

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

*Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der
Grundschule*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Einleitung	7
1 Kindlicher Spracherwerb	9
1.1 Früher Spracherwerb	9
1.1.1 Phonologische Fähigkeiten	12
1.1.2 Wortschatzentwicklung	15
1.1.3 Grammatische Strukturen	18
1.1.4 Zur Bedeutung der Inputsprache	20
1.2 Sprachaneignung in der Grundschule	23
1.2.1 Sprache am Schulanfang	24
1.2.2 Alltags-, Schul- und Bildungssprache in der Grundschule	26
1.2.3 Zum Verhältnis von Bildungs- und Fachsprache	29
1.3 Zweit- und mehrsprachige Sprachentwicklung	32
1.3.1 Eine begriffliche Sensibilisierung	32
1.3.2 Früher Zweitspracherwerb	35
1.3.3 Einflussgrößen auf die zweitsprachliche Entwicklung	44
1.3.4 Mehrsprachigkeit als Ressource für das Sprachenlernen	47
2 Sprachdiagnose	50
2.1 Grundlagen	50
2.1.1 Diagnose als Erkenntnisprozess	50
2.1.2 Formen der Sprachdiagnose	53
2.1.3 Gütekriterien und Normorientierung	55
2.2 Diagnostische Methoden	59
2.2.1 Grundfragen der Sprachdiagnose	59
2.2.2 Verfahren der Sprachdiagnose	61
2.2.3 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache	66
2.3 Sprachdiagnostische Felder in der Grundschule	74
2.3.1 Phonologische Bewusstheit	75
2.3.2 Hörverstehen	76
2.3.3 Lesekompetenzen	78
2.3.4 Orthografische Kompetenzen	80

2.3.5	Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache	82
2.3.6	Alltags-, bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen	84
2.4	Lernbeobachtung	86
2.4.1	Lernbeobachtung planen und reflektieren	89
2.4.2	Lernverhalten beschreiben – nicht bewerten	92
2.4.3	Lernbeobachtungen verstehen	98
2.5	Lernbegleitung und Förderplanung	100
2.5.1	Lernen dokumentieren und reflektieren	102
2.5.2	Lerngespräche führen	105
2.5.3	Förderpläne verfassen	108
2.5.4	Kollegiale Fallberatung	112
3	Sprachförderung	117
3.1	Formen der Sprachförderung in der Grundschule	117
3.1.1	Literacy-Förderung am Schulanfang	118
3.1.2	Additive Sprachförderung	120
3.1.3	Alltagsintegrierte Sprachförderung	121
3.1.4	Fächerintegrierte Sprachförderung	123
3.2	Förderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	126
3.2.1	Phonische Basisqualifikationen	129
3.2.2	Pragmatische und diskursive Basisqualifikationen	130
3.2.3	Semantische Basisqualifikationen	134
3.2.4	Morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen	136
3.2.5	Literale Basisqualifikationen	139
3.3	Förderung neu zugewanderter Kinder	142
3.3.1	Sprachförderung in Kleingruppen	145
3.3.2	Integrative Sprachförderung	150
4	Sprachbildung	155
4.1	Durchgängige Sprachbildung	155
4.1.1	Ziele	157

4.1.2	Prinzipien	159
4.2	Sprachsensibel unterrichten	162
4.2.1	Sprachbewusste Unterrichtsplanung	164
4.2.2	Sprachbildende Aufgaben	173
4.2.3	Methoden zur Unterstützung des Sprechens	180
4.2.4	Lesen und Schreiben in einem sprachsensiblen Unterricht	183
4.3	Sprachenintegrativer Unterricht	188
4.3.1	Sprachen in den Deutschunterricht integrieren	190
4.3.2	Sprachen in anderen Fächern	200
5	Lernprozessorientiertes Feedback	203
5.1	Bedeutung, Funktionen und Kriterien von Feedback	203
5.2	Arten des Feedbacks	210
5.2.1	Mündliches Feedback	212
5.2.2	Schriftliches Feedback	213
5.3	Feedback passend gestalten	215
6	Anhang	219
6.1	Glossar	219
6.2	Literaturverzeichnis	228
6.3	Hinweise zum Downloadmaterial	252

1.1 Einleitung

Lernerfolg lebt davon, dass Lehrkräfte die Fähigkeiten, Potenziale und Entwicklungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und vor diesem Hintergrund den Unterricht planen und durchführen. Dies gilt für alle Schulfächer. Es gilt aber um ein Vielfaches für den Deutschunterricht in der Grundschule, der eine doppelte Funktion hat: Zum einen sollen sich Schülerinnen und Schüler sprachliche Basiskompetenzen und damit anschlussfähiges Wissen für die weiterführende Schule aneignen. Zum anderen ist der Deutschunterricht quer zu den anderen Unterrichtsfächern zu denken, denn sprachliches Wissen und sprachliche Handlungsfähigkeit spielen für das fachliche Lernen eine wesentliche Rolle. Sprachbildung ist somit eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, entfaltet ihre Wirkung jedoch weit darüber hinaus. In der Grundschule kommt noch eine weitere Besonderheit dazu, das sogenannte „Klassenlehrkraftprinzip“, welches beinhaltet, dass die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer nahezu alle Fächer in einer Klasse unterrichtet. So kritisch dieses Konstrukt auch gesehen werden kann, denn immerhin müssen Lehrkräfte auch jene Fächer unterrichten, für die sie nicht qualifiziert wurden, so chancenreich ist es wiederum in Bezug auf die Sprachbildung. Nirgendwo besser als in der Grundschule kann die Lehrkraft sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbinden. Dies geschieht allerdings nicht voraussetzungslos, vielmehr bedarf es seitens der Lehrkraft zusätzlich zu den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen, die Fähigkeit, das Können und die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler professionell zu erfassen und zu fördern. Die Rede ist von Diagnosekompetenz als unabdingbare Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung insgesamt und für die individuelle Förderung im Speziellen.

Das Zusammenwirken von Diagnose, Unterricht und Lernerfolg ist in Wissenschaft und Fachdidaktik bekannt, und dennoch wird ein diagnose- und entwicklungsbasierter Unterricht im schulischen Alltag oft noch zu selten realisiert. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe: Lehrkräfte beklagen, meist zu Recht, die fehlenden zeitlichen Ressourcen, die ihnen für Diagnose, (Förder-)Planung, Förderung und Evaluation zur Verfügung stehen. Aber auch fehlende Diagnosekompetenzen führen noch zu häufig dazu, dass Lehrkräfte eher darauf verzichten, die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler gezielt, regelmäßig und systematisch zu überprüfen und die Erkenntnisse für den Unterricht zu nutzen. Ein weiterer Grund ist in der unzureichenden Ausstattung der Schulen zu sehen, denn kaum eine Schule besitzt einen Pool an Diagnoseinstrumenten, aus denen dem Anlass und Bedarf gemäß ausgewählt werden kann. Das führt dazu, dass viele Grundschulen ihr eigenes „Diagnoseverfahren“ nutzen, worin sowohl Gefahr als auch Potenzial

stecken kann. Es gibt durchaus Schulen, die für die Diagnose über die Zeit hinweg ein hilfreiches Repertoire entwickelt haben, mit dem sie sprachliche (und andere) Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler – häufig am Schulanfang – gut einschätzen können. Diesen Schulen und Lehrkräften, aber auch denjenigen, die sich bislang nicht an eine Sprachdiagnose und Förderplanung gewagt haben, möchte das Buch Wissen und Methoden an die Hand geben, auf welche sie in ihrem Unterrichtsalltag zurückgreifen können. Begleitend wird Downloadmaterial  für die Umsetzung von Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung zur Verfügung gestellt. Wir möchten Sie mit diesem Buch ermutigen, sich auf den Weg zu machen, Diagnose und Förderung in Ihren Unterrichtsalltag zu integrieren.

1 Kindlicher Spracherwerb

1.1 Früher Spracherwerb

Mit Blick auf die ersten Lebensjahre werden in diesem Abschnitt einige Schlaglichter des frühkindlichen Spracherwerbs aufgezeigt. In den ersten Lebensjahren eignen sich Kinder die Grundstrukturen ihrer Umgebungssprache an, und zwar vor allem durch Interaktion und Imitation. Es ist faszinierend zu beobachten, welche sprachlich-kognitiven Leistungen Kinder in dieser Zeit bereits vollbringen (siehe Abb. 1). Im Alter von drei bis vier Jahren ist der primäre Spracherwerb abgeschlossen (vgl. Andresen 2005; Ruberg & Rothweiler 2012, S. 31; Tracy 2008, S. 95)¹, d. h., bereits Vierjährige verfügen über die grundlegenden sprachlichen Strukturen ihrer Erstsprache und sind in der Lage, diese kommunikativ zu verwirklichen. Damit ist bereits sehr früh der sprachliche Boden bereitet, auf dem in den weiteren Lebensjahren die sprachliche Ausdifferenzierung erfolgt (vgl. Andresen 2005; Szagun 1993; Schulz 2007).

Sprachentwicklung im Deutschen ...	
vor der Geburt	Präverbale Sprachwahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Umgebungssprache • Sensibilität für die Muttersprache(n)
im ersten Lebensjahr	Frühe Sprachwahrnehmung <ul style="list-style-type: none"> • Präferenz für die Muttersprache(n) aufgrund der Sprachprosodie↑ • erste kategoriale Lautwahrnehmungen (bereits im ersten Monat) • Wortsegmentation nach Betonungsmustern als Beginn der Wortschatzentwicklung (ab ca. sechs Monaten) • Wahrnehmung von Phrasen und Sätzen als Beginn der Grammatikentwicklung (ab ca. sechs Monaten) • Klassifizierung von Wörtern: Funktions- und Inhaltswörter↑² (ab ca. acht Monaten)

1 Die zeitlichen Angaben hierzu differieren in der Literatur marginal. So schreiben Ehlich, Bredel und Reich (2008, S. 15) in Bezug auf die Aneignung erstsprachlicher Fähigkeiten von den „ersten Lebensjahren“, Tracy (2008) geht davon aus, dass im vierten Lebensjahr die Meilensteine des frühen Spracherwerbs durchlaufen sind, Ruberg und Rothweiler (2012, S. 31) geben hierfür eine Altersspanne von 3,6 bis 4,0 Jahren an, Kauschke (2015, S. 3) deklariert die ersten drei Lebensjahre als „wesentliche Phase des Erwerbs sprachsystematischer und pragmatischer Fähigkeiten“.

2 Alle mit einem ↑ gekennzeichneten Begriffe werden in einem Glossar am Ende des Buches erläutert. Viele Erklärungen ergeben sich auch aus dem Text im Buch. Im Glossar haben Sie zudem die Möglichkeit, einen Begriff schnell nachzuschlagen.

<p>im ersten Lebensjahr</p>	<p>Präverbale Vokalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • vegetative, reflexartige Laute wie gurren, nuckeln, schmatzen etc. (null bis zwei Monate) • kontrollierte Lautäußerungen (sechs bis zehn Monate) • Vokalproduktion und Spiel mit Vokalqualitäten (drei bis acht Monate) • silbische Vokalisation, Kombinationen von Vokalen und Konsonanten (fünf bis zehn Monate) • komplexe Silben bis hin zu ersten Wortproduktionen (neun bis achtzehn Monate) • Mapping↑: Verknüpfung von Wortformen und Wortbedeutungen (ab ca. zehn Monaten) • gegen Ende des ersten Lebensjahres: Beginn der Lexikontwicklung und der Wortproduktion (Protowörter↑)
<p>im zweiten Lebensjahr</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fast Mapping: schnelles Anwachsen des rezeptiven Wortschatzes • Produktion konventioneller Wörter (Einwortäußerungen), mit Bezug zum direkten Umfeld (ab ca. 13 Monaten) • volle Objektpermanenz↑ (ab ca. 18 Monaten) • zunächst verstärkte Realisierung von Nomen • Gebrauch von Funktionswörtern↑, um Wörter zu klassifizieren (z. B. Nomenklassifikation) • Gebrauch phonologisch↑ ähnlicher Wörter • individueller Wortschatzanstieg (vor allem relationale und soziale Wörter) • erste Pluralformen • erste Zweitwortäußerungen (ab ca. 18 Monaten) • vereinzelt unflektierte Verben in Zweitwortäußerungen
<p>im dritten Lebensjahr</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung und Ausdifferenzierung des Wortschatzes, 300 – 500 Wörter mit ca. drei Jahren • linearer Anstieg des Gebrauchs von Verben • Zunahme von Funktionswörtern↑ (Ende des dritten Lebensjahres) • Ausdifferenzierung des Nomenlexikons (Ober- und Unterbegriffe) • semantische↑ Relationen mittels Adjektiven

im dritten Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> • weiterhin Bezug zu konkreten Ereignissen und Erfahrungen mit der Umwelt • Äußerungen von Befindlichkeiten (Wünschen, Gefühlen, Gedanken etc.) • Anstieg der komplexen Wörter (Komposition und Derivation) • erste Passivkonstruktionen↑ (ab ca. 2,2 Jahren) • kreative Wortneuschöpfungen • Anstieg der Äußerungslänge und damit der syntaktischen↑ und morphologischen↑ Komplexität • variierende Verbstellung mit Flexion je nach Satzart • zunehmende Aneignung der Verbzweitstellung in Aussagesätzen • Beginn des Gebrauchs von Nebensätzen (Ende des dritten Lebensjahres) • Anwendung obligatorischer Artikel (ab ca. 2,6 Jahren) • zunehmende Aneignung der Personalflexion des Verbs • Subjekt-Verb-Kongruenz↑ (mit ca. 2,6 Jahren) • Beginn der Partizipbildung und der Nominalflexion↑
bis Schulbeginn	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbau des rezeptiven und produktiven Wortschatzes • Ausdifferenzierung der Pluralbildung • Weiterentwicklung von Tempus und Kasus↑ • Verständnis von W-Fragen
bis in die Schulzeit	<ul style="list-style-type: none"> • Abstrakta (z. B. Mut, Trauer etc.) • Erweiterung des Wortschatzes, inklusive Fachwortschatz • Gebrauch des Konjunktivs↑ • korrekter Gebrauch von Pronomen↑ • Verständnis und korrekte Nutzung von Quantoren↑

Abb. 1: Meilensteine des primären Spracherwerbs bis zum vierten Lebensjahr (in Anlehnung an Fox-Boyer & Schäfer 2015; Kauschke 2012, 2015; Ruberg & Rothweiler 2012; Schulz 2007 und Szagun 1993)

Die hier skizzierten Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs im Deutschen bieten einen Überblick über wesentliche Entwicklungsinhalte. Die Einteilung in Altersgruppen dient der Orientierung, ist jedoch nicht als feste Stufenabfolge zu verstehen. Obwohl die primäre Sprachentwicklung in seinen groben Zügen eine relativ gleich bleibende Abfolge aufweist, zeigen sich zugleich individuelle Unterschiede. Um die individuellen sprachlichen Potenziale und Entwicklungsprozesse im Grundschulalter zu erkennen, in den allgemeinen Spracherwerb einzuordnen und schließlich für den Unterricht zu nutzen, ist es erforderlich, Kenntnisse über den frühen,

vorschulischen Spracherwerb zu haben. Auf der Grundlage dieses Wissens kann es Lehrkräften gelingen, aufmerksam zu sein für das sprachliche Können ihrer Schülerinnen und Schüler und sprachliche Aneignungsprozesse zu initiieren und zu begleiten.

1.1.1 Phonologische Fähigkeiten

Mit Blick auf den Grundschulunterricht werden phonologische Fähigkeiten häufig als zentrale Voraussetzung für den Schriftspracherwerb, und hier als die Fähigkeit, Laute zu diskriminieren, betrachtet. Unter dem Stichwort Phonologische Bewusstheit finden sich in der fachdidaktischen Literatur zahlreiche Abhandlungen zu deren Bedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Bredel, Fuhrhop & Noack 2017; Jeuk & Schäfer 2013; Schründer-Lenzen 2013; Wildemann 2018a). Bevor wir auf den Zusammenhang von Phonologischer Bewusstheit und schriftsprachlicher Entwicklung zu sprechen kommen, soll in einem ersten Schritt nachgezeichnet werden, wie die frühkindliche Genese lautlicher Fähigkeiten verläuft, da sie eine Basis für die Phonologische Bewusstheit am Schulanfang bildet.

Bereits im Mutterleib sind Kinder in der Lage, menschliche Stimmen wahrzunehmen, und entwickeln eine Präferenz für die Muttersprache(n) (vgl. Elman et al. 1996; Kauschke 2012, S. 21; Papoušek 1994, S. 16). Bestätigt wurde diese frühe Sprachwahrnehmung durch Experimente mit Säuglingen, denen unterschiedliche sprachliche Inputs auf Laut- und Silbenebene, bei gleichbleibender Sprachprosodie präsentiert wurden. Es gelingt Säuglingen, die Muttersprache(n) an deren Prosodie zu erkennen und sogar, diese von anderen Sprachen, mit anderer Sprachprosodie, zu unterscheiden (siehe dazu Kauschke 2012, S. 23; Szagun 2013, S. 43 ff.). Folglich ist eine lautliche Präferenz bereits frühzeitig vorhanden. Das gilt auch, wenn Kinder vor- und nachgeburtlich Kontakt mit zwei Muttersprachen bzw. Erstsprachen haben. Sie entwickeln dann eine Präferenz für beide Sprachen (siehe dazu Dietrich & Gerwien 2017, S. 96 ff.).

Neben der Orientierung an Prosodie und Rhythmus können Babys sehr schnell zwischen phonetisch unterschiedlichen Lauten unterscheiden. Die Lautunterscheidung richtet sich dabei nach Artikulationsart bzw. Stimmeinsetzung, Artikulationsort und den Phonemkontrasten, weshalb man auch von einer *kategorialen Lautwahrnehmung* spricht (vgl. Klann-Delius 2008, S. 29; Szagun 2013, S. 45 ff.). Überprüft wurde dies mithilfe der Saugrate (*High Amplitude Sucking*) (vgl. ebd., S. 74; Szagun 2013). Gleichzeitig gibt es aber auch Erkenntnisse, dass diese und andere Lautkontraste, z. B. zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten, nicht unbedingt auf der Erfahrung mit der Muttersprache beruhen. Das konnte in verschiedenen Studien mit unterschied-

lichen Sprachen belegt werden (vgl. Szagun 2013, S. 48f.). Babys verfügen somit weniger über einen angeborenen Mechanismus zur Verarbeitung lautlicher als vielmehr auditiver Reize – wie übrigens auch Makkaken-Affen (vgl. ebd. S. 49). Es bleibt aber die Sensibilität für die Umgebungssprache(n) und die Abgrenzung von nicht-muttersprachlichen Kontrasten; und hier unterscheiden sich Babys von Erwachsenen, bei denen eine solche Sensibilität nicht mehr zu beobachten ist (vgl. Kauschke 2012, S. 24).

Ein weiterer Erwerbsschritt beinhaltet die Segmentation, also die Fähigkeit der Zergliederung des Sprachstroms. Sie ist ein wesentlicher Schritt in die Wortschatzentwicklung (vgl. Kauschke 2012, 2019). Bei der Segmentation orientieren sich Babys an den Wortbetonungsmustern; im Deutschen ist das zunächst der Trochäus. Die Fähigkeit zur Segmentation wird im Laufe des ersten Lebensjahres weiter ausdifferenziert, wobei häufige Merkmale, z. B. Konsonantenfolgen, als Hilfe bei der Zergliederung dienen (vgl. Kauschke 2012, S. 25). Im Alter von ca. sechs Monaten gelingt es Kindern, neben Wörtern auch Phrasen und Sätze zu identifizieren; dies geschieht vor allem durch die rezeptive Verarbeitung von Pausen im Sprechfluss (vgl. Kauschke 2015, S. 4f.). Mit ca. acht Monaten können Kinder dann schon Inhalts- und Funktionswörter[†] erkennen (vgl. Kauschke 2015, 2019). Diese frühen Schritte der Sprachwahrnehmung sind eine wichtige Voraussetzung für den weiteren Wortschatz- und Grammatikerwerb.

Neben der Lautrezeption produziert das Kind im Laufe des ersten Lebensjahres zunehmend Laute. Die Entwicklung verläuft von sehr frühen reflexartigen Lauten des Säuglings über Vokalisationen im Alter von ca. sechs Monaten bis schließlich zu silbischen Produktionen. Mit Ende des ersten Lebensjahres produzieren Kinder sogenannte Protowörter[†], also Wörter, die bereits formal-strukturell den konventionellen Wörtern der Erstsprache(n) entsprechen, die aber keine konventionalisierte Bedeutung besitzen. Interessant ist daran, dass Kinder die Protowörter durchaus mit subjektiven Bedeutungen belegen und entsprechend situativ und kommunikativ anwenden (vgl. Kauschke 1999, S. 132; 2015, S. 5). Es lassen sich somit schon im frühen Kindesalter kommunikative Absichten nachweisen.

An der hier skizzierten Lautrezeption und -produktion wird ersichtlich, dass die Fähigkeit zum Umgang mit der lautlichen Seite von Sprache(n) frühzeitig vorhanden ist und darüber hinaus im Laufe des ersten Lebensjahres weiter ausgebaut wird. Das Hörvermögen ist hierfür eine wesentliche Grundlage. Für die schriftsprachliche Entwicklung werden mit Blick auf den Schulanfang die lautlichen Diskriminationsfähigkeiten wiederum als eine Voraussetzung angesehen. Unterschieden wird dabei zwischen *Phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne* und *Phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne* (siehe dazu auch Skrowonek & Marx 1989; Schneider 2017; zsf. Wildemann

2018a). Über Erstere verfügen Kinder bereits im Kindergartenalter, wenn sie eine Sensibilität für die rhythmische und prosodische Gestalt der Sprache haben oder in der Lage sind, Reime zu produzieren (vgl. Schneider & Tibken 2018, S. 71; Schröder-Lenzen 2009, S. 71; Wildemann 2018a, S. 91). Deutlich wird hier die Verbindung zum frühkindlichen Spracherwerb, deren positiver und uneingeschränkter Verlauf die Ausbildung von *Phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne* begünstigt (vgl. Gillon 2018). Erst die *Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne* ist als eine Folge der Bewusstwerdung lautsprachlicher Strukturen enger an den Verlauf des systematisierten Schriftspracherwerbs und damit an den Sprachlichen Anfangsunterricht gebunden (vgl. zsf. Wildemann 2018a, S. 92). Mit der zunehmenden Ausbildung schriftbezogenen Wissens, z. B. Buchstabenkenntnissen und Einsichten in die Morphologie↑, baut sich bei den Schulanfängerinnen und -anfängern ein metasprachliches Wissen, also ein Wissen über Sprache, ihre Struktur und Funktion auf. In der Literatur wird auch von einer *Vergegenständlichung von Sprache* (Andresen 1985) gesprochen, womit gemeint ist, dass Sprache nunmehr zum Gegenstand des Denkens und Handelns wird. Die Kinder beginnen, über Sprache nachzudenken, äußern Vermutungen, wie Sprache aufgebaut ist und funktioniert, spielen mit Sprache und beginnen, ihre Präkonzepte↑ zu überprüfen und ggf. zu revidieren. Dies gelingt ihnen, weil ihnen nicht mehr ausschließlich Erfahrungen mit Sprache aus ihrem Alltag, sondern ein Wissen über Sprache zur Verfügung steht. *Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne* zeigt sich folglich dadurch, dass Kinder in der Lage sind, kleinere lautliche Einheiten zu identifizieren. Dazu gehören das Herausfiltern von einzelnen Lauten, wie beispielsweise An- und Endlauten, die Silbensegmentation und das Zusammenschleifen (Synthetisieren) von Silben.

Phonologische Bewusstheit allein ist aber nicht verantwortlich für den Verlauf des Schriftspracherwerbs (siehe dazu auch Valtin 2010, 2012; Rackwitz 2009). Andere Faktoren, vor allem kognitive Leistungen wie die Gedächtniskapazität und die visuelle Merkfähigkeit, spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, weshalb sie in Diagnoseverfahren zur Überprüfung phonologischer Fähigkeiten in der Regel auch miteingefasst werden. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Studien inzwischen belegen konnten, dass eine isolierte Förderung der Phonologischen Bewusstheit, vor allem bei sogenannten Risikokindern, weniger effektiv ist als eine in den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens eingebettete Förderung (siehe dazu Fischer & Pfof 2015; Rackwitz 2009). Gleichzeitig steht aber auch fest, dass Phonologische Bewusstheit einen hohen Einfluss auf den Schriftspracherwerb hat. So konnte beispielsweise Punz in einer sehr umfangreichen Studie belegen, dass sich Phonologische Bewusstheit am Schulanfang signifikant↑ auf die basalen Lesefähigkeiten



Anja Wildemann ist seit 2011 Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist Herausgeberin der Zeitschrift Grundschule Deutsch und Autorin mehrerer Fachpublikationen. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Sprachlicher Anfangsunterricht, Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose und Sprachbildung sowie sprachsensibler Unterricht.



Alexandra Merkert war seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter und ist seit 2018 am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der Diagnostik und Sprachförderung, der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Vermittlung forschungsmethodischer Grundlagen sowie der Kommunikation und Beratung.

Diagnostik und sprachliche Förderung sollten stets Hand in Hand miteinander gehen, um eine optimale Lernentwicklung zu ermöglichen. Insbesondere schriftliche Anforderungen stellen Lernende vor komplexe Aufgaben, gerade, wenn sie zugleich bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen voraussetzen. Auch die unterschiedlichen Spracherwerbskontexte spielen für die sprachliche Entwicklung eine Rolle. Das Können der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen heißt, aus unterschiedlichen Diagnoseformen auszuwählen, Kompetenzen zu überprüfen und Lernen individuell zu gestalten.

Die Autorinnen geben einen Überblick über den Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, Methoden und Formen der Sprachdiagnostik sowie Möglichkeiten der Sprachförderung und Sprachbildung. Thematisiert werden auch der Ablauf einer kollegialen Fallberatung sowie das Führen von Feedbackgesprächen. Die Umsetzung in der Praxis steht im Mittelpunkt aller Anregungen. Zur Diagnostik und Unterrichtsgestaltung erhalten Sie:

- Darstellungen von Methoden und Formen der Sprachdiagnostik
- Hinweise für die Förderplanung und kollegiale Fallberatung
- Anregungen für die Unterrichtsplanung im sprachsensiblen Unterricht
- Praxistipps für Feedbackgespräche, Lernbeobachtung, Lese- und Schreibförderung
- Materialien zur Diagnostik und Unterrichtsplanung zum Download

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

*Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der
Grundschule*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

