



Julia Festman (Hrsg.)

# Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung



Julia Festman (Hrsg.)

# Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung



Waxmann 2021

Münster • New York

Diese Publikation wird unterstützt durch



#### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4370-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-9370-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Crazy nook – shutterstock.com (bearbeitet)

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: Elanders GmbH, Waiblingen



Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Sprache als Schlüssel zur Welt – Lernen in heterogenen Lerngruppen. ....	11
--	----

## TEIL 1: Grundlagen

<i>Julia Festman und Denise Unterluggauer</i> Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht .....	15
<i>Julia Festman</i> Sprachvorbild sein – das Wichtigste in Kürze und konkret .....	28
<i>Julia Festman</i> Umgang mit Fehlern – korrekatives Feedback .....	33
<i>Tabea Lechner</i> Sprachsensibel unterrichten – Grundsätzliches .....	35
<i>Julia Festman</i> Operatoren .....	38
<i>Verena Gucanin-Nairz</i> Stolpersteine der deutschen Sprache .....	41
<i>Julia Festman</i> Sprache und ihre Laute – die Genauigkeit von Hören und Sprechen .....	43
<i>Verena Gucanin-Nairz</i> Wissen um die Sprachenvielfalt: Sprachtypologien .....	46
<i>Julia Festman</i> Wie weiß ich, welche Kompetenzen ich besonders fördern sollte? .....	48
<i>Sabine Kroneder</i> Aufgabenorientierung im DaZ-Unterricht .....	56
<i>Andrea Raggl</i> Individuelle Förderung und gemeinsames Lernen in (alters-)heterogenen Lerngruppen .....	73
<i>Julia Festman</i> Arbeits- und Sozialformen und Effekte auf die Kinder .....	76
<i>Lisa Guglberger</i> Umgang mit schüchternen und schweigenden Kindern .....	80
<i>Simone Stefan</i> Caring Communities .....	82
<i>Simone Stefan</i> Gestaltung sprachförderlicher Lernräume .....	83
<i>Julia Festman</i> Erste Begegnung – erster Tag: mehrsprachig .....	85
<i>Anna Kopp</i> Gruß-, Abschieds- und Dankformeln bei uns und anderswo .....	91
<i>Denise Unterluggauer</i> Weitere Ideen zur Mehrsprachigkeit: Wort der Woche, Sprachennetz, Sprachvergleich und Falsche Freunde .....	93

<i>Klaudia Zangerl</i>	
Wirksamkeit von Kindern stärken .....	97
<i>Julia Festman</i>	
(Lern-)Motivation .....	101
<i>Julia Festman</i>	
Sprache und Bewegung – wie das Gehirn besonders gern lernt .....	104
<b>TEIL 2: Gezielte Förderung von Grundkompetenzen im Bereich Deutsch</b>	
<i>Julia Festman</i>	
<b>HÖREN – Grundsätzliches</b> .....	109
<i>Julia Festman</i>	
Spiele, um das Hören zu trainieren .....	113
<i>Julia Festman</i>	
Das Hören trainieren mit einem Hörstift (TING®, Bookii®, tiptoi® & Co.) .....	116
<i>Julia Festman</i>	
Sinneseindrücke vom Schulhof im Sommer – kreatives Schreiben .....	119
<i>Julia Festman</i>	
<b>SPRECHEN – Grundsätzliches</b> .....	121
<i>Anja Schneider</i>	
Sprechrituale .....	126
<i>Julia Festman</i>	
Mit Sprache spielen: Zungenbrecher .....	128
<i>Julia Festman</i>	
EasyActivity. ....	130
<i>Julia Festman</i>	
Mit Adjektiven und Präpositionen spielen: Gegenteile, Einzahl-Mehrzahl, Komposita .....	132
<i>Julia Festman</i>	
Silben hüpfen .....	133
<i>Katrin Gwiggner</i>	
Dialogisches Vorlesen .....	134
<i>Julia Festman</i>	
In ein Bild hineingehen .....	138
<i>Julia Festman</i>	
<b>WORTSCHATZ und GRAMMATIK – Grundsätzliches Wortschatzerwerb</b> .....	140
<i>Julia Festman</i>	
Haste Worte? Ein Spiel zur Wortschatzproduktion .....	144
<i>Julia Festman</i>	
Stadt-Land-Fluss zur Arbeit mit semantischen Wortfeldern (z.B. Olchi-Vorlage) ...	146
<i>Julia Festman</i>	
Gemeinsamkeiten finden – Wortschatz erweitern .....	148
<i>Simone Stefan</i>	
„ ... sonst kommst du auf den Hund.“ Redewendungen und mehrdeutige Ausdrücke im sprachreflexiven Unterricht. ....	149
<i>Elisa Eisenstecken</i>	
Du als Wortdetektiv*in, -sammler*in und -baumeister*in .....	152

<i>Simone Stefan</i>	
Klassifizierung der Wortarten .....	155
<i>Carina Erharter</i>	
Memory zur Pluralbildung .....	157
<i>Julia Festman</i>	
Präpositionen: lokale Präpositionen (Ort, Richtung) – mit Playmobil nachspielen. ...	159
<i>Julia Festman</i>	
Nomen und Verben passend verbinden – mit Memory.....	164
<i>Anja Schneider</i>	
Förderung von Nebensätzen anhand der Themenfelder Wetter und Kleidung .....	166
<i>Julia Festman</i>	
<b>LESEN – Grundsätzliches</b> .....	168
<i>Julia Festman</i>	
Sinnerfassendes Lesen .....	173
<i>Julia Festman</i>	
Sichtwortschatz trainieren .....	178
<i>Julia Festman und Verena Gucanin-Nairz</i>	
KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) und Biliteralität ...	180
<i>Julia Festman</i>	
Lesen leichter machen: Texte vorentlasten .....	185
<i>Julia Festman</i>	
Erst ich ein Stück, dann du ... ..	188
<i>Julia Festman</i>	
<b>SCHREIBEN – Grundsätzliches</b> .....	190
<i>Julia Festman</i>	
Schreibzeiten, Schreibgespräche, Autorenrunde & Veröffentlichungsstunde .....	194
<i>Christine Reiter</i>	
Reihum-Erzählen vor dem Schreiben .....	196
<i>Julia Festman</i>	
Nominalgruppen erweitern mit Treppengedichten .....	198
<i>Christine Reiter</i>	
Einen Schreibplan erstellen. ....	200
<i>Julia Festman</i>	
Generatives Schreiben und Schreibhilfen: arbeiten mit Modelltexten .....	203
<i>Julia Festman</i>	
<b>RECHTSCHREIBUNG – Grundsätzliches</b> .....	207
<i>Sabrina Aßmair</i>	
FRESCH: Freiburger Rechtschreibschule .....	210
<i>Birgit Oberschmid</i>	
Rechtschreibgespräche .....	213
<i>Julia Festman</i>	
<b>DIGITALES – Grundsätzliches</b> .....	216
<i>Julia Festman</i>	
Lesen und Hören in verschiedenen Sprachen: amira und mulingula. ....	219
<i>Sabrina Gerth</i>	
Die ANTON-App als Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht .....	222

### TEIL 3: Projektideen → Produkt

<i>Julia Festman</i> Lernwelten, Lernarenen, Lernszenarien schaffen → meine eigene Lernarena . . . . .	227
<i>Chiara Gatt</i> Lesestrategien mit dem Lesepiloten fördern → Lesepilot-Fächer . . . . .	230
<i>Clara Grander</i> Lesen einer Ganzschrift zur Steigerung der Lesemotivation → Leseprojekt Doku mit Hörbuch . . . . .	233
<i>Julia Festman und Clara Grander</i> Lesen mit Hörbuch → Hörbuch aufnehmen . . . . .	236
<i>Julia Festman</i> Die eigene mehrsprachige Lebenswelt erforschen → <i>linguistic landscape</i> . . . . .	238
<i>Julia Festman</i> Mehrsprachig vernetztes Wortschatzlernen → Wörterbuch . . . . .	240
<i>Anna-Julia Frey</i> Mehrsprachige Klassen und wie man sie als Gruppe stärken kann → Sprachenportraits und Sprachblumengärten . . . . .	242
<i>Sarah Rinner</i> Die Sprachentabelle im Schulzimmer . . . . .	244
<i>Julia Festman</i> Mindestens ein Witz pro Tag: Witze sammeln und analysieren → Witzebuch . . . . .	245
<i>Julia Festman</i> Wir werden SUPERLESER! → ein Superleser-Pop-up-Buch gestalten: Sachgeschichten und Informationen sammeln . . . . .	247
<i>Julia Festman</i> Philosophieren mit Kindern → philosophische Fragen und Antworten sammeln . . . . .	251
<i>Julia Festman</i> Der Apfel – sprachensible Materialien zu sommerlichen Themen → apfelförmiges Klammerbüchlein . . . . .	254
<i>Julia Festman</i> Vom Zeitschriftenlesen zur → eigenen Sommerschule-Zeitung. . . . .	256
<i>Leonie Ventola</i> Bilderbuch – Wortschatzförderung → Theater im Karton (Beispiel: der Grüffelo) . . . . .	258
<i>Barbara Hoiß</i> Bilderbücher: gute Botschaften im interkulturellen Kontext → Fotobilderbuch oder Literaturkoffer . . . . .	261
<i>Julia Festman</i> www.olchis.de → ein eigenes Olchi-Buch . . . . .	267
<i>Julia Festman</i> Mathe: Sachaufgaben sprachsensibel verstehen → Operatorensammlung, Wortspeicher und Rechenbüchlein . . . . .	269
<i>Franz Kaslatte</i> Das Übungsbuch „EasyGrimm“ als Märchen-Schatztruhe . . . . .	272



*Johanna Kollreider*

Das Leben ist ein Gedicht – an und pfirsich!

Ein Gedicht mit Kindern auskosten (Jahrgangsstufe 1 bis 4).....276

Die Autor:innen .....287



# Sprache als Schlüssel zur Welt – Lernen in heterogenen Lerngruppen

Bedingungen durch Migration und auch Verschiedenheit elterlicher Erziehungs(vor-)leistungen sowie veränderte Lebensstile und Berufstätigkeit der Erziehungsberechtigten werden unter anderem als beeinflussende Rahmenbedingungen schulischen Lernens thematisiert. Ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wird immer wieder diskutiert. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse heterogener Lerngruppen stellen dabei Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen.

Kreative didaktische und methodische Wege müssen gefunden werden, um heterogenen Voraussetzungen und entwicklungsfördernden Aspekten gerecht zu werden. Für sozialkonstruktivistische Konzepte des Lehrens und Lernens sind pädagogische Unterrichtsprinzipien wie Individualisierung, Differenzierung und Personalisierung maßgeblich, denn diese gehen auf die Vielfalt soziokultureller Erfahrungen der heterogenen Lerngruppen ein und machen sie für ein konstruktives Lernen nutzbar.

Besonders sprachliche Kompetenzen scheinen einen gewichtigen Einfluss auf weitere Bildungswege, gelungene gesellschaftliche Teilhabe und den erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben zur Folge zu haben. Die Institution Schule nimmt in diesem Kontext eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Sozialisation und Integration der Kinder ein. Eine adäquate Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen kann einen Beitrag dazu leisten, Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache Zugänge zu schulischen Inhalten zu ermöglichen.

In der Primarstufe nimmt der Deutschunterricht somit eine besondere Stellung ein, Deutsch wird hier nicht nur als Unterrichtssprache genutzt, sondern zum Inhalt gemacht. Kinder erschließen durch Sprache die Welt, treten mit ihr in Kontakt und eignen sich so Wissen über diese an, sprachliche Benachteiligung hingegen kann eine ungünstige Auswirkung auf gesellschaftliche Partizipation bedingen.

Sprachsensibler Unterricht, methodisch-didaktisch gelungene Planungen sowie der Anspruch an eine Lehrperson, selbst ein korrektes und anregendes Sprachvorbild zu sein, können dazu beitragen, Interferenzen und andere diffizile Problemstellungen im Erwerb einer Sprache zu vermeiden.

Der vorliegende Band liefert einen Beitrag, wie Lernsettings methodisch-didaktisch aufbereitet und somit Lernprozesse von Kindern unterstützt und begleitet werden können. Das dokumentierte Methodenrepertoire eröffnet und erweitert im besten Fall Spielräume in der Konzeption und interaktionalen Umsetzung der Lehr- und Lernaktivitäten. Das Aufzeigen unterschiedlicher Lernwege, Lernmethoden und die Vielfalt der Lernangebote lässt im Weiteren die Komplexität von Unterrichtsgeschehen erkennen.

Die Beispiele sind als Ideenlieferanten zu verstehen, die es gilt, schulstandort- und personenspezifisch zu erweitern und auszubauen. Im Mittelpunkt des aktionalen Handelns in der Klasse steht schließlich das einzelne – das zu fördernde – Kind. Dazu benötigt es eine personalisierte Abstimmung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung, um dem Kind einen optimalen Lernzuwachs zu ermöglichen und es in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Die vorliegende Lektüre soll vor allem animieren und motivieren, passende Unterrichtsformate für den eigenen Unterricht (weiter) zu entwickeln.

Wir danken allen mitwirkenden Autor:innen, Studierenden und Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen, die sich für dieses Buchprojekt engagiert haben. Sie verdienen ein anerkennendes Dankeschön. Den Leser:innen wünschen wir viel Erfolg im schulischen Handlungsfeld und viel Freude mit diesem Buch.

Claudia Haas  
Institutsleiterin  
Pädagogische Hochschule Tirol

Elisabeth Haas  
Institutsleiterin  
Kirchliche Pädagogische Hochschule  
Edith Stein

# **TEIL 1: Grundlagen**



*Julia Festman und Denise Unterluggauer*

## Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht

### Gegenwärtige Situation

Das Bewusstsein der Lehrpersonen für Heterogenität und Diversität in der Klasse scheint sich verändert zu haben. Heterogenität bezeichnet vor allem das Feststellen von sozialen, kulturellen, sprachlichen, individuellen Differenzen und damit einhergehend eine wahrgenommene Störung von Homogenität, auch wenn diese als fiktiv angenommen werden muss (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 17), wohingegen Diversität die Wahrnehmung dieser Unterschiedlichkeiten, vor allem aber die Wahrnehmung von Vielfalt beschreibt, welche positiv konnotiert ist.

Früher war der monolinguale Habitus gerade in den Regelschulen vorherrschend (Gogolin, 1994). In Bildungsinstitutionen galt demnach eher die Auffassung, alle Schüler:innen seien eine homogene Gruppe, die innerhalb der gleichen sozialen Klasse, Kultur, ethnischen Zugehörigkeit und Sprachen aufwachsen würde. Dieser Auffassung entsprechend wurde damals die Sprachenvielfalt der Kinder weitestgehend ignoriert.

Heutzutage versuchen Pädagog:innen, dem gesellschaftlichen Wandel (im Sinne einer diversitätssensibleren Einstellung und einer globaleren Offenheit) zunehmend gerecht zu werden. Dies ist aufgrund der veränderten Situation begrüßenswert, da aktuelle Statistiken zeigen, dass der durchschnittliche Prozentanteil von Kindern mit anderen Erstsprachen in den Klassen ansteigt. Dieser beträgt in Tirol 20 und in Wien über 50 Prozent (s. Informationsblätter BMBF, 2016/17). Viele Pädagog:innen wechseln von einem homogenisierenden Blickwinkel hin zu einer die Diversität (in einer Schulklasse, in der Gesellschaft) wahrnehmenden Perspektive.

Um Sprachenvielfalt in der Klasse als Ressource – und nicht als Hindernis – wahrnehmen zu können, sind in den folgenden drei Bereichen nachhaltige Veränderungen notwendig: i) die Rolle der Lehrperson, die Wichtigkeit der Lehrpersönlichkeit und ihre zentralen Aufgaben beim Sprachenlernen, ii) die Unterrichtsgestaltung mit sprachlernförderlichen Unterrichtskonzepten und iii) die Materialkonzeption sowie Kriterien zur Auswahl und Gestaltung von unterstützendem Material.

### Die Lehrpersönlichkeit und ihre Rolle in der Klasse

Der hohe Stellenwert der Lehrperson für ihre Schüler:innen ermisst sich zum einen daran, dass sie sehr viel Zeit mit den Schüler:innen verbringt und so zu einer der wichtigsten Bezugspersonen in ihrem Leben wird. Zum anderen übt sie auch einen großen Einfluss auf das Sozialverhalten und die persönliche Entwicklung der Kinder aus. Sie besitzt eine starke Vorbildfunktion, auch, was die Sprachverwendung, die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und die Haltung gegenüber (z. B. kultureller) Vielfalt betrifft. Hat eine Lehrperson zum Beispiel Verständnis für andere Kulturen und Sprachen, dann transferiert sie dieses auch in ihren Äußerungen und im Unterrichtsgeschehen. Diese Lehrperson wird im Unterricht Gelegenheiten suchen, den Kindern vor Augen zu führen, dass „unser mitteleuropäisches Weltbild nicht das einzig richtige ist“ (Unterluggauer, 2020, SL, Zeilen 279–280) und, „dass man den anderen Men-

schen respektiert, unabhängig von Hautfarbe, Religion oder Sprache“ (ebd. LP3, Zeilen 529–530). Diese zwei Äußerungen, die aus Experteninterviews stammen, zeigen deutlich den veränderten Blick dieser Pädagoginnen und deren Haltung und Überzeugungen.

Heutzutage kann die Lehrperson ihrer wichtigen Rolle im Leben der Schüler:innen am besten mit Sensibilität und inter- und transkultureller Offenheit gerecht werden. Dies beinhaltet, alle in der Klasse vorkommenden Sprachen sowie Kulturen als gleichwertig anzusehen und allen Sprachen und Kulturen dieselbe Wertschätzung entgegenzubringen. Diese Akzeptanz und das bewusste Interesse am Kind schaffen die Grundvoraussetzungen für eine ganzheitliche Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler:innen (Schader, 2004, S. 28).

Eine respektvolle und freundliche Kommunikation bildet die Basis der Zusammenarbeit mit den Schüler:innen. Dies vermittelt ihnen das Gefühl eines Miteinanders und eines Zusammenhalts. Die vorhandene kulturelle und sprachliche Diversität wird dabei gezielt miteinbezogen. Es ist also die Aufgabe der Lehrperson, ein Klassenklima zu schaffen, in dem sich jedes Kind wohlfühlt und dann auch gut lernen kann. Themen werden im Unterricht so definiert, geplant und durchgeführt, „dass die kulturellen und sprachlichen Ressourcen aller Kinder aktiviert und eingebracht werden können“ (Schader, 2004, S. 45). Es herrscht eine lernförderliche, motivierende feedback-Kultur. So können die Kinder beim Aufbau von Wissen und von Kompetenzen unterstützt werden. Lernprozesse können gezielt begleiten werden. Zudem kann so auch ein realistisches Selbstkonzept entwickelt werden (z. B. „Wie gut bin ich im Lesen, in der Rechtschreibung“ etc.), denn ein positives Selbstkonzept steht in engem Zusammenhang und beeinflusst den Bildungserfolg (vgl. Festman & Schwieter, 2019). Lehrpersonen spielen also eine fundamentale Rolle, wie Kinder über sich und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten denken.

Das Wohl jedes einzelnen Kindes sowie die optimale Nutzung und Förderung seiner persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Mittelpunkt. Diese pädagogische Grundhaltung ist die einer Ressourcenorientierung und Förderbereitschaft (statt einer Defizitorientierung). Der Fokus liegt auf der Inklusion aller Kinder zu einer ganz eigenen, neuen Klassengemeinschaft (d. h. es geht nicht um das Eingliedern einzelner in eine Mehrheitsgruppe).

Wichtig ist zudem, dass kein Kind bevorzugt wird, damit allen Lerner:innen die gleichen Bildungschancen ermöglicht werden, auch wenn sie unterschiedliche sozio-ökonomische Voraussetzungen mitbringen (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 108).

Damit allen Schüler:innen der Weg zum erfolgreichen Sprachenlernen geebnet werden kann, muss sich die Lehrperson zuerst ihrer Rolle als sprachliches Vorbild bewusst sein (siehe Beitrag *Sprachvorbild sein* in diesem Buch). Sie sollte darauf achten, für bildungssprachliche Inhalte grundsätzlich konsequent Hochdeutsch zu sprechen, um den Kindern diese für sie meist „neue“ Sprache näher zu bringen und um durch die klare Ausdrucksweise und Aussprache die Aneignung der Bildungssprache und der bildungssprachlichen Kompetenzen zu erleichtern (Unterluggauer, 2019, S. 24). In stark dialektal geprägten Gebieten spricht man von „medialer Diglossie“ (Kolde, 1981, S. 65), denn für die Bereiche Schriftlichkeit und Mündlichkeit werden unterschiedliche Sprachvarietäten verwendet, die dadurch funktional differenziert werden: Geschrieben wird in der Standardsprache, gesprochen im Dialekt. Das Beherrschen des Dialekts ist ausschlaggebend für die soziale Integration im direkten Umfeld, die Kenntnisse des Hochdeutschen ist entscheidend für den Schulerfolg (Schader, 2004, S. 36; siehe hierzu auch Bellet & Festman, i. Dr.). Zusätzlich zur alltagssprachlichen Verständigung (BICS: *Basic Interpersonal Communication Skills*) müssen sich die Kinder also die bildungssprachlichen Kompetenzen aneignen. Diese werden als *Cogni-*



*tive Academic Language Proficiency*, kurz: CALP bezeichnet und können laut Studien in einem Zeitraum von fünf bis acht Jahren erlernt werden (Cummins, 1981). Daher muss im Schulkontext dem Erlernen der Bildungssprache als Fachsprache der Schule wesentlich mehr Bedeutung zukommen. Es ist also die Aufgabe der Lehrperson, die kontinuierliche Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen zu fokussieren, um den Schüler:innen einen langfristigen Bildungserfolg zu ermöglichen (Unterluggauer, 2019, S. 16). Zugleich ist es wichtig, dass auch der Dialektgebrauch als Erstsprache vieler Kinder Raum einnehmen kann. Sowohl für die Lehrperson als auch für die Kinder ist in diesem Zusammenhang eine produktive Thematisierung von medialer Diglossie sinnvoll, um den funktional unterschiedlichen Gebrauch verstehen und schließlich gezielt einsetzen zu können. Kontrastierungen von Dialekt und Hochsprache können Sicherheit beim Erwerb und in der Verwendung für alle Kinder schaffen. Zudem unterstützen diese die Inklusion der Kinder mit anderen Familiensprachen, denn auch für sie sind Dialektkenntnisse wichtig für die soziale Integration (Bellet & Festman, in Dr.).

Da die Sprachen – und speziell die Erstsprache (und damit auch der Dialekt) – einen Teil unserer Identität darstellen und die Sprecher:innen einen emotionalen Bezug zu ihre(n) Erstsprache(n) haben, ist es wichtig, dass diese eine Wertschätzung und Anerkennung erhalten und sich die Kinder dadurch besser mit der eigenen Sprache identifizieren können (Kalkavan-Aydin, 2015, S. 59). Daher sollte der Vielsprachigkeit Raum gegeben werden.

Auch die Anforderungen an die Lehrperson werden heute, gerade im Kontext von Heterogenität und Diversität, neu formuliert (vgl. Schader, 2004, S. 17–19). Um im Schulalltag bestehen zu können, brauchen die Lehrer:innen eine erhöhte Flexibilität und Veränderungsbereitschaft, ein gestärktes Selbstbewusstsein, genügend Toleranz und vor allem eine emotionale Belastbarkeit. Die veränderten Sozialstrukturen erfordern zudem eine erhöhte Führungs- und Auftrittskompetenz sowie eine ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeit und ein besonders starkes Empathievermögen hinsichtlich der veränderten Familienkonstellationen und Migrationserfahrungen. Motivationskompetenz, *Classroom-Management* und Methodenvielfalt sind unabdingbar.

Die Heterogenität und Diversität in der Klasse verlangen eine umsichtige Differenzierung und Individualförderung, wofür die Lehrperson ein breites Fachwissen z. B. in Hinblick auf Spracherwerbsabläufe, Besonderheiten der deutschen Sprache, Möglichkeiten der sprachlichen Vorentlastung und ein sprachsensibles Verständnis von Aufgaben- und Textschwierigkeiten mitbringen muss. Fähigkeiten der Beobachtung von individuellen Sprachständen und Lernfortschritten, ein fundiertes Konzept für die Vermittlung von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache sowie Kenntnisse im Bereich der Wirksamkeit von Sprachförderung können die eigens geplante und durchgeführte Sprachförderung erst erfolgreich werden lassen.

Damit die Lehrer:innen diesen Anforderungen gerecht werden können, müssen sie einen zeitlichen Mehraufwand in Kauf nehmen: Dieser ergibt sich aus den umfangreicheren Unterrichtsplanungen, bedingt durch die stärkere Differenzierung und Personalisierung, aus Vor- und Nachbereitungen, die sprachensible Aspekte berücksichtigen, aus der regelmäßigen Verwendung von Diagnoseinstrumenten zur Sprachbeobachtung und dem Dokumentieren von Lernverläufen sowie fachlich-spezifischen Fort- und Weiterbildungen (Unterluggauer, 2019, S. 25).

Unterrichtet die Lehrperson in einer Deutschförderklasse, so wird im Lehrplan für Deutschförderklassen (BGBL, 2018) bezogen auf Mehrsprachigkeit Folgendes gefordert: „Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung der individuellen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und in der Ausbildung von Sprach(en)bewusstsein

(language awareness) unterstützt. Ihr gesamtes sprachliches Repertoire wird für den Erwerb der (neuen) Sprache Deutsch genutzt“ (S. 3). Dieser Auftrag postuliert, dass die Lehrpersonen die Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit unterstützen und mit allen Mitteln fördern, die Sprachenvielfalt der Schüler:innen bewusst nutzen und sie dazu anleiten sollen, Sprach(en)bewusstsein aufzubauen (Unterluggauer, 2020, S. 16). Der Language-Awareness-Ansatz (Hawkins, 1984) setzt sich mit der Bewusstheit für die Bedeutung und Funktion von Sprachen z. B. auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene auseinander. In diesem Rahmen sollen sich die Lerner:innen durch den expliziten Umgang mit Regeln und Mustern der Erst- und Zweitsprache die Strukturen von Sprachen aneignen und ein Metabewusstsein aufbauen. Zudem können auch die gesellschaftlichen und schulischen Rollen von Sprachen erklärt werden (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 127).

Da in einer Klasse häufig Kinder mit vielen verschiedenen Erstsprachen zusammenkommen, kann die Lehrperson nicht alle diese Sprachen fließend beherrschen. Sich in die Besonderheiten der jeweiligen Sprachen einzulesen und sich in Grundzügen mit diesen vertraut zu machen, braucht Zeit. (Hierfür gibt es bereits hilfreiches Unterstützungsmaterial: z. B. Csellich-Ruso, 2016; <https://www.schule-mehrsprachig.at/sprachensteckbriefe>). Hierbei kann es also nicht um Perfektion in der Beherrschung von sehr vielen Sprachen gehen, sondern vielmehr um Signale, die an die Kinder gesendet werden: Interesse an der/n Sprache/n der Kinder und ein Bemühen, Einlassen auf, Entdecken und Ausprobieren von Sprachen auf dem Weg zu einem verständnisvolleren Umgang mit Sprachenvielfalt. Begegnungen mit und Hineinhören in andere Sprachen ist heute durch die vielfältigen Möglichkeiten des Internet so viel leichter geworden als früher – man findet Hörbeispiele in vielen Sprachen und kann sich Bücher in anderen Sprachen vorlesen lassen (Festman et al., 2020), die Sprache der Untertitel hinzuschalten (z. B. youtube), online einzelne Wörter übersetzen und mit einem Klick auf den Lautsprecherbutton vorsprechen lassen und ganze Texte übersetzen lassen (z. B. google translate). Bindet man die Kinder in die vielsprachigen Recherchen ein, befähigt man die „digital natives“ auch dazu, zu lernen, ihre eigenen Geräte (z. B. Handy) für ihre Vielsprachigkeit produktiv zu nutzen, z. B. durch ein eigenständiges Suchen nach einer Übersetzung eines deutschen Wortes in der Herkunftssprache oder umgekehrt (s. die kostenlosen Apps der großen Sprachenverlage, wie z. B. Pons, Langenscheidt etc.).

## Mehrwert durch ressourcenorientierte und -fördernde Unterrichtsgestaltung

Der Grund, warum in vielen Klassen die Mehrsprachigkeit nicht als Potential (im Sinne eines Gesamtsprachenrepertoires von Menschen mit sprachlichen und kommunikativen Ressourcen und transkulturellen Kompetenzen) gesehen wird, liegt meist an dem hohen Stellenwert der Schulsprache (vgl. monolingualer Habitus, s.o.), die so schnell wie möglich erlernt werden soll, um im Unterricht gut mitkommen und die Bildungsziele erreichen zu können. Die vorkommenden Erstsprachen haben ein geringeres Prestige, ihnen werden also zu wenig Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht (Kalkavan-Aydın, 2015, S. 58). Im Kontrast dazu steht das Englische, welches ein sehr hohes Prestige genießt; auch für Kinder im Grundschulalter gilt das Erlernen und Verwenden dieser Sprache schon als besonders erstrebenswert. Zudem hat sich gezeigt, dass viele Lehrpersonen vor allem von Schwierigkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulkontext berichten (Unterluggauer, 2020, 54–55)

– manche Lehrpersonen müssen erst umdenken. Eine befragte Expertin betont: „Es muss das Bewusstsein bei den Lehrerinnen auch einmal langsam wachsen, dass es ja Spaß macht, so zu unterrichten“ (ebd., LP4, Zeilen 450–451). Das Konzept eines „Vielsprachigen Deutschunterrichts“, wie ihn Oomen-Welke (2010) vorschlug, wird also bisher nur vereinzelt umgesetzt.

Der Stellenwert von Herkunftssprachen kann dank der Akzeptanz der Sprachenvielfalt und dem **Miteinbeziehen aller Erstsprachen in den Unterricht** erhöht werden. So könnte wirklich gemeinsamer Unterricht möglich werden, also ein räumlich gemeinsames Lernen in einer Klassengemeinschaft und auch gemeinsame Lernerlebnisse, in denen das Potential einer heterogenen und mehrsprachigen Lerngruppe deutlich werden (Lengyel, 2016). Die **Sprachbetrachtung** (s. Beitrag zu *Sprachbetrachtung* in diesem Buch), **Sprachenvergleiche und metasprachliche Kommunikation** lassen die Schüler:innen den Mehrwert ihrer Mehrsprachigkeit erkennen; sie können ihr sprachliches Wissen anwenden und mit Hilfe von Übertragungsstrategien sinnvoll einsetzen (Oomen-Welke, 2015, S. 79–113). Wesentlich ist, dass diese Übertragungsstrategien nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern wenn nötig explizit vermittelt werden. Übertragungsstrategien können dann gut funktionieren, wenn Sprache als System verstanden wurde. Sprachbewusstheit und Sprachenbewusstheit müssen sich erst entwickeln. Zum Beispiel kann die Lehrperson Wörtervergleiche zwischen verschiedenen Sprachen mit den Schüler:innen durchführen. Dabei können die Kinder erkennen, dass es beispielsweise für *Maus* in den unterschiedlichen Sprachen „ähnliche und nicht ähnliche Wörter und es Stämme und Ableitungen gibt“ (ebd., S. 79). Bei Oomen-Welke (2015, S. 80–91) finden sich Erklärungen für ein erstes, spielerisches Herangehen an Sprachenvergleiche und sprachliche Entdeckungsreisen sowie systematische Sprachvergleiche – und Materialschatzen für sprachvergleichendes Arbeiten (ebd., S. 91–113). Geist und Krafft (2019, S. 114–133) beschreiben sowohl fachliche Grundlagen für Sprachvergleiche als auch Beschreibungen für die Durchführung von Sprachuntersuchungen und Sprachenvergleiche sowie hilfreiche Beispiele. Inzwischen gibt es auch einige Lehrwerke, die das Entdecken von sprachlichen Strukturen, von Sprache als System und von Sprachuntersuchungen und -vergleichen gut unterstützen können (z. B. Das Lernbuch *Sprache untersuchen* für die Klassen 3–4 der Primarstufe von Riegler, Laser, & Girshausen, 2015; die Lehrwerkreihe *der die das* aus dem Cornelsen Verlag, in der systematische Sprachbetrachtungen eingebunden werden).

Doch sind **Sprachvergleiche** gar nicht so einfach. Zwei wesentliche Punkte gilt es zu berücksichtigen: i) Bei Sprachvergleichen spielen die Lehrer:innen eine zentrale Rolle, und zwar nicht die Rolle der „Allwissenden“, sondern es „entstehen gemeinsame Fragen und Anstrengungen, die die Lehrperson beraten, ermuntern, unterstützen kann“ (ebd., S. 86). Sie braucht dafür eine fachliche Kompetenz, Grundlagenwissen insbesondere in kontrastiver Linguistik und (historisch-)vergleichender Sprachwissenschaft (Stadnik, 2018). Wesentlich sind nicht nur das Wissen um die Zugehörigkeit einer bestimmten Sprache zu einer bestimmten Sprachfamilie, sondern auch phonologische, morphologische und syntaktische Kenntnisse. Nur so kann der Sprachvergleich didaktisch sinnvoll durchgeführt werden; sonst bleibt es bei einer oberflächlichen Betrachtung von aneinandergereihten Zeichen. Es braucht also eine explizite Vermittlung und Erklärung von Sprachstrukturen, die jedoch beim Erstsprachenlernen allermeist implizit erworben wurden. Diese Lücke gilt es zu schließen (s. hierzu Stadnik, 2018 für eine komprimierte Kurzzusammenfassung des grundlegenden Basiswissens). Daher wird den Lehrpersonen dringend ans Herz gelegt, Grammatik und Phonologie altersadäquat explizit erklären zu lernen und dadurch im Unterricht sowohl die Schulsprache als auch Sprachvergleiche auf verständliche Art zugänglich und

gezielt erlernbar zu machen (z. B. morphologische Regeln zur Wortbildung, die besonders in der Bildungssprache eine große Rolle spielen: Prä- und Suffixe und deren Bedeutung, Substantivierungen, Pluralbildung etc.). ii) Manche Kinder besitzen nur eine (rudimentäre) mündliche Kompetenz in ihrer Erstsprache, andere können ihre Erstsprache auch lesen und schreiben. Zudem haben nicht alle Kinder einen positiven Bezug zu ihrer Erstsprache (z. B. nach Erfahrungen von Flucht, Migration, Trauma etc.). Daher ist ein sensibles Vorgehen wichtig – nicht jedes Kind kann oder mag „Experte/Expertin“ der eigenen Erstsprache sein (vgl. auch Kalkavan-Aydın, 2015, S. 57–59, wo beschrieben wird, dass eine in Deutschland wohnhafte italienische Mutter ihrem Sohn Fabian Italienisch nicht beibringt, sondern nur Deutsch für die Familienkommunikation verwendet wird. Fabian beherrscht auf Italienisch nur einige Urlaubsfloskeln). Für viele Kinder bieten Sprachenvergleiche aber den Anfang einer „lernförderlichen Schleife“ (Oomen-Welke, 2015, S. 82): Sie fühlen sich in das Unterrichtsgeschehen einbezogen, kommen aus der Rolle der „Unterlegenen“ oder des „Weniger-Wert-Seins“ ein Stück weit heraus, merken die Prestigeveränderungen ihrer Sprache und sind aufmerksamer und aktiver am Unterricht beteiligt.

Durch den offenen Umgang mit verschiedenen Sprachen in der Klasse kann eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit und Gebrauch von Mehrsprachigkeit entstehen, so dass alle Kinder die Hemmung vor fremden Sprachen verlieren und ihr eigenes Sprachenrepertoire schrittweise erweitern. Gleiches gilt für die Lehrperson. Und dies kann dann auch verständnisfördernd wirken, wie eine befragte Lehrperson berichtete:

Wenn jemand neben uns laut eine Sprache spricht, die wir nicht können, haben wir immer das Gefühl, der redet über mich. Oder der kann jetzt irgendetwas Böses über mich sagen, weil ich es eh nicht verstehe. Und ich glaube, den Kindern geht es mindestens genauso. Und das merkt man. Wie angespannt manche Kinder sind, wenn sie eben noch keine Chance haben, dass sie sich auf Deutsch wirklich ausdrücken (Unterluggauer, 2020, SL, Zeilen 174–178).

In der Unterrichtsgestaltung empfiehlt sich ein schüler:innenzentrierter Unterrichtsstil, der ein individuelles und kooperatives Lernen ermöglicht und allen Anforderungen gerecht wird. Für ein erfolgreiches Sprachenlernen stellen die Freude an Sprache und die Freiwilligkeit der Verwendung zentrale Aspekte dar. Ein multisensorisches und exploratives Lernen vereint hörendes und handelndes Tun sowie greifbare Erfahrungen, Wiederholungen und Erweiterungen. Beispielsweise werden zu Beginn Sprüche, Reime und Lieder (mit Bewegung) von den Kindern äußerst positiv aufgenommen; sie erleichtern das Sprachenlernen und fördern das Behalten des Gelernten. Sie werden auch als „Stützelemente“ bezeichnet (Kalkavan-Aydın, 2015, S. 72ff.). Ähnliches gilt für Routinen und Rituale.

Als wichtiger Grundsatz für die Begleitung des Sprachenlernens gilt, dass die Lehrer:innen etwaige Fehler in sprachlichen Äußerungen und Formulierungen von Schüler:innen nicht direkt und prompt korrigieren (z. B. mit Rückmeldungen wie „Das ist falsch!“), sondern das Gesagte zunächst bestätigen und damit zuerst einmal die Bemühung honorieren. Wichtig ist umso mehr, eine korrekte Vorlage für das Kind zu bieten, denn nur so kann es die Unstimmigkeit im Vergleich von Vorlage und eigener Aussage reflektieren (das sog. Korrektive Feedback, siehe Beitrag *Umgang mit Fehlern* in diesem Buch) – dies ist eine der grundsätzlichen Strategien des Spracherwerbs bereits im Baby- und Kleinkindalter. Der Fehler wird also indirekt berichtigt; zugleich wird aber durch die korrekte Vorlage eine Lernoption geboten, die das Kind

durch die positive Grundstimmung im Umgang mit Fehlern annehmen und für sich nutzen kann. Sagt ein Kind zum Beispiel „in Haus ... eine Mädchen“, dann kann die Lehrperson die Äußerung aufgreifen und sagen: „Ja, da ist ein Mädchen. Das Mädchen ist im Haus“. Dadurch wird die Kurzaeußerung des Kindes einbezogen und antwortend erweitert. Sagt ein Kind zum Beispiel „Er spielt“, aber die Äußerung ist auf ein Mädchen bezogen, kann die Lehrperson antworten: „Ja genau. Das Mädchen spielt. **Es** (könnte hier langsam und betont gesprochen werden, um die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf das Pronomen zu lenken) spielt.“ So wird nicht nur eine korrekte Vorlage geliefert, sondern auch verdeutlicht, wie es zur Bildung des Pronomens kommt. Wichtig ist die pädagogische Grundhaltung, den Kindern zu vertrauen, an ihre Fähigkeiten zu glauben sowie jede Wortmeldung als sinnvoll anzusehen (ebd., 78). Die Reaktion auf eine Äußerung ist also mehr als nur „richtig, gut gemacht“ bzw. „falsch“; es geht vielmehr um eine wertschätzende Reaktion und ein sprachvorbildhaftes, sprachförderliches Agieren. Durch ein solches reichhaltiges Sprachangebot kann der Wortschatz sukzessiv erweitert und bis zum Fachwortschatz ausgedehnt werden (Kalkavan-Aydın, 2015, S. 77); ebenso können die grammatikalische Kompetenz, die Aussprache etc. verbessert werden.

Wenn die Unterrichtskonzeption zu offeneren Settings umgestaltet und weiterentwickelt wird, dann kann dies mehr Selbstständigkeit, Eigeninitiative sowie eigenverantwortliches Denken und Handeln ermöglichen. Konkret bedeutet dies, dass es empfehlenswert ist, das Lernen in Kleingruppen zu organisieren, in einer ansprechenden, vielfältigen, aktivierenden Lernumgebung, ohne Störfaktoren wie Lärm oder stressiges Umfeld. Durch kindgerechte Themen, die auf ihre Interessen abgestimmt sind, werden Schüler:innen besonders stark angesprochen; Methodenvielfalt und ein facettenreiches Angebot motivieren sie anhaltend (Unterluggauer, 2019, S. 12). Das Miteinander aller Lerner:innen und das Eingehen auf die jeweiligen Bedürfnisse zeugt von einer wirklich ganzheitlichen sprachlichen Förderung. Ganz zentral ist hierbei, dass nicht nur die Qualität des sprachlichen Inputs erhöht wird, sondern auch die Quantität. **Handlungsbegleitendes Sprechen** der Lehrperson und **handlungsbegleitende Interaktion** sind dabei genauso wichtig wie die Erhöhung der aufgabenbezogenen Redezeit der Kinder im Unterricht, um den Sprachgebrauch aktiv üben zu können. Kleingruppenarbeit ermöglicht genau diese Erhöhung der aufgabenbezogenen Redezeit (z. B. das Aushandeln von sprachlichen Bedeutungen, Formulieren von Antworten, Zusammenfassen ebenso wie Dialoge, verständnissichernde Nachfragen etc.).

Die alltagsintegrierte Form der Sprachförderung bedeutet, dass die Sprachförderung in den Unterricht eingebaut wird und nicht am Nachmittag als separierter „Förderunterricht“ für gewisse Kinder stattfindet (s. von Salisch et al., 2021). **Alle Kinder benötigen sprachliche Unterstützung**, weshalb eine durchgängige Sprachbildung auch in allen Fächern unabdingbar ist. Äußerst wichtig ist es, dass die Lehrperson den mehrsprachigen Kindern ein Verständnis für ihre Sprachschwierigkeiten entgegenbringt, denn Kinder in dialektal geprägten Regionen lernen vor Schulbeginn meist Dialekt zu kommunikativen Zwecken, im Schulkontext vorwiegend Bildungssprache und meist auch Englisch. Die mit Dialekt aufgewachsenen Kindern brauchen Hilfestellungen beim Erwerb der Bildungssprache, die die Lehrperson explizit zur Verfügung stellt.

Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts kombiniert verschiedene Ansätze von sprachförderlichem Agieren. Zur Unterstützung von Wortschatzpräzision, dem Bilden von vollständigen Sätzen und komplexeren Satzstrukturen kann das *scaffolding* gezielt angewendet werden, indem die Lehrperson ihre Sprache dem Sprachniveau des Kindes anpasst, ihm aber immer auch erweiterte Sprachstrukturen als Hilfestellung gibt und so dem Kind zur nächsten sprachlichen Entwicklungsstufe weiterhilft.

Die Lehrperson schätzt den aktuellen Sprachstand der Kinder zum Beispiel anhand der syntaktisch basierten Sprachprofilanalyse von Grieshaber und Heilmann (2012) ein. Im Anschluss geht sie auf die Sprachprobleme der einzelnen Kinder ein und erstellt individuelle Förderkonzepte (s. z. B. Grieshaber & Goßmann, 2013). Weitere Grundsätze des erfolgreichen Sprachenlernens finden sich bei Krempin und Mehler (2017) und in diesem Buch.

## Material und Konzeption: Auswahl, Gestaltung und Adaption

Aufgrund der Fülle an Materialien, die in den Bibliotheken und im Internet zu finden sind, kann es gerade für junge Lehrende recht mühsam sein, qualitativ Hochwertiges herauszufiltern. Daher soll nun beleuchtet werden, welche Kriterien für die Materialauswahl bzw. -gestaltung wesentlich sind, mit dem Ziel, die bildungssprachlichen Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern und die Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen.

Der erste Punkt betrifft Design und Layout. Die verwendeten Bilder, Zeichnungen und Schriften sollten ansprechend und kindgerecht gestaltet sein sowie alle Kulturen und Nationen miteinbeziehen (und keine benachteiligen). Die Größenverhältnisse von Bild und Text sowie die Farben müssen aufeinander abgestimmt sein. Alles zusammen soll schlussendlich ein harmonisches Gesamtkonzept bilden. Doch nur das grafische Erscheinungsbild allein macht noch lange kein gutes Material aus. In Bezug auf das Verhältnis von Bild und Text ist es wichtig zu überlegen, ob das Bildmaterial einzelne Wörter oder inhaltliche Zusammenhänge verständlich macht und die Kinder dadurch eine Bedeutungsstütze erhalten. Zu beachten gilt: Manchmal ergänzen sich Text und Bild lediglich, z. B. wenn ein Bild einen Text inhaltlich noch erweitert, statt diesen zu erklären. Hier sind aufmerksame Vorüberlegungen für das gezielte Arbeiten mit Bild- und Textmaterial also wesentlich, um Verwirrungen vorzubeugen.

Rückt man den zweiten Punkt, die Konzeption, in den Vordergrund, stehen folgende methodisch-didaktische Überlegungen an:

- Was will ich in der nächsten Lerneinheit / mit dieser Übung erreichen?
- Welchen sprachförderlichen Sinn hat sie?
- Welche sprachlichen Kompetenzen werden gefördert?
- Welche sprachlichen Kompetenzen werden gefordert?
- Welche bildungssprachlichen Elemente kommen vor?
- Wo tauchen vielleicht sprachliche Stolpersteine für die Kinder auf und wie kann ich sie vorentlasten und gut vermitteln?
- Wie gut ist das sprachliche Material?
- Wie authentisch ist das sprachliche und fachliche Material? Wie könnte der Grad an Authentizität verstärkt werden? Wie kann eine sprachanregende Lernumgebung geschaffen werden?
- Wie korrekt und gut ist das fachliche Material (z. B. im Bereich Sachunterricht)?
- Ist es eindeutig und verständlich formuliert?
- Wie lauten die Antworten auf die Fragen und Arbeitsaufträge?
- Welche Abfolge an Arbeitsaufträgen ist sinnvoll, um Neues aufzunehmen, zu verstehen, zu wiederholen, zu festigen und sicher anzuwenden?

Außerdem sollten die Arbeitsanweisungen – im Sinne von Operatoren (siehe Beitrag *Operatoren* in diesem Buch) – kurz, klar verständlich und eindeutig sein und die Schüler:innen direkt ansprechen. Weitere Fragen im Sinn des sprachsensiblen Unterrichtens wären folgende:

- Welcher Wortschatz ist zum Verständnis und für die Bearbeitung wichtig und wie kann ich diesen eindeutig vermitteln?
- Welche weiteren Unterstützungsmaterialien (z.B. Gegenstände, visuelles, haptisches, technisches und Audiomaterial) sind notwendig, um vernetzteres Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen?
- Welche Stützstrukturen, z.B. Satzanfänge, bildungssprachliche Formulierungen wären hilfreich (z.B. auf Satzkärtchen, einem Plakat etc.)?

Im Hinblick auf die in der jeweiligen Klasse vorhandene Mehrsprachigkeit stellen sich weitere Fragen:

- Wie kann ich möglichst alle Erstsprachen der Schüler:innen miteinbeziehen?
- Bieten sich gute Gelegenheiten für Sprachenvergleiche?
- Wie kann ich auf die Bedürfnisse und sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder eingehen?
- Wie kann ich sie bestmöglich unterstützen?
- Wird auf die kulturellen und sprachlichen Besonderheiten eingegangen?
- Wie kann transkulturelles Lernen in dem Themengebiet einbezogen und umgesetzt werden?
- Wie können verbindende Elemente zwischen den unterschiedlichen Erfahrungswelten der Kinder geschaffen werden?

Bei der Gestaltung bzw. Auswahl des Materials müssen der genaue Einsatz und oftmals räumliche Gegebenheiten und Klassenkonstellationen mitüberlegt werden. Auch die Sozialform muss mitbedacht und immer wieder gewechselt werden:

- Welche Umsetzungsmöglichkeiten bieten sich an? Welche sind didaktisch sinnvoll?
- Hat das Material/die Aufgabe eine soziale und emotionale Bedeutung für die Kinder – Bezug zu Lebenswelt, Erlebnissen, Alltagserfahrungen?
- Was eignet sich für das Arbeiten im Plenum, für Gruppenarbeiten, mit einem Partner oder einer Partnerin oder für das selbständige Üben?
- Welche Optionen für Differenzierung sind möglich? Welche sind sinnvoll? Welche Gruppe arbeitet nur an einem Teilbereich des Themas oder setzt sich mit einer Facette des Themas auseinander?
- Wie können eine Aufgabe bzw. das Material und der Inhalt komplexer oder weniger komplex gestaltet werden? Wo sollte mit sprachentlastenden Texten und viel Bild- und Zusatzmaterial gearbeitet werden?
- Wie muss das Material und die Lerngelegenheiten aussehen, um eine **Progression** zum Thema, Lerngegenstand oder zu einer bestimmten grammatischen Struktur zu ermöglichen? Wie kann z.B. eine Struktur eingeführt und erklärt, durchgearbeitet und verstanden, geübt und automatisiert werden, damit diese dann in neuen Situationen anwendbar ist? (Beispiele hierfür z.B. in Schlatter et al., 2017, S. 60ff.).
- Für welche Inhalte braucht es handlungsorientierte Aufgaben? Welche Aspekte können reproduktiv oder reorganisierend abgedeckt werden?
- Wie können Selbst- und Partnerkontrolle und Feedback eingebaut werden, um Selbstreflexionstechniken zu trainieren?
- Wie kann ein realistischer Zeitplan für die Umsetzung erstellt werden, um genügend Zeit für Erklärung, Bearbeitung und Organisation zu berücksichtigen?

Darüber hinaus ist auch wichtig zu bedenken, dass die Kinder manchmal für Partnerarbeit oder Gruppenarbeit gezielt miteinander arbeiten sollten, z. B. einmal nach gleicher Erstsprache gruppiert, ein andermal eingeteilt für die Kooperation von leistungsschwächeren mit -stärkeren Kindern etc.

Um auf die steigende Diversität in der Klasse zu reagieren, muss Material immer wieder auch adaptiert werden. Die Inhalte der Übungen können auf die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden. Die Differenzierung des Materials kann nur minimal erfolgen, zum Beispiel indem einzelne Wörter ausgetauscht und ergänzende Erklärungen am Rand (verbal oder mit Bild) geboten werden; das Material kann auch vollständig überarbeitet werden. Hier geht es nicht um die absolute Vereinfachung und das Erstellen einer Minimalversion, sondern um die optimale Anpassung an das Leistungsniveau der Schüler:innen und die kontinuierliche Steigerung des Anforderungsniveaus. Die bereits erwähnten Sprachstrukturen des sprachsensiblen Unterrichts und die Förderhorizonte nach Grießhaber und Heilmann (2012) sind hierbei äußerst hilfreich (vgl. Materialideen in Grießhaber & Goßmann, 2013).

Das letzte Kriterium betrifft die kritische Reflexion des geplanten Materials. Die genaue Durchführung der Übung mit allen Lernschritten muss vor der Verwendung durchdacht und mögliche Abänderungen bzw. Varianten der Differenzierung müssen mitüberlegt werden. Wenn nun die Materialien so präsentiert werden, dass es keine Unklarheiten, Probleme und Engpässe gibt, dann steht einem erfolgreichen Sprachenlernen nichts mehr im Weg. Sinnvoll ist, nach dem Einsatz des Materials auch die Erfahrungen damit zu reflektieren:

- Welchem Kind hat es Spaß gemacht und wer war mit Lerneifer dabei?
- Wer hat sich schwergetan und wer bräuchte noch mehr Wiederholung und Festigung?
- Welche Lernerfolge sind sichtbar geworden?

Diese Überlegungen können dann für die nächsten Planungen miteinbezogen werden.

## Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung in der Praxis

Werden Multikulturalität und Sprachenvielfalt als ein integratives und fächerübergreifendes Prinzip „bewusst“ gelebt, können die Kinder die optimale Unterstützung erhalten, um in ihrer Identität, in ihrer Erstsprache, in ihrer mündlichen Kommunikationskompetenz und ihrer bildungssprachlichen Entwicklung gestärkt zu werden. Zum Greifbarmachen der dargelegten Inhalte soll nun abschließend ein Beispiel angeführt werden, welches den Mehrwert und die Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht aufzeigt.

Als sinnvoll und förderlich haben sich die „Sprachlernbiographien“ erwiesen. Diese können von Lehrpersonen in allen Schulstufen eingesetzt werden. Für die Lehrer:innen bringen sie den Vorteil, dass sie dadurch mehr über die individuellen Sprachlernprozesse der Kinder erfahren. Aus Sicht der Schüler:innen stellen sie eine Auseinandersetzung und Reflexion mit dem eigenen Sprachlernprozess dar (Kalkavan-Aydın, 2015, S. 62ff.). Dürfen Kinder über die Sprachen, die sie sprechen, nachdenken und reden, dann stärkt dies ihr Bewusstsein und ihre Identität; durch den Austausch darüber im Klassenkontext erweitert dies den Horizont aller Kinder. Schließlich können sich alle Kinder besser mit der eigenen Persönlichkeit identifizieren.



Nun zur genauen Vorgehensweise im Unterricht. Die erwähnte pädagogische Grundhaltung der Akzeptanz und Wertschätzung signalisiert allen Schüler:innen ein „Willkommensgefühl“ und die harmonische Klassengemeinschaft schafft das Vertrauen für angstfreie, persönliche Äußerungen. Die Lehrperson führt die Kinder zum Thema, indem sie zum Beispiel eine passende Geschichte erzählt. Als Stütze dient beispielsweise Tuckermann und Schulz (2014) oder der Ansatz „Philosophieren mit Kindern“ zum Thema Verschieden – Gleich (siehe hierzu die Beiträge zur *Ersten Begegnung* und zum *Philosophieren mit Kindern* in diesem Buch). Anschließend bekommen die Schüler:innen das Blatt mit der Silhouette eines Kindes und sollen ihr „Sprachenportrait“ (Neumann, 1991) erstellen. Sie dürfen nun für jede Sprache, die sie sprechen und/oder verstehen, eine Farbe wählen und einzeichnen, wo und in welchem Ausmaß diese präsent ist. Zum Beispiel ist der Kopf rot (Türkisch) und die Ohren sind gelb (Deutsch); dann bedeutet das für das Kind zum Beispiel „Ich kann Türkisch sprechen und höre Deutsch in der Schule“. Je nach Schulstufe kann das Bild schriftlich mit einer Legende ergänzt werden, die beispielsweise angibt, mit wem welche Sprache gesprochen wird, was die Farben für die Kinder jeweils bedeuten und/oder warum welches Körperteil mit einer bestimmten Sprache in Verbindung gebracht wurde. Im Beispiel könnte das Kind erklären, dass es sehr gerne die deutsche Sprache hört, z. B. wenn die Lehrerin spricht, und die Ohren deshalb gelb sind, weil gelb die Lieblingsfarbe des Kindes ist. Rot steht für Türkisch, weil das Kind die Farbe der türkischen Nationalflagge kennt und sich ihrer Familie, die teilweise in der Türkei lebt, sehr verbunden fühlt und dort oft Urlaub gemacht hat.

Wenn jedes Kind sein Portrait vollständig hat, dann darf es dieses vor der Klasse präsentieren (es sollte aber kein Zwang sein, denn es könnte sein, dass es manchem Kind schwerfällt, darüber zu reden). Hier ist Einfühlungsvermögen sehr wichtig. (Für eine genauere Anleitung, s. auch Bellet, 2016).

Von der Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene und dem Austausch im Plenum kann als nächster Schritt die gemeinsame Verdeutlichung auf Klassenebene erfolgen. Hierfür bietet sich ein Plakat mit einer „Sprachentabelle“ oder ein „Sprachblumengarten“ an (vgl. Unterluggauer, 2020, Anhang II, Interview mit LP4 für eine Schilderung der erfolgreichen Umsetzung in der Volksschule). Diese Möglichkeiten machen die Sprachenvielfalt der gesamten Klasse sichtbar. Alle Schüler:innen werden mit Namen vermerkt und ihre gesprochenen Sprachen notiert.

In der nächsten Einheit können dann die verschiedenen Grußformeln der jeweiligen Sprachen gemeinsam erlernt werden. Die Klasse lernt, jedes Kind in seiner Erstsprache zu begrüßen. Wenn alle Schüler:innen die Phrasen schon gut beherrschen, dann kann ein Reaktionsspiel versucht werden: Die Kinder sitzen im Kreis, im Uhrzeigersinn steht immer ein Kind auf. Wenn das jeweilige Kind aufsteht, müssen es die anderen Kinder so schnell wie möglich in seiner Sprache begrüßen.

Weiterführend können dann Gegenstände in der Klasse in mehreren Sprachen beschriftet und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede genauer untersucht sowie die verschiedenen Schriften einander gegenübergestellt werden. Wörter können in den unterschiedlichen Erstsprachen verglichen werden. Dies sollte sich auch auf den bildungssprachlichen Wortschatz ausweiten, da ein Teil der Fachbegriffe lateinischen oder griechischen Ursprungs sind und dies zeigt sich in vielen Sprachen (z. B. das Wort Hotel, s. [www.wortbedeutung.info](http://www.wortbedeutung.info)). Für die Kinder kann mittels regelmäßiger Sprachbetrachtung und Auseinandersetzung mit den Begriffen im Deutschen und in ihrer Herkunftssprache Mehrsprachigkeit und mehrsprachiges Arbeiten zur Selbstverständlichkeit werden. Den literalen Fähigkeiten in der Herkunftssprache wird heu-

te große Bedeutung zugerechnet und dies beinhaltet auch die bildungssprachlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache.

Die angeführten Beispiele und Ansätze geben einen kleinen Überblick dazu, wie die Mehrsprachigkeit in der Klasse als Ressource anerkannt und genutzt werden kann (eine detaillierte Schilderung – basierend auf Interviews mit Expertinnen aus Vorarlberg, Tirol und Südtirol – findet sich in Unterluggauer, 2020). Die Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen Identität, die tatsächlich erfahrbare Akzeptanz im sozialen Umfeld und die zielgerichtete sprachliche Unterstützung fördern die sprachliche Bildung und machen eine erfolgsversprechende Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im heutigen Schulkontext möglich.

## Quellen und Tipps

- BMBF (2016/17). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 2. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch 2017*. Unter [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf) [Stand: 12.02.2019]
- Bellet, S. (2016). *Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben*. Unter [https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user\\_upload/RED\\_SOZ/PDFs/SBellet\\_Sprachenportraits.pdf](https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachenportraits.pdf)
- Bellet, S., & Festman, J. (i.Dr.). Die Nutzung individueller innerer Mehrsprachigkeit im Unterricht – ein Dilemma für Lehramtsstudierende zwischen Dialekt und Bildungssprache? *ZIF Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Sonderheft: Mehrsprachigkeit – konkret.
- Carigiet, W., & Cathomas, R. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit: zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Schulverlag.
- Csellich-Ruso, R. (2016). *Transkulturell kompetent. Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden sicher begegnen*. Westermann.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In Evaluation, Dissemination and Assessment Center, *Schooling and Language Minority Students: a Theoretical Framework* (S. 3–49), State University.
- de Cillia, R. (2016). *Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 3/2016–2017*. BMB.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 17–18). Klinkhardt.
- Festman, J., Gerth, S., Reiter, C. & Alber, E. (2020). *Lesen in der Primarstufe*. Waxmann.
- Festman, J., & Schwieter, J. (2019). Self-Concepts in Reading and Spelling among Mono- and Multilingual Children: Extending the Bilingual Advantage. *Behavioral Science*, 9, 39. <https://doi:10.3390/bs9040039>
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geist, B., & Krafft, A. (2019). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. (2. aktualisierte Aufl.). Narr/francke/attempo.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Grießhaber, W. (Hrsg.) & Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Das Praxishandbuch*. Ernst Klett Sprachen.
- Grießhaber, W. (Hrsg.) & Goßmann, M. (2013). *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht der Grundschule. Deutsch. Mathematik. Sachunterricht. Deutsch als Zweitsprache*. Ernst Klett Sprachen.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Kalkavan-Aydin, Z. (2015). *Deutsch als Zweitsprache: Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen.

- Kolde, G. (1981). Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen der Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i.Ue. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft Nr. 37*. Steiner.
- Krempin, M., & Mehler, K. (2017). *Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule*. Beltz.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër, D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). De Gruyter.
- Neumann, U. (1991). Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 59–75.
- Niebuhr-Siebert, S., & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Oomen-Welke, I. (2010). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen. *Der Deutschunterricht*, 62, 69–80.
- Oomen-Welke, I. (2015). Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In Z. Kalkavan-Aydin, *Deutsch als Zweitsprache: Didaktik für die Grundschule* (S. 79–113). Cornelsen.
- Riegler, S., Laser, B., & Girshausen, B. (2015). *Lernbuch „Sprache untersuchen“*. Verlag pädagogische Medien bei Klett.
- Schader, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge*. Bildungsverlag EINS/Orell Füssli.
- Schlatter, K., Tucholski, Y., & Curschellas, F. (2016). *DaZ unterrichten. Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Schulverlag Plus.
- Stadnik, E. (2018). Sprachen vergleichen – ein Bildungsstandard? In *R&E-SOURCE Open Online Journal for Research and Education*. <http://journal.ph-noe-ac.at>
- Tuckermann, A., & Schulz, T. (2014). *Alle da! Unser kunterbuntes Lesen*. Stuttgart: Klett Kinderbuch.
- Unterluggauer, D. (2019). *Mehrsprachigkeit als Chance zum Sprachenlernen für den Unterricht in der Primarstufe nutzen*. [Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Tirol.]
- Unterluggauer, D. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource. Wie wird Mehrsprachigkeit in der Primarstufe von PädagogInnen als Mehrwert für den Unterricht eingesetzt?* [Unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Tirol].
- von Salisch, M., Hormann, O., Cloos, P., Koch, K., & Mähler, C. (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Waxmann.

Julia Festman

## Sprachvorbild sein – das Wichtigste in Kürze und konkret

Je nach Erwerbsbedingungen und institutionellen Rahmenbedingungen, Motivation und inneren Faktoren gelingt das Erlernen der deutschen Sprache unterschiedlich gut. Diese Vielzahl von Einflussfaktoren bedingen die unterschiedliche Entwicklung in den Kompetenzbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Noch fundamentaler sind hier allerdings Vorläuferfaktoren zu sehen, z. B. organische Ausstattung (Gehör, Sprechwerkzeuge etc.), kognitive Entwicklung, aber auch Vorläuferfertigkeiten wie phonologische Bewusstheit.

Wesentlich ist, wie lange die Kontaktzeit mit einer neu zu erlernenden Sprache bereits ist und wie intensiv diese sich für Kinder gestaltet. So wird deutlich, dass auch das Tempo beim Spracherwerb bei den Kindern individuell verschieden ist.

Daher sind die bewusste Wahrnehmung der eigenen Sprachvorbildfunktion insbesondere in Hinblick auf interaktionsfördernde Sprachlehrstrategien ganz bedeutsam für die sprachliche Entwicklung der Kinder. Dies hat nicht nur einen positiven Effekt auf die Sprechfreude der Kinder, sondern liefert den ganz zentralen Input für das Sprachlernen.

Es braucht **reichhaltigen sprachlichen Input, quantitativ und qualitativ**. Dies sind die Voraussetzungen für einen gelingenden Spracherwerb, um den Wortschatz zu erweitern, um Sprachstrukturen kennen zu lernen und um durch vielfältige Sprech- und Schreibansätze zur Sprachverwendung angestoßen zu werden. Es braucht Begegnung mit ganz unterschiedlichen Texten und immer wieder gezieltes Hören.

Im Alter von sechs Jahren hat ein einsprachig aufgewachsenes Kind ca. 3000–5000 Wörter in seinem aktiven Wortschatz und zwischen 9000–14000 Wörter in seinem passiven (d. h., diese werden verstanden, aber nicht aktiv verwendet). Pro Schuljahr werden ungefähr 3000 neue Wörter im Schulkontext eingeführt, aber **nur wenige hundert davon explizit im Unterricht erklärt und besprochen** (vgl. Krempin & Mehler, 2017).

Wie können Kinder also bestmöglich dabei unterstützt werden, ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern?

- **Kinder brauchen sprachliche Vorbilder.** Als Lehrperson ist man das automatisch. In dieser Rolle haben Sie einen Einfluss darauf, wie umfangreich die Informationen sind, die Sie dem Kind zur Verfügung stellen und wie gut es diese verarbeiten kann. „Vor allem für Kinder, die außerhalb der Schule kein oder wenig Deutsch hören, zählt jede Situation, hilft jeder aufmerksam geführte Dialog.“ (Krempin & Mehler, 2017, S. 72)
- **Handlungsbegleitendes Sprechen** eignet sich hierfür ausgezeichnet: Abläufe, Tätigkeiten, Zusammenhänge. Alltägliche Situationen in der Schule werden bewusst verbalisiert und beiläufig begründet – am besten mit kurzen, vollständigen Sätzen. „Wir fangen gleich an. Ich hole schon mal die Gitarre. Wir beginnen mit unserem Anfangslied.“ Natürlich könnten Sie das auch ganz schweigend machen, aber der sprachliche Input ist wieder ein Anreiz mehr, auch basierend auf Sprache zu verstehen, was als nächstes geplant wird. Vielleicht ist das anfangs ein bisschen gewöhnungsbedürftig. Wenn Sie aber daran denken, wie wertvoll dieses Verhalten

für die Lernenden ist und wieviel wertvollen Input Sie den Kindern dadurch geben, dann fällt es sicher nicht schwer, sich umzustellen. Überlegen Sie immer wieder: Was tue ich womit? Welche Wirkung hat das? Wann passiert etwas mit wem? (z. B. „Ich hole jetzt die Stifte für unser Malprojekt. Ich lege euch die Stifte hier auf den Tisch. Zuerst könnt ihr drei Farben aussuchen. Dann können wir mit dem Malen anfangen.“) (s. Engin et al., 2004 für weitere Grundsätze für den DaZ-Unterricht, S. 20–24).

- Bleiben Sie im Sprachverhalten **authentisch und natürlich** – das erreichen Sie mit einem **angemessenen Sprechtempo (also eher langsamer, um der Sprachverarbeitung im Gehirn Zeit zu geben)**, **Sprechpausen, einer deutlichen Aussprache (auch der Wortendungen)** und einer **wohl dosierten Sprechlautstärke** (und NICHT: künstlich überartikuliert, übertrieben laut etc. wie in: „Pause! \*Du gehen Hof!“).
- Setzen Sie **Gesten und Mimik bewusst** ein. Zeigegesten helfen beim Verdeutlichen von Bedeutungen, z. B. beim Einführen von neuem Wortschatz. Vorsicht: non-verbale Kommunikation (z. B. Kopfschütteln) hat manchmal kulturell verschiedene Bedeutungen. Im deutschsprachigen Kulturraum bedeutet es „Nein!“, in Bulgarien und Indien genau das Gegenteil ... Achten Sie hier also immer auf die Reaktionen der Kinder.
- Kinder brauchen **variations- und kontrastreichen sprachlichen Input**, um die wesentlichen Informationen und neue Strukturen aus dem Input herausfiltern zu können. Zeigt man einem Kind ein Bild von einem Apfel und sagt, indem man auf das Bild zeigt, „Apfel“, dann wird es rätseln: Ist jetzt das Bild an sich oder das, was abgebildet ist, gemeint. Zeigen Sie deutlich auf die Abbildung, es wird klarer: Der Gegenstand und nicht die Karte ist gemeint. Sagen Sie „Schau mal, ein Apfel. Ich esse einen Apfel, manchmal auch zwei Äpfel. Ich mache gerne Apfelmus aus mehreren Äpfeln.“, dann begegnet das Kind einer großen Formenvielfalt (Singular-Plural werden gegenübergestellt, und das Kind hört den Kontrast zwischen A- und Ä-). Diese unmittelbaren Vergleiche ermöglichen dem Kind, in dieser Situation vieles über das Wort Apfel zu bemerken und zu lernen.
- **Variations- und kontrastreichen sprachlichen Input** brauchen die Kinder auch auf syntaktischer Ebene. Hier ein Beispiel: „Ich lege die Dreiecke in den roten Kasten. Amir, du legst die Kreise in den blauen Kasten, ok? Dann lege ich die Vierecke in den grünen Kasten. Du kannst den Kasten in das Regal legen.“ (Krempin & Mehler, 2017, S. 74).
- Versuchen Sie, die eigene Kommunikation qualitativ anzureichern, indem auf **Formenvielfalt** (Singular-Plural, morphologische Erweiterungen bzw. Verbflexion, verschiedene Satzarten) geachtet wird.
- Achten Sie auf **ausreichende Wiederholungen**. Verwenden Sie gezielt einzelne Wörter mehrmals. Wörter und sprachliche Strukturen müssen mehrmals gehört werden, damit sie sicher verstanden und gemerkt werden. Gut ist, wenn Wörter in verschiedenen Kontexten Anwendung finden.
- Verwenden Sie **vollständige Sätze**. Zu viel Vereinfachung ist nicht sprachförderlich. Verwenden Sie bei der Kommunikation mit Kindern mit noch sehr geringen Kenntnissen einfache und wenig komplexe Sätze, z. B. „Jetzt ist Pause. Gehe in den Hof. Du kannst spielen.“ Vermeiden Sie verkürzte Formulierungen und Anweisungen „Pause! Ab in den Hof!“. Vollständige Sätze haben mehr sprachliches Material zur Verfügung; außerdem behandeln Sie die Kinder dann nicht, als wären sie auf einem Entwicklungsstand von ca. 1,5 Jahren, denn in diesem Alter wäre die eigene kindliche Sprachproduktion in der Phase der Ein- und Zweiwortsätze (Ball rein. Auto raus.), bevor es dann bald dazu übergeht, Hauptsätze zu bilden.