bedeutung des Formats Zaubern für die Förderung von Alice eingegangen, das sowohl im Bereich Pragmatik als auch im Bereich Grammatik eine zentrale

Rolle spielt. Dadurch, dass Alice das Schema bzw. den Handlungsablauf der Formate kannte, konnte sie sich auf Sprache einlassen. Zudem wurde gezeigt, wie Schrift, sinnvoll in einen Kontext eingebunden, für die Förderung eingesetzt werden kann und welchen Stellenwert diese als Unterstützung einnimmt. Darüber hinaus wurden für die Förderung der semantischen Fähigkeiten die Formate Zauberwald und Tabu vorgestellt.

Die Förderung mit Alice habe ich sehr positiv erlebt, ebenso wie die Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Schule. Daher möchte ich mich bei Alice für ihre motivierte Mitarbeit bedanken ebenso wie beim Kollegium der Schule, das mich freundlich aufgenommen hat und immer bei Fragen weiterhalf. Bedanken möchte ich mich auch bei der Klassenlehrerin von Alice, die sich viel Zeit nahm für Gespräche und mir die Materialien von Alice zur Verfügung stellte. Besonders möchte ich dem Lehrer der Zauber-AG danken, mit dem ich mich in der Zeit vor und nach der AG viel über fachliches unterhalten habe und der mir viel Freiraum in der AG ließ und meine Ideen sowie deren Umsetzung in der Förderung bestärkte.

8 Literatur

ALBERS, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn

ARNAULT-KREUTZER, Natalie / KLÜNEMANN, Clemens (2008): Französisch. In: COLOMBO-SCHEFFOLD, Simona / FENN, Peter / JEUK, Stefan / SCHÄFER, Joachim (Hrsg): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg im Breisgau, S. 91-103

BAUER, Simone & ENDRES, Rosemarie (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 6, S. 318 – 328

BROCKHAUS-VERLAG (Hrsg.) (2001): Brockhaus Enzyklopädie Bd. 24

BRUNER, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern

CRÄMER, Claudia / SCHUMANN, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, Stephan / FÜSSENICH, Iris (Hrsg): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 256 – 319

DANNENAUER, Friedrich M. von (2002): Grammatik. In: BAUMGARTNER, Stephan / FÜSSENICH, Iris (Hrsg): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 105-161

FIX, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn

FÜSSENICH, Iris (1998): „Durst habe. Trinke muß“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit 43/4, S. 167-176

FÜSSENICH, Iris (2002): Semantik. In: BAUMGARTNER, Stephan / FÜSSENICH, Iris (Hrsg): Sprachtherapie mit Kindern – Grundlagen und Verfahren. 5. Aufl. München, S. 63 -104

FÜSSENICH, Iris (2008): Sind Schwierigkeiten beim Spracherwerb immer hörbar? Im Dialog mit mehr- und einsprachigen Kindern. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, Heft 10, S. 192-195

FÜSSENICH, Iris (2010): Schreiben – aber wie? Ein Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: FÖRDERmagazin, Heft 1, S. 8-12

FÜSSENICH, Iris (2011): Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung – eine Einführung. In: DJI Impulse, Heft 4, S. 25-28

FÜSSENICH, Iris / GEISEL, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München

FÜSSENICH, Iris / HEIDTMANN, Hildegard (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: WAGNER, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen, S. 102-122

FÜSSENICH, Iris / JUNG, Bettina (2010): Erwerb von Syntax und Morphologie: Analyse kindlicher Äußerungen und Konsequenzen für die Förderung. Unveröffentlichtes Manuskript. Stand: 01.03.2010. Reutlingen

HEIDTMANN, Hildegard (2010): Sprache ist mehr als Sprechen. Pragmatische Fähigkeiten von Kindern im Schulalltag beobachten. In: Deutsch differenziert, Heft 2, S. 18-20

HUSEN, Claudia (2009): Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
http://opus.bsz-bw.de/phlb/frontdoor.php?source_opus=3004&la=de

KANNENGIESER, Simone (2012): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 2. Aufl. München

JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau

KNAPP, Werner (2011): Pragmatik: Sprachlich handeln. In: KNAPP, Werner / LÖFFLER, Cordula / OSBURG, Claudia / SINGER, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze. S. 36-47

KOLONKO, Beate (1998): „Wie heißt das nochmal?“ Wortfindungsstörungen bei Kindern. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär. Heft 4, S. 253-263

KOLONKO, Beate (2011): Spracherwerb im Kindergarten. 3. Aufl. Freiburg

KRELLE, Michael (2009): Zum Beurteilen von Sprechen und Kommunizieren in Lernkontexten. In: KRELLE, Michael / SPIEGEL, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren. S. 276-291

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. (Jahrgangsstufe 4)

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (eingesehen am 9.5.2013)

LÖFFLER, Cordula (2011): Grammatische Strukturen erwerben und anwenden. In: KNAPP, Werner / LÖFFLER, Cordula / OSBURG, Claudia / SINGER, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze. S. 93-129

LUCHTENBERG, Sigrid (2011): Kinder lernen Fachsprachen. Zur Bedeutung von Fachsprachen in Kindergarten und Grundschule. In: Grundschule, Heft 10, S. 24-26

LUCHTENBERG, Sigrid (2013): Die Vielfalt der Sprache. Lernen und Lehren von Alltags- und Fachbegriffen. In: Grundschule, Heft 4, S. 16-17

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan Grundschule Baden-Württemberg

MOTSCH, Hans-Joachim (2009): ESGRAF-R. Modulbasierte Diagnostik grammatischer Störungen. München

MOTSCH, Hans-Joachim (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München

NEUMEYER, Annalisa (2009): Mit Feengeist und Zauberpuste. Zaubenhaftes Arbeiten in Pädagogik und Therapie. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau

OSBURG, Claudia (2011): Semantik: Wörter und ihre Bedeutung verstehen und gebrauchen. In: KNAPP, Werner / LÖFFLER, Cordula / OSBURG, Claudia / SINGER, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze. S. 48-92

POTHOFF, Ulrike / STECK-LÜSCHOW, Angelika / ZITZKE, Elke (2008): Gespräche mit Kindern. Berlin

RAUSCH, Ulrich (2003): Die Zauberdendelgrube. Kunststücke für Schüler und Lehrer im Unterricht. Berlin

ROTHWEILER, Monika (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg

SINGER, Kristina / OSBURG, Claudia (2011): Sprache erwerben – ein komplexes Geschehen. In: KNAPP, Werner / LÖFFLER, Cordula / OSBURG, Claudia / SINGER, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze. S. 12-35

SCHÄFER, Joachim (2008): Sprache und Sprechen. In: COLOMBO-SCHEFFOLD, Simona / FENN, Peter / JEUK, Stefan / SCHÄFER, Joachim (Hrsg): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg im Breisgau, S. 23-28

SZAGUN, Gisela (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München, Wien

VYGOTZKIJ, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Neuübersetzung des Werkes von 1934. Weinheim und Basel

WAGNER, Lilli (2009): Zweisprachigkeit und Migration. In: GROHNFELDT, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. 3. Aufl. Stuttgart, S. 148-159

WODE, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning

ZIMMER, Dieter E. (2004): Deutsch und anders – die Sprache im Modernisierungsfieber. 4. Aufl., Hamburg

9 Anhang

Anhang 1:	Beobachtungsbögen (FÜSSENICH / JUNG)	I
Anhang 2:	Freie Sprachprobe vom 03.05.2013	IV
Anhang 3:	Freie Sprachprobe vom 17.05.2013	VI
Anhang 4:	Transkript zum Spiel Zauberwald vom 07.06.3013	VIII
Anhang 5:	Auswertungsraster Grammatik (FÜSSENICH / JUNG)	VI
Anhang 6:	Schreibprobe: Kartenpyramide (Bildergeschichte) 12.03.2013	XVII
Anhang 7:	Schreibprobe: Zaubern 03.05.2013	XVIII
Anhang 8:	Überarbeitung von Alice vom Text Zaubern 17.05.2013	XX
Anhang 9:	Schreibprobe: Ein total verrückter Geburtstag 19.06.2013	XXI
Anhang 10:	Auswertungsraster freie Texte (HUSEN)	XXIV
Anhang 11:	Lesetranskript 17.05.2013	XXVI
Anhang 12:	Verschrifteter Zaubertrick: Stiftetrick	XXVII
Anhang 13:	Verschrifteter Zaubertrick: Streichholztrick	XXIV
Anhang 14:	Streifen für Streichholztrick	XXXII
Anhang 15:	Zauberwald	XXXIII
Anhang 16:	Artikelbingo	XXXVI
Anhang 17:	Tabukarten	XXXVII

Anhang 1

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: <u>Alice</u>
Zuständige pädagogische Fachkraft: _____
Datum: <u>17.5.2013</u> Ausgefüllt von: <u>Reischl</u>

1. Das Kind fragt nach unbekanntem Begriffen, bzw. nach Wörtern, die ihr gerade nicht einfallen.
Ich weiß nicht wie heißt. (z.B. bei Keyboard)

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

Jetzt muss ich merken Farbe, welche Farbe.
Skille -> Fernrohr

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

Selten. Wiederholt Gesagtes nochmals genau gleich, wenn man etwas nicht verstanden hat, z.B. Fillerhaus für Villa

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

Kann Begriffe, die kurz vorher verwendet wurden, wieder aufgreifen
z.B. Totenkopf (beim Kennenlernspiel)

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: Alice

Zuständige pädagogische Fachkraft: _____

Datum: 17.5.2013 Ausgefüllt von: Reischl

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z. B. Zeigen)

Gesagtes wird oft durch zeigen auf das Material unterstützt, z.B. beim
Kenntnisenspiel

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

Wenn Alice etwas nicht versteht, wartet sie ab, bis man die Äußerung mit
anderen Worten wiederholt.

2.2 Ausweichendes Verhalten

/

2.3 Ausweichende Antworten

/

2.4 Antworten mit Ganzheiten

Fertig (am Ende einer Antwort)
Na gut (bei Aufforderungen und als Bestätigung auf eine erhaltene Antwort)
Ich weiß nicht wie heißt.

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

Vogel für Elster

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

3.3 lautlich ähnliche Wörter

3.4 andere Wörter

Biebes für Specht

Seeabzeichen für Seeperldchen

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

Kreis für Ring

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

5. Sonstiges

Anhang 2

Transkript zum Kennenlern-Spiel am 03.05.2013

	Kindliche Äußerung	Zielstruktur
1.	Vielleicht müssen wir des alles bevorn wegen des is rot und des is auch rot und schwarz und schwarz. (zeigt auf die Felder)	Vielleicht müssen wir dann alles von vorne machen, weil das rot ist und das auch rot ist und das schwarz und das auch schwarz ist.
2.	Aber da gibts auch ein grüne Karte.	Aber da gibts auch eine grüne Karte.
3.	Fragekarte: Vor was hast du Angst? Ich hab Angst von (5 sec) Monster.	Ich habe Angst vor Monstern.
4.	Und ge fertig.	Und ich bin fertig.
5.	Dann kannst du sie (die Karte) einfach zur Seite legen. Oder unten. Machen wir mal unten!	Oder nach unten. Machen wir sie mal nach unten!
6.	Immer du eins.	Immer bist du eins davor .
7.	Wieder.	Wieder eins davor.
8.	Jetzt zwei.	Jetzt bist du zwei davor.
9.	Also ich mag sehr gerne Monopoly. Ich auch. Ich hab kein Mopoly.	Ich auch. Ich habe kein Monopoly.
10.	Was ist dein Lieblingsfarbe?	Was ist deine Lieblingsfarbe.
11.	Oh nein. Alles vo vorne.	Oh nein. Alles von vorne.
12.	Ich bin.	Ich bin dran .
13.	Ein Frage.	Eine Frage.
14.	Hast du ein Motorrad?	
15.	Jetzt hast du viele Fragen.	
16.	Na gut. (häufig vorkommende Ganzheit)	
17.	Fragekarte: Bist du schon einmal umgezogen? Ja von Marokko und Frankreich.	Ja von Marokko und Frankreich nach Deutschland.
18.	Ich bin. Immer vergess ich.	Ich bin dran . Immer vergess ich es .

19.	Vielleicht gehen wir wieder nen Totenkopf. Fragekarte: Was machst du gerne?	Vielleicht kommen wir wieder auf den Totenkopf.
20.	Ferien haben.	
21.	De rutsch. Fragekarte: Kannst du ein Instrument spielen?	Das rutscht.
22.	Diese Klarvi. Ich weiß nicht wie heißt.	(Keyboard) Ich weiß nicht wie es heißt.
23.	Des is auch schön.	
24.	Ich lauf immer rückwärts. Fragekarte: Wo bist du geboren?	
25.	Bei Marokko.	In Marokko.
26.	Ich weiß es gar nicht wesau.	Ich weiß es gar nicht genau.
27.	Fragekarte: Was ist dein Lieblingsessen? Marokkanische Essen.	Marokkanisches Essen.
28.	Wieder eine zwei ich.	Ich habe wieder eine zwei.
29.	Ich hab einmal ein Kamel,	Ich habe einmal ein Kamel geritten ,
30.	aber war ich klein.	aber da war ich klein.
31.	Noch Glück.	Noch Glück gehabt .
32.	Fragekarte: was magst du nicht so gerne? Wenn jemand stört.	
33.	Wo? In der Schule? In der Schule. Wenn de Tests so.	In der Schule. Während den Tests.
34.	Ich hab schon des.	Ich hatte das schon.
35.	N Augen find ich.	Die Augen find ich gut/schön .
36.	Kann auch was großes?	Kann es auch was großes sein ?
37.	Ich hab falsch geschrieben.	Ich habe es falsch geschrieben.
38.	Paar hab ich Fehler gemacht.	Ich habe ein paar Fehler gemacht.
39.	Das muss ein K sein.	
40.	Der lebt in Deutschland aber der wohnt wo anderst.	Er lebt in Deutschland aber er wohnt wo anders.
41.	Ja, französisch noch. Und mit wem sprichst du das?	
42.	Meine Mutter manchmal und noch ein Onkel.	Mit meiner Mutter manchmal und noch mit einem Onkel.

Anhang 3

Freie Sprachprobe vom 17.05.2013

	Kindliche Äußerung	Zielstruktur
43.	Meine Hobbys sind schwimmen.	
44.	Ja ich war schon mal.	Ja ich war schon mal im Schwimmbad .
45.	Und da hab ich ein Seeabzeichen.	Und da habe ich das Seepferdchen gemacht .
46.	Und ich war einmal Handball.	Und ich war mal im Handball.
47.	Jetzt nicht mehr. Das ist jetzt weit.	Jetzt nicht mehr. Das ist jetzt lange her.
48.	Was gefällt dir in der Schule nicht? Wenn mich niemand ärgert.	Wenn mich jemand ärgert.
49.	Stell dir vor du dürftest in den Urlaub gehen wohin du willst. Was würdest du dir wünschen? In Marokko zu gehen.	Nach Marokko zu gehen
50.	Wir gehen Oma und Opa und dann bei unse Tante.	Wir gehen zu Oma und Opa und dann zu unserer Tante.
51.	Was macht ihr dann da? So spazieren und Sonntag ist immer offen.	Wir spazieren und sonntags sind die Läden immer offen.
52.	Und draußen spielen, wegen der warm August bei Marokko.	Und wir spielen draußen, wegen dem warmen August in Marokko.
53.	Ich war nur bei August bei Marokko.	Ich war nur im August in Marokko.
54.	Ich hab zwei Stück Sonnencreme.	Ich hab zwei Sonnencremes.
55.	Wo gehst du in Ferien?	Wohin gehst du in den Ferien?
56.	Überraschen.	Du lässt dich überraschen.
57.	Was ist nochmal dein Lieblingstier?	
58.	Leopard, wenn der Streifen so.	Leopard, weil er so Streifen hat .
59.	Ich hab ein Dromedar glaub ich.	Ich hab ein Dromedar geritten , glaube ich.

Transkript des Gesprächs über die Geschichte „Mia und der Wetterzauberer“ (17.5.)

R = Frau Reischl; A = Alice

(nach dem ersten Teil der Geschichte, den Alice selbst gelesen hat; bis: *Dann hatte sie eine Idee*)

R: Magst du den Text nochmal für dich lesen, damit du ihn gut verstehst oder hast du ihn schon gut verstanden?

A: Geht so. Irgendwas mit de hat irgendwas der Vogel n so eine Sonnenspitze gek gestohlen so.

R: Ja, hast du das verstanden mit der Sonnenspitze? Der Wetterzauberer, der hatte einen Zauberstab.

A: Ah ja.

R: Und da ist normalerweise

A: ein Spitze. Und dann hat der ehm so ge der Dieb eh Vogel genommen und dann hat der irgend nen Nest versteckt so.

R: Und jetzt sagt die Mia, sie hat eine Idee. Wie könnte es denn weiter gehen? (2 sec) Was könnte man denn da machen?

A: So eine Skille, so ein Fernrohr und sehen vielleicht wo is ein Nest und dann kann sie hochklettern?

(zweiter Teil der Geschichte, nach dem Vorlesen)

R: Und? Wie hat sie es gemacht?

A: Sie hat so ein Kaugummi genommen und noch so ein Folie und dann hat sie so ehm (2 sec.) so ne Spitze gemacht. Und dann hat sie ein Zauberspruch gesagt und dann war so ein Vogel. Und dann hat der gekommen und dann hat der auch Mamas Ring gestohlen.

R: Das war der gleiche.

A: Ja, glaub der mag Gold. So ne Glitzer.

R: Was hat Mia dann gemacht?

A: Dann hat sie gemacht so hmm, hat sie ne So Sonnenspitze gefunden und dann hat Wolken wieder gemacht. Keine Ahnung.

R: Genau. Am Schluss hat sie die Spitze wieder auf den Stab gesetzt und die Sonne kam wieder raus.

Anhang 4

Transkript zum Spiel Zauberwald vom 07.06.2013

R = Frau Reischl; A = Alice

R: Ist es ein Tier? Ist es aus Plastik. Ist es weich? Ist es rund?

A: Nein. Nein. Hm. Nicht so. Ja.

R: Ist es der Ring? Ach, der ist ja aus Plastik. Ist es die Kugel? Hm. Ist es die Münze?

A: Nein. Nein. Ja.

R: Ok. Jetzt bekomme ich die Karte. Jetzt darf ich eine Karte ziehen und du musst fragen.

A:

R: Nein. Nein.

A: Ist es ein Tier? Ist es mit Pl Pl Plastik? Äh, ist es, kann man, kann man, ne, ist es ein,

R: Nein. Ja. Nein. Nein.

A: ist es rund? Ist es weich? Ist es der Karte? Is des da? (*zeigt auf das Tuch*)

R: Das Tuch ist auch weich. Aber es ist nicht das Tuch.

A: Ah des ist hmm. Mmm. Da oben gibt's auch.

R: Ja. Ja, es ist der Zauberumhang. Ok. Jetzt bin ich wieder dran.

A: Kann man des anziehen? Ist es des?

R: Ist es zum Zaubern? Du darfst nur mit ja oder nein antworten. Schau mal, wie wir

A: Ok. Geht so.

R: vorher sortiert haben. (*zeigt auf die Vorlage mit den Kategorien*) Wald oder Zaubern. Ist es zum

R: Zaubern? Ist es aus Plastik? Ist es weich? Ok. Den hier

A: Ja. Hm. Nein. Weich. Manche. Aber glaub ja.

R: hatten wir schon. Ist es das Tuch? Du darfst nur mit ja oder nein antworten.

A: Nicht so weich, so hm

R: Ist es das Seil? Ist es der Hut? So, jetzt darf ich wieder ziehen.

A: Ah ok. Nein. Ja. Ist es irgendwas mit

R: Ja. Ja. Nein. Nein.

A: Wald? Ist es ein Tier? Kann man des; Kann der fliegen? Hm. Ist der klein?

R: Ja. Ja. Prima. Jetzt bist du nochmal dran mit Ziehen.

A: Hat der n große Schwanz? Dann, der Fuchs.

R: Ist es etwas aus dem Wald? Ist es weich? Ist es das Tuch? Ist es das Seil?

A: Nein. Mmm, ja. Nein. Nein.

R: Hmmm. Wirklich? Ist es weich? So wie das Tuch hier? (*streich über das Tuch auf dem Tisch*)

R: Ok. Ist es aus Plastik? Ist es der Zauberstab?

A: Nein, nicht so weich. Ah ne, des is gar nich weich. Ja.

R: Ist es der Becher? Ist es der Ring? Ok. Schau mal, weich bedeutet so wie das Tuch.

A: Nö. Nein. Ja.

R: (*Streich über das Tuch*) Genau. Und der Ring ist aus Plastik.

A: Ja, des hab ich vergessen. Des ist glatt.

R: Weich bedeutet, du kannst es anfassen. Fass mal an! (*gibt Alice das Tuch zum Fühlen*) Es ist ganz

R: weich. So wie dein T-Shirt oder das Tuch hier. Aber der Ring ist nicht so weich.

A: Ja. Der ist glatt.

R: Genau, der ist glatt. Ok. Ich nehme eine Karte. Nein. Nein.

A: Ist es ein Tier. Ist es irgendwas für Wald?

IX

R: Ja. Ja. Wow, richtig schnell. Ok. Ist es etwas aus
A: Ist es glatt. Nicht glatt. Ist es weich? Ist der Tuch?

R: dem Wald? Ist es ein Tier? Kann das Tier fliegen? Hat das Tier sechs Beine?
A: Ja. Ja. Glaub net. Ja.

R: Ist es die Ameise? Ist es der Käfer? Manche können fliegen, aber
A: Nö. Ja. Können Käfer fliegen?

R: nicht alle. Ok? Dann bist du dran. Ja. Nein.
A: Ja. Ist es irgendwas e Wald? Ist es ein Tier? Ist es ehm so

R: Ja. Nein. Nein.
A: irgendwas von Bäume? Ist es ein Blatt? Ein Ast? Hmm. Unten hab ich auch. Ah, der

R: Genau, die Eichel. Ok. Ist es etwas etwas zum Zaubern? Ist es ein Tier? Hat das Tier
A: Eichel. Nö. Ja.

R: Fell? Den hatten wir schon. Das Reh auch schon. Ist es das Eichhörnchen? Ok, aber die
A: Ja. Nein.

R: anderen Tiere haben kein Fell. Kein Fell? Ok. Hat das Tier Federn?
A: Kein Fell, so (unverständlich)

R: Ist es die Eule? Ist es die Elster? Ist es der Specht?
A: Ja. Nein. Nein. Ja.

Auflösung zusammengesetzter Verben

ja: aber lässt zweiten Teil oft weg: Beispiel (nicht aus Transkript): Guck mich nicht so böse!

nein:

Verneinung

postverbal: 22, 26

präverbal:

finites Verb ausgelassen:

Ausgewählte Satzglieder

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1, 3, 9a, 9b, 12, 14, 15, 18a, 18b, 19, 43, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 59	4, 8, 51a, 51b, 52, 56
Prädikate	1b, 1c, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 18a, 18b, 19, 22, 23, 24, 26, 30, 34, 35, 37, 38, 39, 40a, 40b, 43, 44, 46, 47, 50, 51a, 51b, 53, 54, 55, 57	<i>vollständig:</i> 6, 58 <i>teilweise:</i> Vollverb: 1a, 45, 59 Auxiliar: Modalverb: Kopula:
Akk. Objekte	2, 5, 9, 14, 15, 28, 29, 35, 38, 45, 54, 59	37
Dativobjekte	52	
Präp. Objekte *	3, 19, 50a, 50b Präposition ausgelassen: 19, 50a Präposition nicht passend: 3, 50b	

* eventuell weiter differenzieren

Satzgefüge/Satzreihe

Nebensätze mit Konjunktion: 1, 30, 32, 40, 48, 52, 58
Nebensätze ohne Konjunktion: 49, 59
Nebensätze mit Hauptsatz: 1, 30, 40, 52, 59
Nebensätze ohne Hauptsatz: 32, 48, 49, 58 (Antworten auf Fragen; Hauptsatz in mündlicher Sprache nicht unbedingt erforderlich)
Verbstellung im Nebensatz Endstellung: 32, 48, 49
andere:

Morphologische Aspekte

*Subjekt-Verb-Kongruenz**

*Wird nicht ausgefüllt, da im Transkript die Subjekt-Verb-Kongruenz immer übereinstimmt.

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P.Sgl.	Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Sgl.	Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Sgl.	Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
1. P. Pl.	Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. PL.	Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:

3. P. Pl.	Subjektauslassung:	Infinitiv: Stammform: andere:
-----------	--------------------	-------------------------------------

Ausgewählte Wortarten

	vorhanden	Auslassung
Vollverben	2, 3, 5, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57	1, 29, 31, 36, 45, 58, 59 häufig nach Auxiliaren und Modalverben
Kopulae	1, 12, 23, 30	4, 6
Modalverben	1, 39	
Auxiliare	29, 36, 37, 38, 45, 59	
Artikel *	bestimmt: 33, 34, 52, 58 unbestimmt: 2, 13, 14, 19, 28, 29, 39, 42, 45, 59	35, 38, 55
Pronomen *	1, 3, 5, 6, 9a, 9b, 12, 14, 15, 18a, 18b, 19, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 59	36, 51
Präpositionen *	3, 5, 17, 25, 49, 53, 55	5, 6, 19, 42, 46
Adjektive *	1, 2, 15, 30, 36, 38, 52	35
Konjunktionen	1, 2, 5, 23, 30, 32, 33, 40, 45, 46, 50, 51, 52, 58 verwendet wenn und wegen anstelle von weil	
Nomen	2, 3, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59	44, 51

Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
Feminin	28, 42	2, 3, 13	35, 55
Maskulin	14, 29, 39, 42		38
Neutrum	9, 45, 57, 59		

Unbestimmte Artikel im Kontext von bestimmten Artikeln:	
---------------------------------------------------------	--

Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.	39, 43, 57		3, 42	
Akk.		9, 14, 15, 28, 29, 45, 59		
Dativ				
andere				

Wechselpräpositionen

	auf	hinter	in	an	neben	über	unter	zwischen	vor
Akk.									
Dativ									
Ersetzung mit Akk.									
Ersetzung mit Dativ									

Singular - Plural - Bildung

	Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e				
Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er				
- (e)n	15	35		
- s		43		
O	38, 58			

Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘: ja:
Auxiliar ausgelassen:
Ersetzung mit ‚haben‘:
mit ‚haben‘: ja: 29, 37, 38, 45, 59 (bei 29, 45, 59 Auslassung des Vollverbs)
Auxiliar ausgelassen:
Ersetzung mit ‚sein‘:
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben:

Anhang 6

12.3.13

Herr Jakob macht ein Karten
Pyramide

←
Heute macht Herr Jakob ein Karten
Pyramide auf dem Haus.

←
Herr Jakob macht ein Karten
Pyramide auf dem Haus.
Dann macht Herr Jakob
ein Gäre Pyramide.

Später ist die Fenster auf
gegangen Herr Jakob rent
nicht sein Karten Pyramide
kaubut ist. Plötzlich misst
Herr Jakob seine Karten
Pyramide ist kaubot gegnen.

←
Herr Jakob macht nur ein Karten
Pyramide.

40 Minuten

Anhang 7

Schreibprobe: Zaubern 03.05.2013

Mündlicher Schreibauftrag: „Stell dir vor, du könntest einen Tag lang richtig zaubern. Was würdest du tun?“

ein große Villerhaus

ein ~~to~~

ein Auto

ein 10 Kugel eis

kein schulle

im Strand gehen

Ich kann ein große Villerhaus
machen weil ich kann Zaubern
mein Viller ist groß und. Jetzt
mache ich ein Auto mein ~~Auto~~ Auto ist
rot aus. Dann ich ein warmen ich
mache ein 10 Kugel eis. Ich ein zur spied
im Schule Dann Zauber ich kein Schule
ein. Ich gehe im Strand jetzt.

Abgetippter Text der Schreibprobe vom 03.05.2013

Ich kann ein große Villerhaus
maren weil ich kann Zaubern
mein Viller ist gron und. Jezt
mar ich ein Auto mein Auto ist
rot aus. Dann ich bin Warm ich
mare ein 10 kogel eis. Ich bin zur sped
in Schule Dann Zauber ich kein Schulle
bin. Ich gehe im Strand jezt.

Grammatisch und rechtschriftlich verbesserter Text der Schreibprobe vom 03.05.2013

Ich kann eine große Villa
machen, weil ich zaubern kann.
Meine Villa ist grün und jetzt
mache ich ein Auto. Mein Auto ist
rot. Dann ist mir warm. Ich
mache 10 Kugeln Eis. Ich bin zu spät
in der Schule. Dann zaubere ich keine Schule mehr.
Ich gehe jetzt an den Strand.

Anhang 8

Überarbeitung von Alice vom 17.05.2013

Ich kann ein große Villerhaus

maren weil ich kann Zaubern

mein Viller ist ¹gr²ön und. Je³zt

marich ein Auto mein Auto ist

rot aus. Dann ich ¹bin Warm ich

mare ein 10 kogel eis. Ich bin zur sped

^{der} in Schule Dann Zauber ich kein Schulle ^{mer}

bin. Ich gehe im Strand jetzt.

Anhang 9

Schreibprobe: Ein total verrückter Geburtstag vom 19.06.2013

19.6.13

Ein total verrückter Geburtstag

Lana und Lisa ist in der
Zimmer am Gestern.

Gestern ist Lisa Geburtstag.
Lana mütter Geburtstag
vier. Sagte Lana: "wären soll ich
Lisa Geburtstag! ich weiß jetzt
in der Zimmer. Lisa ist mit
saine Freunden gehen. Später
sagte Lana: "ich muss ein
Kuchen kaufen. Lana geht in
der Bäckerei Lana hätte 10,00€
der Kuchen kostet 6,00€ Lana
kauf der Kuchen. Danach ist
Lana wieder in der Zimmer
Lana muss alles vorbereiten
Lisa kommt in der Zimmer

sagte Lisa: „ es ist Dunkel
Lana guckt alles gute in deine
Geburtstag. sagte Lisa: „ ich
habe nicht Geburtstag ich habe
Magen Geburtstag.

L
Lisa und Lana haben der
Kuchen gegessen weil nich
schmilzt.

45 Minuten

Abgetippter Text: Ein total verrückter Geburtstag vom 19.06.2013

Ein total verrückter Geburtstag

Lana und Lisa ist in der
Zimmer am Gestern.

Gestern ist Lisa Geburtstag.
Lana märke Geburtstag
veier. Sagte Lana: „ war den sol ich
Lisa Geburtstag! ich weiß jetzt
in der Zimmer. Lisa ist mit
saine Freuden gengen. Später
sagte Lana: „ ich muss ein
Kuchen kaufen. Lana geng in
der Backerei Lana häte 10,00€
der Kuchen kauset 6,00€ Lana
kauf der Kuchen. Dannar ist
Lana wider in der Zimmer
Lana muss ales fubreiten
Lisa gumt in der Zimmer
sagte Lisa: „ es ist Dunkel
Lana gumd ales gute in däine
Geburtstag. sagte Lisa: „ ich
habe nicht Geburtstag ich hale
Magen Geburtstag.

Lisa und Lana haben der
Kuchen gegsen weil nich
schmilzt.

Anhang 10

Claudia Husen: Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2009. http://opus.bsz-bw.de/phib/door.php?source_opus=3004&la=de

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

- Text Kartenpyramide, 12.3. (Bildergeschichte, Klassenarbeit)
- Text Zaubern, 3.5. - Überarbeitung 17.5. (Freiarbeit)

Beobachtungen:

- Alice beginnt motiviert zu schreiben. Während des gesamten Schreibprozesses ist sie motiviert.

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzähreihenfolge stimmig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzähreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender

Anhang 11

Lesetranskript 17.05.2013

Mia und der Wetterzauberer

^{sitzt} ^{ihren}
Mia sitzt auf ihrer Schaukel und wartet auf die Sonne.

„Hey, ich will Sonne haben!“, ruft sie.

„Geht nicht.“ Ein Zwerg mit ^{Glitzer-um-hang} Glitzerumhang
^{fällt} ^{von} ^{aus dem}
fällt ^{vor} Mia auf den Boden.

Es ist der Wetterzauberer.

„Ein Vogel hat die goldene Sonnenspitze
meines Wetterstabs ^{gestohlen} ^{gestohlen} gestohlen. Ich weiß nicht wie heißt.“ Flüstert: „Warte gestohlen.“^{*}

Seither kann ich die ^{Wo} Wolken nicht mehr wegzaubern.“

^{Aufgeraikt} ^{zei} ^{Wetterzauber-er} ^{Bäumen}
Aufgeregt zeigt der Wetterzauberer auf die Bäume.

„Hier ^{irgwo} ^{ir} irgendwo muss dieser ^{Dieb} Dieb sein Nest haben.“

„Zaubere ^{doch} ^{den} ^{Vogel} doch den Vogel

mit der ^{Sonnenspitze} ^{heyr-hey} ^{schlägt} Sonnenspitze hierher!“, schlägt Mia vor.

„Bin ich ein ^{Vogelzauber} Vogelzauberer?“, fragte der ^{Zauberer-er} Zauberer.

„Ich kann Wetter zaubern, aber ^{ohne} ohne

meine ^{fun-ke-l-te} ^{Sonnen-spitze} funkelnde Sonnenspitze

zaubert mein ^{dunkel Wol-ken} Stab nur dunkle Wolken.

„Ist das nicht ^{ärgerlich} ^{ärgerlich} ärgerlich?“
^{Sehr ärgerlich}
„Sehr ärgerlich“, sagt Mia.

Dann hat sie eine ^{Indee} ^{einen} ^{In} Idee.

* R: gestohlen; von stehlen kommt das.

Anhang 12
Stiftetrick

So heiße ich (Zauberername):

Stiftetrick

So heißt mein Zaubertrick:

Das alles brauche ich für meinen Trick: ein Zauberstab und vier Bündel
Stifte, und eine Fisch.

So stelle ich mich und mein Zauberkunststück vor:

Hallo ich bin
erwachsen Stiftetrick vor,
ich vor

Das mache ich

Ich zeige die vier
Bündelstifte.

Ich Drehe mich um
Ich mache die
Stifte.

Das sage ich

Ich brauche 3 Helfer.

zieh eine Stift
Fischerei ein Stift
herunter den Buchen.

Das mache ich

Ich gehe jetzt mein
Platz. Ich male mein
Finger an.

Ich hole mein
Zauberstab, heimlich
der fahre herein

ich zeige jetzt.

Das sage ich

Ich spüre die fahre
Das ist schwierig
jetzt brauch ich ein
Zauberstab.

Hokius Pokrus wie ist
die fahre.

Diese fahre ist?

Das war meine
Zaubertrick.

Anhang 13

Streichholztrick

So heiße ich (Zauberername): _____ So heißt mein Zaubertrick: Kleinstreichholz

Das alles brauche ich für meinen Trick: 2 kleine Streichholzer ein Tuch

So stelle ich mich und mein Zauberkunststück vor:

Hallo ich heiße _____, Ich Erzieherin der
Kleinstreichholztrick.

Das mache ich	Das sage ich
<u>Ich zehle das Streichholz in der Saum.</u>	<u>ein</u>
<u>Ich zeige das Tuch hoch</u>	<u>ein befehlender Tuch</u>

Das mache ich

Ich nehme das Publikum mit.

Ich zeige das Streichholz mit.

Ich gehe zum Helfer.

Ich rolle das Streichholz aus.
Ich zeige das Streichholz mit.

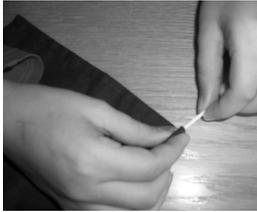
Das sage ich

Ich kann ein kaltes Streichholz wieder ganz machen.

Ich rolle das Streichholz ein.
Ich brauche ein Helfer.

Die meisten das Streichholz durchbrechen.
Ich muss es los sein.

Streichholztrick



Vorbereitung: Du brauchst zwei Streichhölzer und ein Tuch mit Hohlraum.

In den Saum steckst du ein Streichholz.

Außerdem brauchst du einen Tisch.

Ablauf	Das musst du sagen	Das musst du machen
Vorstellung  	„Hallo, ich heiße... Ich präsentiere euch den Streichholztrick. Das ist ein gewöhnliches Tuch.“ "Ich kann ein kaputtes Streichholz wieder ganz machen."	Du trittst auf die Bühne. Du hältst das Tuch hoch. Du zeigst das Streichholz vor.
	„Ich rolle das Streichholz ein.“	Du rollst das Streichholz in das Tuch ein. (nicht an der gleichen Stelle wie das Tuch im Saum!)
	„Ich brauche einen Helfer.“	Du suchst einen Helfer aus. Du gehst zum Helfer.
	„Du musst das Streichholz durchbrechen.“ „Ihr müsst leise sein.“	Der Helfer bricht das Streichholz im Saum durch.
Zauberspruch 	„Kleines Streichholz ohne Glanz, sei wieder ganz.“ „Ich rolle das Streichholz aus.“	Du gehst zum Tisch zurück. Du hältst das Tuch in deinen Händen. Du rollst das Streichholz aus.
Abschluss 	"Das Streichholz ist ganz.“	Du zeigst das Streichholz vor.

Anhang 14

Satzstreifen für den Streichholztrick

(anschauen) Ich *schau*e das Publikum *an*.

(hochhalten) Ich halte das Tuch hoch.

(einrollen) Ich *rolle* das Streichholz *ein*.

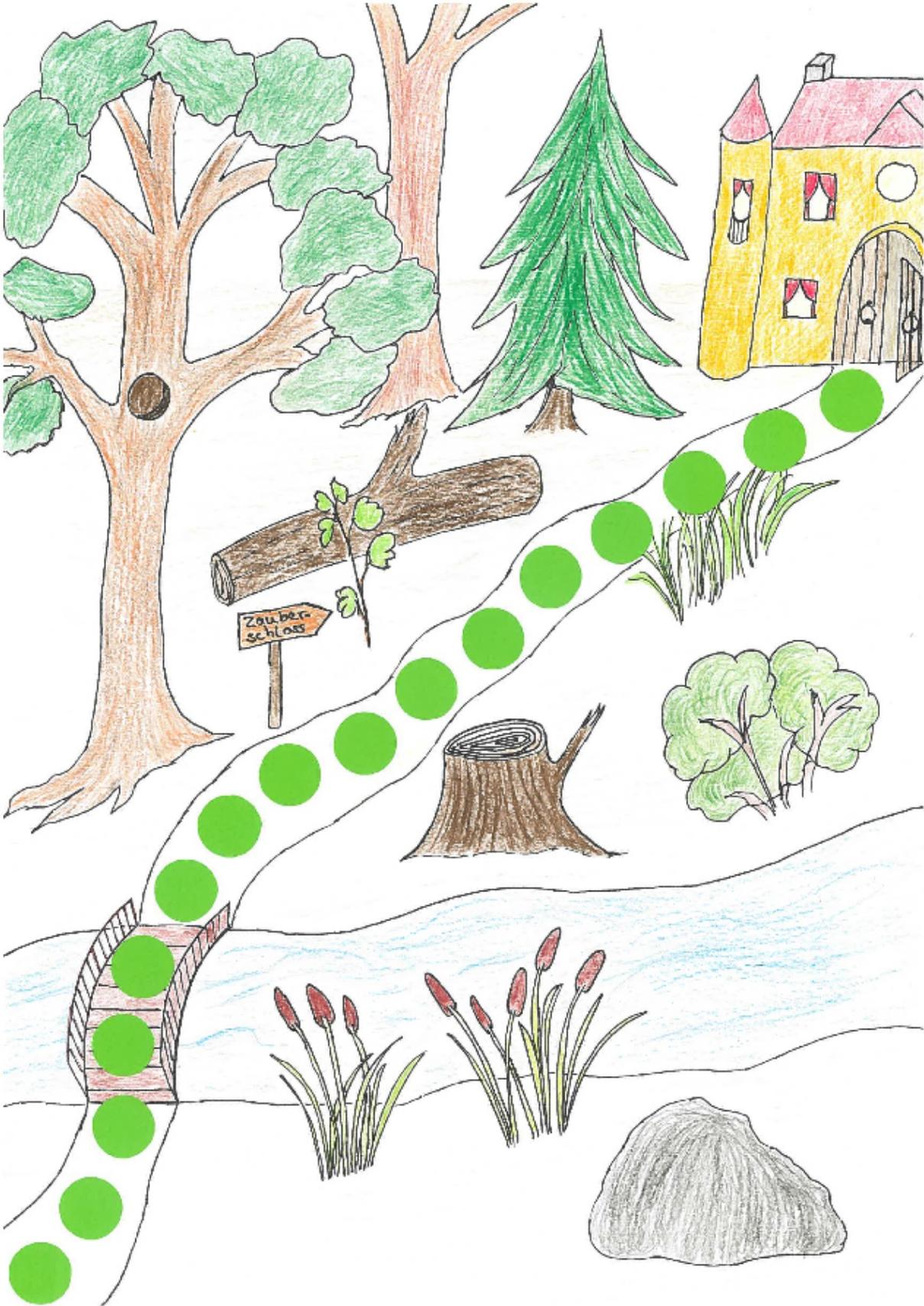
(aussuchen) Ich *suche* einen Helfer *aus*.

(durchbrechen) Der Helfer *bricht* das Streichholz *durch*.

(ausrollen) Ich *rolle* das Streichholz *aus*.

(vorzeigen) Ich *zeige* das Streichholz *vor*.

Anhang 15
Zauberwald







Anhang 16 Artikelbingo



Anhang 16
Tabu-Karten

die Kiste
Holz
Schluch
Reinigen

der Ast
hart
Spitzig
braun

der Käfer
6 Beine
Fliegen
Fuler

die Spinne
8 Beine
klein
netz

das Seil
lang
weich
Knoten

die Münze
hart
glatt
rund

die Eule
Feder
Auge
Flügel

der Hut
Kopf
Schwarz
rund

der Stift
Malen
lang
gerade

der Zauberstab

Magie

Spruch

lang

der Ring

rund

Plastik

zaubern

der Ast

hart

spitzig

braun

der Käfer

6 Beine

fliegen

Fühler

die Kiste

Holz

Schlüssel

rein tun

die Münze

hart

glänzt

rund

das Seil

lang

weich

Knoten

die Spinne

8 Beine

klein

Netz

das Eichhörnchen

2 Beine

Schwanz

Ohren

die Ameise

6 Beine

Zange

Fühler

der Fuchs

Schwanz

4 Beine

lang

das Reh

Tier

4 Beine

Ohren

der Becher

Wasser

rund

füllen

die Karte

rechteckig

Poker

zaubern

das Blatt

braun

Laub

Stiel

das Steichholz

hart

kurz

Schachtel

die Eule

Federn

Augen

Flügel

der Hut

Kopf

schwarz

rund

der Stift

malen

lang

gerade

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 01.08.2013

.....

Unterschrift