

**EINLEITUNG: AUSZUG «HABEN WÖRTER AUGEN?»,
DOSSIER WEITBLICK NMG «GLITSCHIG LAUT» (1/2023, S. 8–13)**

Augen brauchen Wörter

Begriffe sind sowohl Ergebnisse von Denkprozessen als auch Werkzeuge dafür. Sachen und Situationen, für die Kinder Begriffe haben, können sie von anderen unterscheiden. Die Begriffsbildung im NMG-Unterricht erfordert wiederholte und reiche Sinneseindrücke sowie die Erfahrung, dass bestimmte Eindrücke und Wörter zueinander gehören. So erweitern die Lernenden fortlaufend ihr inhaltliches und sprachliches Bedeutungsnetz (Köhnlein, 2015). Während Sinneserfahrungen Sprache herausbilden, ermöglicht die Sprache neue Sinneseindrücke. Diese Annahme bezeichnet die Sprachwissenschaft als «sprachliche Relativität». Das Prinzip der sprachlichen Relativität besagt, «dass jene Sprache(n), die ein Individuum als Teil einer Sprachgemeinschaft erworben und gelernt hat, die Art und Weise mitbeeinflussen, wie die Welt von diesem Individuum als Wirklichkeit interpretiert wird; dieser Einfluss kann allerdings reflektierend aufgehoben werden» (Werlen, 2002, S. 28). Unterschiedliche Sprachen beeinflussen also den Blick ihrer Sprecherinnen und Sprecher auf die Welt. Diese nehmen die Welt – so die Annahme – relativ zu den lexikalischen und grammatikalischen Strukturen ihrer Sprache unterschiedlich wahr.

„In jeder Sprache sitzen andere Augen in den Wörtern« (Müller, 2001), schrieb die Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller pointiert. Sie nimmt damit Bezug auf schmerzhaft persönliche Erfahrungen mit der rumänischen und der deutschen Sprache unter der Diktatur Ceausescu. Sie bezieht sich also nicht auf sprachwissenschaftliche Konzepte. Und dennoch zeichnet sie ein Bild, das für Alltags- und Spracherfahrungen insgesamt gelten dürfte: Auch sprachliche Konzepte lenken den Blick auf die uns umgebende Welt. Sprache beeinflusst die Art und Weise, wie wir denken, wie wir Beobachtungen und Erfahrungen kategorisieren und worauf wir unsere Aufmerksamkeit lenken.

Sprachlich vorentlasten

Nicht alle Kinder sind gleichermassen gut gerüstet, um ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu versprachlichen und auf diesem Weg auch sprachlich von den verschiedenen Gelegenheiten zu profitieren. Sie sind auf eine vorbereitende Spracharbeit angewiesen. Die im Idealfall von der Lehrperson und der DaZ-Lehrperson angebotene Vorentlastung baut für diese Kinder eine Treppe über sonst unüberwindbare Sprachbarrieren. Eine Lerngelegenheit, die mit viel Spracharbeit verbunden ist, wird so potenziell zu einer Chance für das Kind und bleibt nicht in erster Linie ein Risiko, zu scheitern. Eine der Lehrpersonen, die einen Baustein für das Dossier «GLITSCHIG LAUT» (1/2023) konzipiert und in ihrer Klasse erprobt hat, beschreibt den Stolz der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, mit denen die DaZ-Lehrperson vorab den Wortschatz für eine NMG-Lerngelegenheit erarbeitet hat und die deshalb als Expertinnen und Experten mit den Mitschülerinnen und Mitschülern an der Lerngelegenheit arbeiten durften: «Die Kinder waren megastolz, weil sie für einmal die Profis waren!» Möglich war das allein deshalb, weil die DaZ-Lehrperson mit der Kindergruppe ausreichend früh und immer wieder mit Adjektiven gearbeitet hatte, die für die Sprachhandlungen im Lernangebot wichtig waren. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen zwei Formen der Ergebnissicherung im Zuge dieser Arbeit: Die Kinder beschrieben mündlich, wie sich die Gegenstände und Flüssigkeiten angefühlt hatten, und zeichneten ihre Eindrücke. Danach suchten sie zusammen mit der DaZ-Lehrperson passende Wörter und hielten sie fest; in einer Gruppe die Lehrperson für die Kinder, in der anderen die Schülerinnen und Schüler selbst. Das Plakat nahmen die Kinder in ihr Klassenzimmer mit und hängten es dort auf. Es erinnerte die Schülerinnen und Schüler sowohl an die Sinneswahrnehmungen als auch an die dazugehörigen Wörter. Dadurch waren sie vorbereitet, als die ganze Klasse an verschiedenen Sinneswahrnehmungen und Eindrücken arbeitete. Den Plakaten kam damit nicht nur die Funktion zu, Lernergebnisse zu sichern, sondern auch, diese vom «DaZ-Lernraum» ins Klassenzimmer hineinzutragen. Die Materialität der Zeichnungen und der geschriebenen Adjektive ist besonders wichtig, weil sie Lernerfahrungen der Kinder dauerhaft und einsehbar macht.



Abbildungen 1 und 2: Der Wortschatz, den die DaZ-Schülerinnen und -Schüler auf dem Poster zusammengetragen haben, dient später dem gemeinsamen Einordnen und Benennen mit der ganzen Klasse.

Vorteile einer sprachlichen Planung

Klärt die Lehrperson vorgängig, welche Lerngelegenheiten welche sprachlichen Mittel voraussetzen, dann eröffnet sich ihr ein breites Potenzial an sprachförderndem Verhalten:

- Sie kann die Wörter und Wendungen in die eigene Inputsprache aufnehmen, das heisst, bestimmte Wörter und Wendungen bewusst, gezielt und häufig verwenden.
- Sie kann die Kinder vor herausfordernden oder besonders umfassenden Lerngelegenheiten sprachlich vorbereiten, beispielsweise vor der Arbeit am Bereich «Sinne» anhand eines Bilderbuchs und in Bewegungsspielen die Namen der einzelnen Körperteile sowie die dazugehörigen Verben (mit der Nase kann ich *riechen*, *schnuppern*, *niesen* ...) üben und festigen.
- Sie kann zusätzliche Fachpersonen wie die Heilpädagoginnen, Heilpädagogen oder DaZ-Lehrpersonen in die Aufgabe der sprachlichen Vorentlastung einbeziehen. Diese können den benötigten Wortschatz und die sprachlichen Mittel mit denjenigen Kindern, die nicht über ausreichende Sprachfähigkeiten verfügen, um die geforderten Sprachhandlungen auszuführen, im Voraus erarbeiten.

Ein solches Vorgehen und eine solche Kooperation zwischen den Fachpersonen setzen voraus, dass die Lehrperson die Sprache früh genug in ihre Planung aufnimmt, dass sie mit der DaZ-Lehrperson, der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen kommuniziert und sich alle an einer gemeinsamen inhaltlichen und sprachlichen Unterrichtsplanung orientieren. Der punktuell grössere – weil kooperative – Planungsaufwand entlastet mittel- und längerfristig die Zusammenarbeit der Fachpersonen, aber auch die Arbeit mit den Kindern, weil Ressourcen gebündelt werden. Ausserdem müssen die Kinder mit DaZ nicht – wie es immer mal wieder vorkommen dürfte – Dinge nachholen oder aufarbeiten, weil sie im Unterricht nicht ausreichend profitieren konnten. Die DaZ-Lehrperson, die mit den Kindern die Plakate erstellt hat, berichtet: «Wenn beim Wortschatz zu viel fehlt und die sprachliche Vorbereitung ausbleibt, verlieren die Schülerinnen und Schüler den Anschluss. Sie denken an Satz, Wort und Sprache herum und verpassen den nächsten Schritt.»

Sprache integriert und durchgängig fördern

Diese Art der Kooperation zwischen den Fachpersonen, die im Schulalltag die gleichen Kinder begleiten, spielt für die sprachliche Entwicklung der Kinder eine wichtige Rolle. Gerade Kinder mit Sprachförderbedarf sind auf eine durchgängige Sprachförderung angewiesen. Durchgängigkeit bezieht sich dabei auf verschiedene «Übergänge»: auf die vertikalen (z. B. von der Kita in den Kindergarten oder zu einer Lehrperson der nächsten Stufe) sowie auf die horizontalen (z. B. von der Lehrperson zur DaZ-Lehrperson, zur Heilpädagogin oder zum Heilpädagogen, zur Betreuungsperson im Hort). Seit den ersten PISA-Studien wird ein «differenziertes Angebot an Sprachfördermassnahmen [gefordert], die durchaus vor der Einschulung einsetzen sollten, aber auch unterrichtsintegriert und unterrichtsbegleitend mindestens über die ersten Schuljahre fortgesetzt werden müssten» (Krumm, 2005, S. 98). Das heisst aber nicht, dass spezielle Lektionen oder eigene Materialien eingerichtet oder organisiert werden müssen. Im Gegenteil: Sprache kann und soll in der alltäglichen Interaktion *aller* pädagogischen Fachpersonen, die ein Kind in seinem Schulalltag begleiten, integriert gefördert werden.

Lehrpersonen als sprachliche Vorbilder

Für die alltagsintegrierte Sprachförderung gibt es verschiedene Herangehensweisen und Strategien. Bei allen steht das sprachliche Handeln der Lehrperson als Modell im Zentrum.

Gespräche ermöglichen: Der Schulalltag bietet durchgehend Möglichkeiten, mit den Kindern Gespräche zu führen oder Gespräche zwischen Kindern zu ermöglichen. Je mehr Sprechanlässe Kinder bekommen, desto günstiger ist das für ihre sprachliche Entwicklung. Dabei stehen die Verständigung und der Austausch im Zentrum und nicht die sprachliche Korrektheit (Löffler & Vogt, 2015; Isler et al., 2017; Neugebauer et al., 2022).

Wortschatz schrittweise aufbauen: Neben den Unterrichtsinhalten müssen auch der sprachliche Input und die sprachlichen Mittel geplant werden. Das erleichtert die Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen. Die zentralen Wörter und Wendungen rund um ein Thema sollten von den Fachpersonen über einen langen Zeitraum immer wieder und in wechselnden Kontexten verwendet werden (Löffler & Vogt, 2015).

Modellierungstechniken: Die Lehrperson kann Sprache durch *Präsentation*, *Expansion*, *korrekatives Feedback* oder *Alternativfragen* modellieren (siehe Tabellen 1 und 2).

Frageformen: Fragen sind ein gutes Mittel, Interesse an den Äusserungen und Gedanken des Kindes zu zeigen und Dialoge aufrechtzuerhalten. Authentische Fragen regen das Kind zum Nachdenken an und animieren es im Idealfall zu einer sprachlichen Äusserung (Löffler & Vogt, 2015) (siehe Tabelle 3).

Redirect: Redirect bezeichnet das Weiterleiten des Redebeitrags eines Kindes an ein anderes Kind. Wenn ein Kind mit einem Anliegen an die Lehrperson herantritt, kann sie es an eine Mitschülerin oder einen Mitschüler weiterleiten. Oder sie kann einem allein spielenden Kind vorschlagen, was es einem anderen gegenüber äussern könnte, um ein gemeinsames Spiel zu ermöglichen (Löffler & Vogt, 2015). Die Lehrperson übernimmt also eine Art sprachliche Vermittlerrolle und animiert die Kinder dadurch zum Sprechen.

Handlungen sprachlich begleiten und Sprache durch Handlungen unterstützen: Der Schulalltag eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, Handlungen der Kinder oder der Lehrperson sprachlich zu begleiten, sie also zu kommentieren: «Du greifst in die Kiste

hinein und ertastet einen Gegenstand.» Ebenso lassen sich sprachliche Äusserungen durch begleitende Handlungen unterstützen: «Bevor ihr in die Kiste (LP zeigt auf die Kiste) hineingreift, krempelt ihr eure Ärmel hoch (LP führt die Handlung aus).» «Indem das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Handlung richtet und gleichzeitig in Worten hört, was es sieht, erweitert sich sein Verständnis. Es lernt neue Wörter und Zusammenhänge» (Löffler & Vogt, 2015, S. 13).

Sprache bewusst einsetzen

Solche Strategien setzen einen bewussten Sprachgebrauch der Lehrperson voraus. Sie werden mit zunehmendem Gebrauch verinnerlicht und lassen sich grundsätzlich ohne zusätzlichen Aufwand einsetzen. Die Forschung zeigt, dass frühe integrierte Sprachförderung, wie sie vorangehend beschrieben wurde, die sprachliche Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst und dass das Sprachverhalten der Fachperson für die Sprachentwicklung der Kinder bedeutsam ist (Jungmann et al., 2013). Sie weist aber auch darauf hin, dass pädagogische Fachpersonen dazu neigen – gerade mit denjenigen Kindern, die besonders auf sprachförderliche Interaktion angewiesen sind –, weniger auf diese Weise zu interagieren, also häufiger geschlossene Fragen zu stellen, Sätze für die Kinder zu vollenden, keine längeren Gesprächsfäden zu spinnen oder einen weniger reichen Wortschatz zu verwenden. «Kinder mit einer niedrigeren Sprachkompetenz erhalten von der pädagogischen Fachkraft weniger Zuwendung und in der Interaktion werden seltener Sprachlehrstrategien eingesetzt als bei Kindern mit höheren Sprachleistungen» (Albers et al., 2013, S. 228). Die Herausforderung für Fachpersonen ist es also, sich sprachlich auf das Kind einzulassen und dessen Sprachstand angemessen zu berücksichtigen, ohne sich diesem im eigenen Sprachhandeln zu sehr anzupassen.

Fachlehrpersonen aus dem Bereich der Zweitsprachförderung oder der Heilpädagogik erarbeiten zur Vorentlastung mit den entsprechenden Kindern Teilsequenzen in Kleingruppen, indem sie einzelne Sequenzen vor dem Klassenunterricht durchführen, sprachlich intensiv begleiten und die Schülerinnen und Schüler so auf die Sequenz im Klassenunterricht vorbereiten (siehe Plakate mit Wortsammlungen). Das ermöglicht es den Kindern, Abläufe und Inhalte in einem eng geführten Setting kennenzulernen, Fragen zu stellen, dem Unterricht besser zu folgen und sich anschliessend vermehrt einzubringen. Wiederholungen unterstützen zudem viele Schülerinnen und Schüler beim Lernen. Hinweise zur sprachlichen und inhaltlichen Vorentlastung finden Sie in den Verlaufsplanungen.

Strategie	Beschreibung	Umsetzung auf der sprachstrukturellen Ebene	Umsetzung auf der Ebene des Wortschatzes	Tabelle 1: Sprachliche Modelle, die der kindlichen Äusserung vorausgehen (nach Dannenbauer, 2002, angelehnt an Schönauer-Schneider, 2014, S. 120, Beispiele aus den Bausteinen).
Präsentation	Lehrperson (LP) präsentiert die Zielstruktur (leichte Betonung der Zielstruktur).	Akkusativ: «Ich habe euch heute viele Dinge mitgebracht: <i>einen</i> Stein, <i>einen</i> Becher voll mit Schleim, <i>eine</i> Vogelfeder ...»	LP zeigt das Ohren-Modell: «Ihr habt gegenseitig die <i>Ohren</i> ganz genau angeschaut. Das <i>Ohr</i> besteht aus verschiedenen Teilen. Es hat ein <i>Ohrläppchen</i> , ...»	

(Tabellen 2 und 3 sind auf der folgenden Seite.)

Strategie	Beschreibung	Umsetzung auf der sprachstrukturellen Ebene	Umsetzung auf der Ebene des Wortschatzes
Expansion	Äusserung des Kindes vervollständigen, indem die Zielstruktur eingebaut wird.	Auslassen von Verben. Schüler/in (S) «Feder in Kiste.» LP: «Das ist richtig, genau, die Feder liegt in der Kiste.»	S: «Das ist ein Tein.» LP: «Stimmt, das ist ein /f/-tein.»
Korrektives Feedback	Äusserung des Kindes wiederholen und Zielstruktur dabei korrigieren.	Akkusativ: S: «Ich fühle ein Stein.» LP: «Du fühlst <i>einen</i> Stein?»	S: «Das Parfum schmeckt stark.» LP: «Findest du, das Parfum <i>riecht</i> stark?»

Tabelle 2: Sprachliche Modelle, die der kindlichen Äusserung nachfolgen (nach Dannenbauer, 2002, angelehnt an Schöner-Schneider, 2014, S. 120, Beispiele aus den Bausteinen).

Fragen, die zu kurzen Antworten führen	Fragen, die zu längeren Antworten auffordern	Fragen, die eher zu vermeiden sind
Geschlossene Fragen (Das Kind muss Ja oder Nein sagen oder mit einem Wort antworten): Ist diese Flüssigkeit auch kalt?	Offene Fragen: Was weisst du über die Funktion der Nase?	Suggestivfragen/rhetorische Fragen: Ist das vielleicht eine Lavendelblüte?
W-Fragen: Warum? Wohin? Wo?	Warum-Fragen, um Zusammenhänge herzustellen: Warum sind blinde Menschen besonders auf ihre Hände angewiesen?	Kettenfragen: Warum fühlt sich das Wasser nun kälter an? Hat es damit zu tun, dass die Hand vorher in warmem Wasser war? Wie kommt das?
Alternativfragen können Hilfestellungen z. B. zum Wortschatz geben: Ist das ein Blatt oder eine Blüte?	Echte Informationsfragen (führen zu neuen Informationen): Welchen der Düfte magst du am liebsten?	Echofragen (die Lehrperson wiederholt eine Antwort): Findest du auch, dass sich das Wasser nun kälter anfühlt?

Tabelle 3: Formen von Fragen für Unterrichtsgespräche (nach Reber & Schöner-Schneider, 2020, S. 42).