

Inhalt

Auf ein Wort		
Die Sprachheilarbeit in der Metamorphose	2	
Hauptbeiträge		
Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache		
Hendrike Frieg, Claudia Hilbert & Eva Belke	3	
Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik		
Friederike von Lehmden, Johanna Kauffeldt, Eva Belke & Katharina Rohlfing	14	
Praxisthema Komplexe Syntax		
Spezifische sprachheilpädagogische Förderung der komplexen Syntax		
Margit Berg	24	
Förderung von Kausalsätzen anhand des Bilderbuchs „mutig, mutig“ von Lorenz Pauli und Kathrin Schäfer – eine kontextoptimierte Unterrichtseinheit		
Ronja Klenk, Margit Berg	28	
Syntax kompliziert? – Ich hab’s kapiert!		
Nicole Eibert	31	
Kooperative Spiele für die Förderung des Erwerbs der komplexen Syntax im Geschichtsunterricht der Klasse 6		
Heiko Seiffert	34	
Therapie der Verbendstellung in Nebensätzen durch Rollenspiele		
Martin Möllmeier	36	
Materialecke zur komplexen Syntax		
Margit Berg	40	
Magazin		
Förderschwerpunkt Sprache an der Grenze der Inklusion. Empirische Zwischenergebnisse		
Jörg Mußmann, Sebastian Dippelhofer	42	
Rückblicke		
Biographische Notizen aus der Sprachheilpädagogik in den Jahren 1970 bis 2012		
Manfred Grohnfeldt	49	
Aus Schule und Therapie		
„Resonanz schaffen“ – in lebendigem Dialog achtsam sein		
Birgit Jackel	54	
Rezensionen		56
Mitteilungen		
Aus der Hochschule		
Summerschool Sprachheilpädagogik, Sprachforschung	61	
Redaktion		
Wir stellen uns vor	62	
dgs intern		
Delegiertenversammlung und Kongress in Bremen 2012.	62	
Aktuelles		
Tagungen, Messe und Kongresse	61	



Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache:

Wie erfolgreich sind implizite Verfahren?



Language training in German as a second language:

How effective are implicit methods?



Hendrike Frieg, Claudia Hilbert & Eva Belke

Zusammenfassung

Hintergrund: Obwohl in Deutschland ein Großteil der Grundschul Kinder mehrsprachig und mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufwächst, findet der Schulunterricht fast flächendeckend auf Deutsch statt. Dies stellt für mehrsprachige Kinder eine zusätzliche Herausforderung im schulischen Alltag dar. Wir präsentieren die Fallstudie eines Jungen (A., 10 Jahre, 3. Klasse), der trotz engagierter Förderung im Unterricht Schwierigkeiten mit der Schulsprache Deutsch aufwies.

Ziel: Ziel der Fallstudie war es, zwei implizite Sprachförderansätze, den entwicklungsproximalen Ansatz nach F. M. Dannenbauer und die generative Textproduktion nach G. Belke, hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu prüfen.

Methodik: Wir setzten die Ansätze modalitätsspezifisch ein, indem wir in der mündlichen Förderung ausschließlich auf den entwicklungsproximalen Ansatz und in der schriftlichen Förderung ausschließlich auf die generative Textproduktion zurückgriffen. In den verschiedenen Modalitäten förderten wir jeweils zwei Sprachstrukturen, die zunächst geblockt und später gemischt bearbeitet wurden. A. erhielt über 10 Monate zweimal wöchentlich 45 Minuten Sprachförderung, in der die zu untersuchenden Förderprogramme parallel zum Einsatz kamen.

Ergebnisse: Nach Förderabschluss produzierte A. mehr korrekte und sprachlich variabelere Äußerungen, was auf einen allgemein positiven Effekt der Förderung hinweist. Seine sprachlichen Leistungen schwankten jedoch stark, so dass sich nur bedingt strukturspezifische Fördereffekte beobachten ließen.

Schlussfolgerung: Die Fallstudie stellt einen ersten Anhaltspunkt dar, dass implizite Verfahren in der Sprachförderpraxis erfolgreich sein können. Es wird jedoch auch deutlich, dass es bei Kindern im Grundschulalter schwierig ist, eindeutig nachzuweisen, ob es sich bei Fortschritten in der Sprachentwicklung tatsächlich um spezifische Fördereffekte handelt.

Schlüsselwörter

Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache, Bilingualismus, implizite Sprachförderung, entwicklungsproximale Förderung, generative Textproduktion

Abstract

Background: A large proportion of primary school children in Germany grow up with German as their second language, which they typically begin to acquire when they join Kindergarten. Starting primary school, their German proficiency is often less advanced than that of their monolingual peers. Nevertheless, German is the teaching language at school. This poses an additional linguistic challenge to multilingual children. We present the case of A., a ten-year-old boy, who attended third primary school class. Even though a dedicated team of teachers attempted to enhance his German proficiency, A. demonstrated substantial difficulties with German as language of schooling.

Aims: Our aim was to compare the efficiency of two methods of promoting language proficiency, according to F.M. Dannenbauer (*entwicklungsproximaler Ansatz*) and G. Belke (*generative Textproduktion*). Both approaches capitalize on optimizing the input by way of a directed language exposure, in order to facilitate the acquisition of grammatical structures through implicit learning.

Methods: The two approaches were employed in a modality-specific mode, selectively applying them to the promotion of oral skills (Dannenbauer) and the promotion of written skills (Belke) respectively. Within each modality, we trained two linguistic structures. The training was organised in distinct blocks at first and carried out as mixed training sessions towards the end. A. was given training twice a week for 45 minutes over the course of 10 months

Results: After the intervention had ended, A. produced more correct and more variable utterances, which suggests that the training induced an unspecific increase in language proficiency. However, his performance was quite variable, so it was difficult to establish a discernable effect of the training on the structures dealt with in each modality.

Conclusion: Our case study provides initial evidence that training techniques focussing on implicit learning through targeted language exposure can be effective. However, it also highlights that it is difficult to demonstrate unambiguously that increases in primary school children's language proficiency have indeed been caused by the language training.

Keywords

language acquisition, German as a second language, bilingualism, implicit language training, directed language exposure

Dieser Beitrag hat das peer-review-Verfahren durchlaufen.



Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik



Reading to children promotes implicit grammar acquisition

Friederike von Lehmden, Johanna Kauffeldt,
Eva Belke & Katharina Rohlfing

Zusammenfassung

Hintergrund: Das Vorlesen von Kinderbüchern wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung, z.B. auf die Entwicklung des Wortschatzes (Böhme-Dürr 2001) oder von Literacy Fähigkeiten (z.B. Bertschi-Kaufmann 2007), aus.

Fragestellung: Wir untersuchten in unserer Studie, ob sich die Produktion von Passivstrukturen bei fünf- und sechsjährigen Kindern durch das Vorlesen von Kinderbüchern unter gezielter Verwendung von Passivkonstruktionen steigern lässt.

Methodik: Die Sprachförderung bei 20 Vorschulkindern wurde zwei Mal pro Woche für jeweils 15 Minuten durchgeführt. Alle Kinder erhielten eine spezifische Passiv- sowie eine parallelisierte Aktivförderung für jeweils einen Monat. Zu vier Zeitpunkten wurde die Passivverwendung der Kinder beim Nacherzählen einer Geschichte überprüft. Die rezeptiven Fähigkeiten wurden zu drei Zeitpunkten mit dem Testteil Passiv des TROG-Ds (Fox 2006) und einem Passivverständniscreening erhoben.

Ergebnisse: Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Anstieg der Anzahl der Passivkonstruktionen sowie der Anzahl der unterschiedlichen im Passiv gebrauchten Verben. Dieser Fördereffekt war auch noch vier Wochen nach Studienende auffindbar. Im Laufe der Förderungszeit produzierten die Kinder Übergeneralisierungen, die auf einen systematischen Lernprozess schließen lassen. In den Rezeptionsleistungen zeigte sich ebenfalls eine signifikante Verbesserung.

Schlussfolgerung: Die Ergebnisse lassen folgende Interpretation zu: Die vermehrte produktive Verwendung der geförderten Strukturen ist auf implizite Lernprozesse infolge strukturellen Primings durch das Vorlesen zurückzuführen. Die gefundenen Übergeneralisierungen sprechen dafür, dass die zugrunde liegende Struktur erlernt wurde. Somit kann strukturelles Priming als Mechanismus zur Sprachvermittlung in der Sprachförderung durch Vorlesen angewendet werden und wirkt effizient über einen längeren Zeitraum.

Schlüsselwörter

Sprachförderung, Vorlesen, Syntaxerwerb, Passiv, Priming, implizites Lernen

Abstract

Background: Reading to children can influence language acquisition positively: It has been shown to foster word acquisition (Böhme-Dürr 2001) and literacy skills (e.g. Bertschi-Kaufmann 2007).

Aims: We investigated the role of reading to children in the acquisition of a syntactic phenomenon, passive verb constructions in order to find out if reading to children can also influence syntax acquisition.

Method: In a training study, we first exposed 20 five- and six-year-old preschoolers to a large amount of this particular structure in children's books and then tested the children's use of passive voice sentences. All children received a specific training for passive verb constructions and a parallelized active version each for the period of one month. Training sessions lasted 15 minutes and were conducted twice a week. In four tests included in the study, the children were asked to retell a story after it had been read to them. In three tests the comprehension of the construction was tested.

Results: We found a significant growth of passives and a bias to produce a wider variety of verbs in passive voice in both groups after the training of passive verb constructions. The effect lasted over a period of four weeks after completion of the training. We also observed overgeneralizations of passive forms: The children created new passive verb constructions and produced verbs in passive voice, which cannot be used in this sentence structure in German. Additionally, the children improved in understanding the passive sentences.

Conclusion: We suggest that the increase of the passive voice production can be explained by implicit learning processes due to structural priming during the reading sessions. This effect persisted over a longer period of time. The overgeneralizations indicate that the children were able to extract the underlying structure. We discuss the benefits of content priming used for language promotion in early childhood.

Keywords

language training, reading to children, syntax acquisition, passive voice, priming, implicit learning

Dieser Beitrag hat das peer-review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

Viele landes- und bundesweite Leseförderprojekte setzen in der allgemeinen Sprachförderung auf das Vorlesen von

Kinder- und Bilderbüchern (z.B. Voßhans & May 2009). In Studien, die sich mit den Einflüssen des Vorlesens von Kinderbüchern beschäftigt haben, konnte gezeigt werden, dass sich Vorlesen

positiv auf die Sprachentwicklung, besonders auf die Entwicklung des Wortschatzes, auswirkt (Biemiller & Boote 2006; Böhme-Dürr 2001). Auch narrative Fähigkeiten (Bertschi-Kaufmann



Spezifische sprachheilpädagogische Förderung der komplexen Syntax

Margit Berg

Die Förderung der komplexen Syntax stellt ein relevantes Förderziel in der Arbeit mit spracherwerbsgestörten Kindern und Jugendlichen dar. Im Vordergrund stehen dabei die Nebensätze. Deren Förderung umfasst Aspekte der grammatischen Strukturierung des Satzes sowie die Steigerung der Verwendungshäufigkeit.

1 Die Komplexe Syntax: Begriffsbestimmungen

Unter „einfachen Sätzen“ werden alle Sätze verstanden, die nur ein finites Verb und Prädikat enthalten. In der Abgrenzung von derartigen einfachen Sätzen wird deutlich, was die komplexen Sätze ausmacht: Darunter werden alle Sätze zusammengefasst, die mehr als ein finites Verb oder ein Prädikat enthalten. Die komplexe Syntax umfasst dabei mehrere Möglichkeiten, Sätze miteinander zu verknüpfen (vgl. Abb. 1):

Parataxen bestehen aus zwei oder mehr Hauptsätzen, die mit koordinierenden Konjunktionen (z. B. und, aber, oder) zu einer Satzreihe zusammengefügt sind.

Die beiden Teilsätze sind gleichgeordnet und können auch allein stehen. Das finite Verb steht – wie in allen Aussagesätzen – in der Zweitposition.

Hypotaxen sind dagegen zusammengesetzte Sätze, in denen die Teilsätze einander über- bzw. untergeordnet sind (Satzgefüge). Hier ist also einer der Sätze abhängig vom anderen Satz. Hypotaxen finden sich in zwei Formen: Uneingeleitete untergeordnete Sätze haben die gleiche Struktur und Verbposition wie ein einfacher Hauptsatz („Ich hoffe, es regnet nicht!“) oder zeigen die Spitzenposition des Verbs („Regnet es, dann bleibe ich zu Hause!“). Eingeleitete Nebensätze, die mit einer subordinierenden Konjunktion (einer „Subjunktion“) oder einem Relativpronomen eröffnet werden, unterscheiden sich jedoch strukturell vom Hauptsatz: In diesen steht das finite Verb am Ende des Satzes („Ich hoffe, dass es nicht regnet!“).

Neben den Parataxen und Hypotaxen finden sich in der komplexen Syntax auch so genannte satzwertige Konstruktionen (*Satzäquivalente*). Dies sind zum einen Infinitivkonstruktionen („Ich nehme den Schirm mit, um nicht nass zu

werden.“), zum anderen Partizipkonstruktionen („Kaum angekommen, fuhr sie schon wieder los.“)

Da die Parataxen zwar auf Grund der steigenden Äußerungslänge als anspruchsvoll anzusehen sind, darüber hinaus jedoch nicht mit besonderen syntaktischen Anforderungen verbunden sind, werden im Folgenden die wesentlich anspruchsvolleren eingeleiteten Nebensätze in den Vordergrund gestellt.

Die eingeleiteten und damit zugleich subordinierten Nebensätze können unterschiedliche syntaktische Funktionen einnehmen und beispielsweise als Ergänzungen auftreten:

- Als Subjektsatz nimmt der Nebensatz den Platz des Subjekts ein: Der Erste mahlt zuerst. → Wer zuerst kommt, mahlt zuerst.

- Als Objektsatz übernimmt der Nebensatz die Funktion des Objekts: Er bemerkte den Regen. → Er bemerkte, dass es regnete.

Nebensätze können als Adverbialsätze an die Stelle adverbialer Bestimmungen treten:

- Er fuhr bei Sonnenaufgang los. → Er fuhr los, als die Sonne aufging.

Schließlich können sie auch die Funktion von Attributen übernehmen:

- Das Ungeheuer von Loch Ness → Das Ungeheuer, das im Loch Ness lebt.

Nach der Art der Wörter, die den Nebensatz einleiten, lassen sich schließlich Pronominalsätze und Konjunktionalsätze voneinander unterscheiden, wobei sich die Konjunktionalsätze wiederum anhand der spezifischen Konjunktionen und der Art der Verknüpfung mit dem Hauptsatz (zum Beispiel temporal, kausal, konditional) in verschiedene Nebensatztypen gliedern lassen. Zu den Pronominalsätzen gehören die durch Relativpronomen eingeleiteten Relativsätze, aber auch Nebensätze, an deren Anfang ein Fragepronomen steht (Abb. 2).

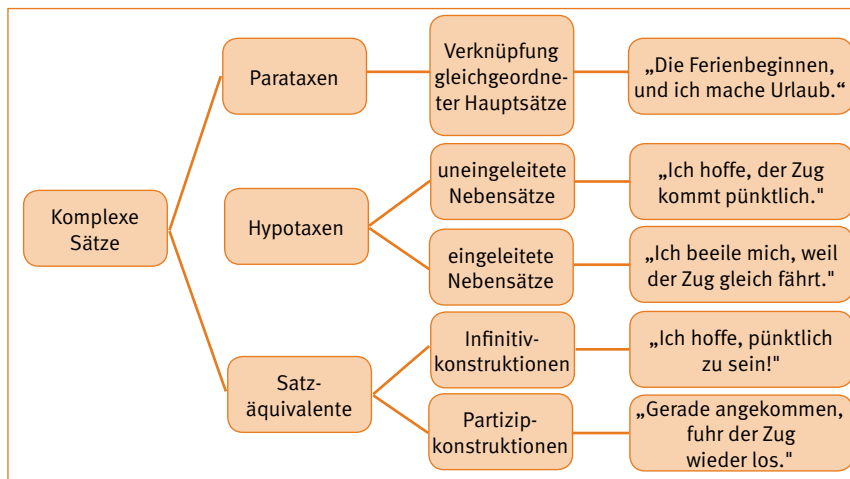


Abb. 1: Formen der komplexen Syntax



Förderung von Kausalsätzen anhand des Bilderbuchs „mutig, mutig“ von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer – eine kontextoptimierte Unterrichtseinheit

Sprachliche Zielstruktur: Kausalsätze
Altersstufe: Klassenstufe 2 – 3

Ronja Klenk, Margit Berg



1 Ausgangssituation und konkrete sprachtherapeutische Ziele der Unterrichtseinheit „mutig, mutig“

Die Unterrichtseinheit zur Förderung von Kausalsätzen anhand des Bilderbuchs „mutig, mutig“ (Pauli, Schärer 2006) wurde für eine dritte Klasse der Sprachheilschule mit 12 Schülern geplant. Der grammatische Sprachstand der Schülergruppe lässt sich wie folgt beschreiben:

- Die Schüler haben bereits die Verbzweitstellung im Hauptsatz erworben.
- Sie nehmen bereits erste koordinierende Verknüpfungen von Sätzen vor, beispielsweise durch ‚und‘.
- Kognitiv wurden komplexe Sachverhalte und Verknüpfungen bereits entdeckt.
- Die Einleitewörter einiger Nebensatztypen, insbesondere ‚weil‘, wurden lexikalisch bereits erworben.

Die sprachtherapeutische Zielstruktur, die in der Unterrichtseinheit „mutig, mutig“ gefördert wird, ist der Kausalsatz, einer der früh erworbenen und aus diesem Grund für die Förderung der komplexen Syntax gut geeigneten Nebensätze. Auf syntaktischer Ebene sollen im Verlauf

der Einheit folgende Regeln entdeckt und angewendet werden: Zum einen die Tatsache, dass am Anfang dieses Nebensatzes eine Konjunktion steht, zum anderen, dass das finite Verb im Unterschied zum Hauptsatz am Satzende vorzufinden ist.

2 Vorstellung des Bilderbuches „mutig, mutig“ von L. Pauli und K. Schärer

Das von Lorenz Pauli geschriebene und von Kathrin Schärer illustrierte Bilderbuch „mutig, mutig“ (2006) erzählt von einer Maus, einer Schnecke, einem Frosch und einem Spatz, die am Ufer des Weihers zusammentreffen und einen Wettkampf beginnen, der den Mutigsten von ihnen in Erfahrung bringen soll. Dieser Wettkampf bringt jedoch auch die Schwächen der einzelnen Tiere zum Vorschein. Nachdem alle Tiere, außer dem Spatz, durch das Überwinden einer Schwäche ihren Mut bewiesen haben, weigert sich der Spatz mit den Worten „... ich mach nicht mit“. Alle Tiere sind sich einig: „Ja, das ist Mut!“ (ebd.). Behandelt werden also Schlüsselthemen wie Freundschaft und die Eigenschaft, auch ‚Nein‘ sagen zu können.

3 Umgestaltung des Buchtextes

In der Originalfassung enthält der Text bereits einige Kausalsätze und bietet sich deshalb als Möglichkeit an, diese zu fördern. Durch dieses vermehrte Auftauchen von Kausalsätzen kann die Aufmerksamkeit der Schüler auf die syntaktische Regel des Nebensatzes gelenkt werden.

Allerdings durchziehen die Kausalsätze nicht das gesamte Buch. Um ein gehäuftes Sprachmodell der Kausalsätze anzubieten, ist es sinnvoll, den Text dahingehend zu modifizieren. Zudem sollte – den Prinzipien der Kontextoptimierung entsprechend – die kürzeste Zielstruktur verwendet werden. Die verwendeten Nebensätze sollten also so kurz wie möglich sein. Das führt beispielsweise zu folgenden Textveränderungen (Tab. 1).

Im weiteren Verlauf der Geschichte beschließen die Tiere aus Langeweile, einen Wettkampf zu veranstalten um herauszufinden, wer von ihnen der Mutigste ist. In dieser Phase des Erzählens zum Buch lassen sich wiederum gehäuft Nebensätze anbieten, denn alle berichten, was sie tun werden, und begründen damit ihren Mut. So wird etwa der Satz des Frosches „Ich fresse heute keine mickrige Mücke und keine flinke Fliege [...]

Tab. 1: Beispiele für Umformulierungen des Textes beim Vorlesen

Originaltext	Umformulierung	Begründung
„Die Maus ist da, weil sie nicht wusste, wohin sie sonst gehen sollte.“ (Pauli, Schärer 2006)	„Die Maus ist da, weil sie keine anderen Pläne hatte.“	Reduktion der Äußerungslänge, Vermeiden verschachtelter Nebensätze
„Der Spatz will wissen, was die anderen hier tun.“ (ebd.)	„Der Spatz ist da, weil er neugierig ist.“	Erweiterung des Angebots von Kausalsätzen beim Vorlesen

Warum sind die Tiere an den Weiher gekommen?



Die Maus ist da,

(Sie **hat** keine anderen Pläne.)

Die Schnecke ist da,

(Die Maus **ist** da.)

Der Frosch ist da,

(Er **wollte** kurz an den Weiher.)

Der Spatz ist da,

(Er **ist** neugierig.)



Syntax kompliziert? – Ich hab's kapiert!

Ideen zur Umsetzung einer kontextoptimierten Förderung der komplexen Syntax im Unterricht

Sprachliche Zielstruktur: Nebensätze mit Verbendstellung
Altersstufen: Jahrgangsstufen 2 – 6

Nicole Eibert

1 Bedeutung der komplexen Syntax für den Unterricht

Für das Verstehen und Lernen schulischer Inhalte bilden altersgemäß entwickelte syntaktischen Fähigkeiten eine wichtige Grundlage. Durch subordinierte Nebensätze können Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Beziehungen sprachlich dargestellt werden. Ohne entsprechendes Regelwissen über diese „komplexe Syntax“ kann ein Kind Aufgabenstellungen, Sachtexte oder Erklärungen des Lehrers sprachlich nicht ausreichend erfassen. Auch das mündliche oder schriftliche Formulieren von Ideen, Zusammenhängen oder gelernten Inhalten wird ihm dann nicht angemessen gelingen. Mangelnde Kompetenzen im Bereich der komplexen Syntax können sich somit auch auf den Schulerfolg auswirken (Berg 2004).

Aufgabe einer Sprachförderung im Unterricht ist es daher, diesen Schülern entsprechende Entwicklungsimpulse zu geben und sie in ihrem Lernen gezielt zu unterstützen.

2 Screening auffälliger Schüler

Um die Schüler mit Auffälligkeiten in diesem Bereich angemessen fördern zu können, wird zunächst mit dem Screening „Komplexe Syntax“ (Eibert 2009) ihr Entwicklungsstand erhoben. Das Screening wurde aus dem ESGRAF-Screening und dem Ergänzungsverfahren „Zauberspiel“ zusammengestellt und entsprechend angepasst (Berg 2004). Es überprüft Kausal-, Relativ-, Temporal- und Finalsätze in den verschiedenen *Modalitäten* (*Dekodieren, Rekonstruieren, Kodieren und Reflektieren*) und ermöglicht so Aussagen über den Erwerb der

Verbendstellung sowie der Konjunktionen. Dabei verwendet es das *Format* des Zauberers (Abb. 1) im Zirkus, das später in der Förderung fortgeführt wird.



Abb. 1:
Der Zauberer
(Eibert 2012)

3 Förderkonzept der Kontextoptimierung

Grundlegendes Konzept für die Förderung der komplexen Syntax im Unterricht ist die Kontextoptimierung (Motsch 2010). Diese Therapedidaktik ist darauf ausgerichtet, den unterrichtlichen Kontext, also Sprachmaterial, Sprechweise, Situation und Hilfen, für ein grammatisches Lernen optimal zu gestalten. Dabei werden die besonderen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt (*Ursachenorientierung*), Ressourcen des Kindes kompensatorisch für das grammatische Lernen genutzt (*Ressourcenorientierung*) und auf einen Wechsel zwischen sprachbewussten und weniger sprachbewussten

Phasen geachtet (*Modalitätenwechsel*). Schlagworte der Kontextoptimierung sind in diesem Artikel *kursiv* gedruckt, eine konkrete inhaltliche Ausführung der Kontextoptimierung in Bezug auf die komplexe Syntax findet sich in der Sprachheilarbeit (Eibert 2012).

4 Kick-Off: Einführung der Zielstruktur „komplexe Syntax“

Die Einführung einer neuen grammatischen Zielstruktur sollte von den Schülern ganz bewusst wahrgenommen werden und daher als spezifischer Sprachförderunterricht (*fokussierende Gespräche*) erfolgen, abgekoppelt von anderem Unterrichtsstoff. Motsch (2010) bezeichnet diese Phase als „Kick-Off“, in der die Schüler spielerisch die neue grammatische Form entdecken. Bei der Einführung der Verbendstellung in Nebensätzen erhält, in Anlehnung an das „Fluchtspiel“ (Berg 2004), eine grüne Katze (Abb. 2) die Hauptrolle. Die grüne Katze kann etwas ganz besonderes, sie kann aus zwei Sätzen einen langen Satz zaubern. Dazu braucht sie ein Katzenwort (Konjunktion), das sie zwischen die Sätze setzt. Dies wird anhand von zwei Satzstreifen und einer Wortkarte an der Tafel dargestellt (s. Abb. 2).

Den Schülern fällt schnell auf, dass da etwas nicht passt: So muss der Punkt des ersten Satzes weg, ein Komma vor die Konjunktion, der Satzanfang des zweiten



Vor der Kasse stehen viele Menschen.

wenn

Die Vorstellung beginnt gleich.

Abb. 2: Die grüne Katze (Eibert 2012)



Das Katzenwort wenn



Zaubere zwei Sätze zu einem Satz zusammen.

Verwende das Katzenwort wenn.

Unterstreiche die Mäusewörter blau!

1. Die Schüler gehen in die Pause. Es hat gegongt.

2. Ich melde mich. Ich habe eine Frage.

3. Der Busfahrer entschuldigt sich. Er ist zu spät.

4. Die Lehrerin freut sich. Die Schüler haben gute Noten.

5. Meine Oma geht ins Bett. Der Film ist aus.



Wie fragst du nach dem Katzenwort wenn?



Kooperative Spiele für die Förderung des Erwerbs der komplexen Syntax im Geschichtsunterricht der Klasse 6 – Eine grammatische Reise zu den Römern

Sprachliche Förderziele: Die Schüler sollen die Verbendstellung im Nebensatz erkennen und korrekt rekonstruieren.

Sprachliche Zielstrukturen: Verbendstellung im Nebensatz bei Kausal-, Final- und Modalsätzen. Altersstufe: Klasse 6

Heiko Seiffert

1 Einleitung

Spracherwerbsgestörte Schüler, die in der Klasse 6 die Verbendstellungsregel im Nebensatz noch nicht erworben haben, befinden sich, wie andere Kinder ihrer Altersklasse auch, im Übergangsalter zwischen Kind und Jugendlichen. Nachdem sie als Kind zunächst die Phase der sensomotorischen Spiele, der Informationsspiele, der Konstruktionsspiele, des Symbolspiels und des Rollenspiels durchlaufen haben, sind sie mit Beginn der Schulzeit in die Phase der Regelspiele eingetreten. Mit dem Übergangsalter zwischen Kindheit und Jugend beginnt zudem ein Prozess, in dem die Bedeutung erwachsener Bezugspersonen zugunsten der Peer-Group immer weiter abnimmt (Oerter 1998).

Dementsprechend nimmt in der unterrichtsintegrierten Therapie grammatischer Erwerbsstörungen mit zunehmendem Alter der Schüler die Rolle der Lehrpersonen im therapeutischen Prozess ab. Kooperative Formen des „peer-learning“ (Licandro 2012) werden zunehmend wichtiger.

2 Das Material

In der Klasse 6d der LVR-Heinrich-Welsch-Schule Bornheim stehen die Römer auf dem Lehrplan. Der Geschichtsunterricht ist für die Schüler auf der einen Seite sehr spannend, stellt sie gleichzeitig aber auch immer wieder sprachlich und kognitiv vor große Herausforderungen. Die Klasse ist das selbstständige Arbeiten im Wochenplan gewöhnt. Deshalb findet

die Durchführung der Unterrichtseinheit (UE) Römer in mehreren Phasen statt, die selbstständiges Arbeiten mit der nötigen Zusammenführung verbinden.

Das wichtigste Arbeitsmittel ist die Lernwerkstatt „Die Römer“ (Wertebroch 2007). Aus Gründen der didaktischen Reduktion wurde die Grundschausgabe gewählt, deren Wort- und Satzmaterial den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler eher entspricht als die Sekundarstufenausgabe.

Folgende Abschnitte der Lernwerkstatt wurden durchgearbeitet:

- die Feldzeichen der Legionen
- Augustus, der erste römische Kaiser
- der Limes
- Römischer Alltag

3 Die Intentionen der Unterrichtseinheit

Fachlich verfolgte die Unterrichtseinheit die Zielsetzung, die Schüler an lebensweltorientierte Fragestellungen geschichtlicher Themen am Beispiel der Römer heranzuführen. Sie sollten sich Fakten zu den Themen erschließen und ein Interesse an historischen Sachverhalten entwickeln. Dabei sollten sie einerseits lexikalisches Wissen (diejenigen Fachbegriffe, die für eine sachgerechte Kommunikation über das Thema „Römer“ nötig sind) aufbauen, aber auch einfache und für das Thema „Römer“ grundlegende Sachverhalte in der dafür angemessenen komplexen Syntax formulieren lernen.

Aus diesem Grund wurde in der letzten Phase der Unterrichtseinheit mit ei-

ner Reihe kooperativer Formate das Verbalisieren dieser Zusammenhänge geübt. Grammatikförderung und Sicherung des im Unterricht erarbeiteten Wissens fielen dabei zusammen.

Die der Thematik und dem Fach immanenten Förderziele im Bereich der Grammatik können folgendermaßen umrissen werden:

- Der Geschichtsunterricht evokiert grundsätzlich den Gebrauch des Präteritums. Dieser wurde durch kooperative Spiele wie Tic Tac Toe zuvor eingeübt (vgl. Seiffert 2011).
- Geschichte ist die Wissenschaft, die sich mit Abläufen vergangener Zeiten befasst. Diese Abläufe werden angemessen in Temporal-sätzen kodiert. Dabei können Ereignisse gleichzeitig sein (während, solange, seit, seitdem, wenn, als und sooft), vorzeitig (wenn, nachdem, als, sobald, sowie, kaum dass, seit und seitdem) und nachzeitig (bis, bevor und ehe). Die genannten Subjunktionen sind häufig nicht im mentalen Lexikon der Schüler vorhanden. Die Wichtigsten von ihnen (wenn, seit, als, nachdem, bis, bevor) sollten angebahnt werden.
- Geschichtliche Ereignisse haben häufig eine Ursache. Diese werden durch Kausalsätze (Subjunktionen: weil, da, zumal, um so mehr als, um so weniger als) kodiert. Die wichtigsten Subjunktionen weil und da sind für das historische Lernen unabdingbar.
- Auch Final- (damit, dass, damit dass, um ... zu), Modal- (indem, dass, wie, als, je ... desto, je ... umso, ohne dass, ohne ... zu, anstatt dass, anstatt ... zu, soviel, soweit, wie, außer wenn, außer

Geschichts-Champion Frage-Karte
(für den Spielleiter)

Ein römischer Soldat hieß Legionär,

- a) weil die Armee aus Legionen bestand,
- b) weil es sich so schön anhörte,
- c) weil viele Soldaten die Legionärs-krankheit hatten
- d) weil er gerne Lego spielte

Geschichts-Champion Hilfe-Karte
(für den Spielleiter)

Ein römischer Soldat hieß Legionär,

- a) weil die Armee aus Legionen bestand,
- b) weil es sich so schön anhörte,
- c) weil viele Soldaten die Legionärs-krankheit hatten
- d) weil er gerne Lego spielte

Abb. 4: Karten für das Format Geschichts-Champion. Oben die Karte für den Spielleiter (Frage-Karte). Unten die Hilfe-Karte für den Kandidaten.

Das Format Geschichts-Champion ist besonders für solche fachlichen Zusammenhänge geeignet, die bereits so weit gefestigt sind, dass damit gerechnet werden kann, dass die meisten Schüler dazu in der Lage sind, die richtige Auswahl zu treffen.



Therapie der Verbendstellung in Nebensätzen durch Rollenspiele

Sprachliche Zielstruktur: Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen mit den Konjunktionen „weil“, „dass“ und „damit“
Altersstufe: Jahrgangsstufen 1 – 2

Martin Möllmeier

1 Einleitung

In diesem Artikel wird eine kleine Sammlung an Rollenspielen zum Erwerb subordinierter Nebensätze mit Verbendstellung vorgestellt. Den Spielen liegen die Prinzipien der Kontextoptimierung zugrunde, jedoch können sie auch für andere Therapieansätze adaptiert werden. Es handelt sich bei den Spielen nicht um starre Spielabläufe, sondern um Vorschläge, die

6 Das Satzmaterial

Folgendes Satzmaterial wurde bei der Intervention verwendet:

- Die Römer sind berühmt, weil sie ein Weltreich eroberten.
- Der Monat heißt August, weil der römische Kaiser so hieß.
- Augustus ist berühmt, weil er der erste römische Kaiser war.
- Die Römer machten Bronze, indem sie Kupfer und Zinn mischten.
- Die Legionäre erkannten ihre Einheit, weil sie ein Feldzeichen hatten.
- Die Römer würzten viele Speisen, indem sie Fischsoße dazu taten.
- Die Römer kamen nach Germanien, indem sie zu Fuß gingen.
- Rom war einfach nur eine Stadt, bevor die Römer viele Länder eroberten.
- Die Griechen waren sehr mächtig, bevor die Römer viele Länder eroberten.
- Die Römer gewannen viele Schlachten, weil sie gute Waffen hatten.
- Die Römer bauten ein Lager, sobald sie an einem Ort ankamen.
- Die Legionäre waren am Kopf geschützt, weil sie einen Helm hatten.
- Ein römischer Soldat hieß Legionär, weil die Armee aus Legionen bestand.

7 Literatur

- Licandro, U. (2012): Peer-Learning in der Sprachförderung bei kultureller und sprachlicher Vielfalt, In: Veranstaltungs-CD, vds-Bundesfachkongress „Sprache inklusiv“.
- Motsch, H.-J./Seiffert, H. (2008): Therapie grammatischer Störungen in Phasen des Biologieunterrichts im Sekundarbereich. In: *Mitsprache* (40) 2, 39-59.
- Oerter, R. (1998): Kindheit, In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (4. Auflage). Weinheim: Beltz, 249-309.
- Seiffert, H. (2011): *Spiele für eine kooperative Grammatikförderung*. Heft 1. Subjekt-Verb-Kongruenz. Norderstedt: Bod.
- Wertenbroch, W. (2007): *Lernwerkstatt – Die Römer*, Kerpen-Buir: Kohl-Verlag.

Zum Autor

Heiko Seiffert arbeitet als Förderschullehrer und unterrichtet derzeit ein 10. Schuljahr.

Korrespondenzadresse

Heiko Seiffert
LVR-Heinrich-Welsch-Schule
Außenstelle Bornheim
Goethestraße 3, 53332 Bornheim

in jeglicher Weise verändert werden können und kreativen Input und Inspiration zur eigenen Entwicklung geben sollen.

2 Grammatikförderung durch Rollenspiele

Rollenspiele weisen für die Vermittlung von Grammatikstrukturen das Potenzial auf, durch für das Kind bedeutungsvol-

len Sprachgebrauch die Übernahme in die Spontansprache zu erleichtern. In der Durchführung sind laute, emotionale Äußerungen ausdrücklich erwünscht, da von authentisch erfahrenen Situationen und emotionalem Erleben ein besserer Transfer in die Spontansprache erwartet wird.

Zusätzlich zeichnen sich Rollenspiele aufgrund des hohen Faktors der Fantasie und des „So-tun-als-ob“ durch eine hohe Flexibilität hinsichtlich des Spielmateri-