



Umgang mit Sprachverständnisstörungen im Unterricht*

Dealing with language comprehension disorders in classroom

Margit Berg, Christoph Schiefele

Zusammenfassung

Die Einschränkung des Sprachverständnisses ist bei Kindern im Förderschwerpunkt Sprache signifikant nachweisbar. Entsprechend fällt der unterrichtliche Umgang damit sowie mögliche Interventionsmaßnahmen in die Zuständigkeit von Lehrkräften. Im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojektes wurden sieben Lehrkräfte einerseits mit dem Schwerpunkt der Analyse der Sprachverständnisberücksichtigung im Unterricht videografiert. Andererseits wurde dieselbe Stichprobe auch außerunterrichtlich hinsichtlich ihres vorhandenen Wissens zur Thematik halbstandardisiert interviewt. Übergeordnete Fragestellung war der Vergleich ihres bewusst zugänglichen Wissens mit der konkreten Unterrichtspraxis.

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse dieser beiden Datenbereiche zeigt sich, dass die Lehrkräfte sowohl deklarativ als auch prozedural über ein breites Spektrum an Interventionsmaßnahmen zur Sprachverständnisunterstützung verfügen, das sich auch mit dem fachwissenschaftlich beschriebenen Theoriediskurs deckt. Gleichzeitig können aber vor allem im Bereich der spezifischen Unterstützung des Satz- und Diskursverstehens wichtige Sprachverstehensebenen identifiziert werden, die im Sinne der Lehrer:innenprofessionalisierung verstärkt berücksichtigt und gezielt ausgebaut werden können. Weitere Professionalisierungsbefunde sind unter anderem im Bereich des Monitorings des Sprachverstehens sowie in der Umsetzung des handlungsbegleitenden Sprechens zu verorten.

Schlüsselwörter

Sprachverständnis, Lehrkräfteinterviews, Professionalisierung, Videoanalyse von Unterrichtsprozessen

Abstract

The restriction of language comprehension is significantly detectable in children with special needs in language development resp. in children with language disorders. Accordingly, the teaching handling of it as well as possible intervention measures fall within the responsibility of teachers. As part of the research project presented here, seven teachers were videotaped on the one hand with a focus on the analysis of language comprehension consideration in the classroom. On the other hand, the same sample was interviewed semi-standardized outside the classroom regarding their existing knowledge on the topic. The overarching question was to compare their consciously accessible knowledge with concrete teaching practice.

The qualitative content analysis of these two data areas shows that the teachers have a broad spectrum of intervention measures for language comprehension support, both declaratively and procedurally, which also corresponds to the theoretical discourse described in the subject science. At the same time, important levels of language comprehension can be identified, especially in the area of specific support for sentence and discourse comprehension, which can be increasingly considered and specifically expanded in the sense of teacher professionalization. Further findings can be found, among others, in the area of monitoring language comprehension as well as in the implementation of action-accompanying speaking.

Keywords

language comprehension, teacher interviews, professionalization, video analysis of teaching processes

* Dieser Beitrag hat das double-blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

Die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in Bereichen der Sprachproduktion und -rezeption gehört zum alltäglichen Aufgabengebiet von Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache. Wenngleich beide Bereiche dabei zunächst gleichwertig einzuordnen sind, zeigt sich sowohl in nationalen (Berg, 2018; Berg & Janke 2017) wie internationalen Studien (Leonard, 2008; Clark et al. 2007), dass die Sprachverständnisleistungen von Lernenden im Förderschwerpunkt Sprache häufig überschätzt und die Auswirkungen bzw. der Effekt von Schwierigkeiten in diesem Bereich unterschätzt werden.

Demgegenüber zeigt sich das Spektrum spezifischer Interventionsmaßnahmen zur Berücksichtigung der rezeptiven Kompetenzen in unterrichtlichen Kontexten als durchaus theoretisch elaboriert, wie beispielweise Handlungsempfehlungen sprachheilpädagogischen Unterrichts (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2020) oder differenzierte Ausführungen zur Umsetzungspraxis (vgl. Jungmann et al., 2021) belegen. Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache stehen diese Methoden der Sprachverständnisunterstützung im Unterricht im Rahmen des gezielten Einsatzes der Lehrer:innensprache zur Verfügung.

Wie der direkte Rückgriff auf diese Interventionsmaßnahmen im sprachheilpädagogischen Unterricht konkret praktiziert wird, wurde im Rahmen einer Teilstudie des Forschungsprojekts „Entwicklung und Förderung des Sprachverständnisses im Grundschulalter“ (Berg & Schiefele, 2019–2021) untersucht. Neben Unterrichtsvideografien zur Dokumentation der eingesetzten Lehrer:innenkommunikation im Bereich Sprachverstehen wurden in diesem Rahmen auch kriteriengeleitete Leitfadeninterviews mit den videografierten Lehrkräften durchgeführt. Dies ermöglicht einerseits wichtige Einblicke in die subjektive Sichtweise von Lehrkräften auf den Umgang mit Sprachverstehen im Unterricht. Andererseits können durch den Abgleich der identifizierten Lehrer:innensprache mit den Aussagen in den Interviews die Übereinstimmung des beobachteten Sprach- und Interaktionsverhaltens mit dem bewusst zugänglichen Wissen analysiert und hilfreiche Ableitungen für die Lehrer:innenprofessionalisierung vorgenommen werden. Die Ergebnisse und mögliche Ableitungen aus diesem Teilprojekt werden nachfolgend vorgestellt.

2 Theoretischer Hintergrund: Unterrichtliche Unterstützung des Sprachverstehens

Die quantitative Teilstudie (Berg & Schiefele 2021) des oben aufgeführten Gesamtprojektes zur Entwicklung und Förderung des Sprachverständnisses im Grundschulalter ermittelte aktuelle Prävalenzzahlen zu Sprachverständnisstörungen am Anfang der ersten Klasse im Förderschwerpunkt Sprache. Dabei zeigte sich in Anlehnung an die AWMF-Leitlinie (2011), derzufolge eine Sprachverständnisstörung bei einem Ergebnis von mindestens 1,5 Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes in mindestens einer der drei rezeptiven Ebenen (Wort-, Satz- und Textverständnis) festgestellt wird, dass in der untersuchten Stichprobe im Einschulungszeitraum Sprachverständnisstörungen bei 60% der Schüler:innen im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache vorliegen (detaillierte Auswertungen s. ebd.). Mit Blick auf diese statistische Nachweisbarkeit gilt zu konstatieren, dass der unterrichtliche Umgang mit Sprachverständnisbeeinträchtigungen zu einem relevanten Handlungsfeld im Förderschwerpunkt Sprache gehört.

2.1 Einsatz der Lehrer:innensprache zur Sprachverständnisunterstützung

Im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskurs wird übereinstimmend die Lehrer:innensprache als zentrales Steuer- und Interventionsinstrument zur Unterstützung des Sprachverständnisses identifiziert und entsprechend auch als Zentrum sprachheilpädagogischen Unterrichts verstanden (Reber & Schönauer-Schneider, 2020). Im Sinne eines offenen Verständnisses zählen hierzu alle „Elemente kommunikativen Verhaltens [...], die von der Lehrkraft im Unterricht mit dem Ziel der Vermittlung eines ausgewählten Unterrichtsgegenstandes und – speziell in einem vorrangig sprachfördernden Unterricht – der Erweiterung der sprachlichen Handlungskompetenz eingesetzt werden.“ (Westdörp, 2010, S. 2). Um diese sprachliche Handlungsfähigkeit auf Lernendenseite im Fokus rezeptiver Unterrichtskontexte zu erzielen bzw. zu gewährleisten, rückt die sprachlich-kommunikative Gestaltung der Unterrichtskontexte durch

die Lehrenden in den Vordergrund. Folglich greift die Bezeichnung „Lehrer:innensprache“ eigentlich zu kurz, da das spezifische sprachlich-kommunikative Handeln der Lehrkräfte weit über rein verbale Aktionen hinausreicht. Aus diesem Grund betonen Jungmann et al. (2021, S. 14f) die damit verbundenen Interaktionskompetenzen der Lehrkräfte und bezeichnen das über rein sprachliche Maßnahmen ausdifferenzierte Spektrum dieser unterrichtlichen Kommunikationsgestaltung als „multimodale LehrerInnensprache“ (ebd., S. 13). Neben dem ‚Was‘ kommt dem Aspekt, ‚Wie‘ kommuniziert wird, größte Bedeutung zu. Lüttke & Stitzinger (2017) konkretisieren dies mit Hilfe von vier spezifischen Umsetzungsbereichen:

- Verbale Maßnahmen: z. B. reflektierter Einsatz semantisch-lexikalischer Aspekte
- Nonverbale Maßnahmen: z. B. bewusste Mimik und Gestik
- Paraverbale Maßnahmen: z. B. Sprechpausen oder Intonationen
- Außersprachliche Maßnahmen: z. B. Visualisierungen

Derartige Kommunikationsangebote liefern den Lernenden mehrere Ankerpunkte zur inhaltlichen Orientierung und ergänzen die rein sprachliche Information einer Äußerung um hilfreiche und notwendige Zusatzdimensionen auf unterschiedlichen sensorischen Ebenen. Auch in weiteren einschlägigen Fachpublikationen (zusammenfassend z. B. Kurtz, 2021) finden sich ergänzende exemplarische Auflistungen spezifischer Interventionsmaßnahmen zur Unterstützung des Sprachverstehens im Unterricht, die in Summe festhalten lassen, dass dieses förderschwerpunktspezifische Handlungsfeld als durchaus theoretisch bearbeitet verstanden werden kann.

2.2 Zum Stand der Forschungslage

Trotz der theoretisch gut begründeten und fachwissenschaftlich nachvollziehbar eingeordneten Interventionsmaßnahmen zur Sprachverständnisunterstützung stehen empirische Belege zur tatsächlichen Wirksamkeit dieser noch aus. Neben der fehlenden Evidenzbasierung wirksamer Unterrichtskonzeptionen zur Förderung der Sprachverständniskompetenzen (ausführlicher Überblick s. Hachul & Schönauer-Schneider, 2020) erscheint die empirische Absicherung der Effektivität von Maßnahmen der Lehrer:innensprache nach wie vor als Forschungsdesiderat (vgl. Kurtz, 2021). Exemplarisch untersuchten Ruppert & Schönauer-Schneider (2008) in einer Pilotstudie anhand des Vergleichs der Unterrichtsstunde einer Grundschullehrerin und einer Sprachheilpädagogin mögliche Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts (z. B. die sprachbegleitende Gestik und Mimik oder sprachliche Modellierungstechniken), ohne aber im Rahmen dieser Gegenüberstellungen Effekte der spezifischen Kommunikationsgestaltung zu belegen.

Neben der fehlenden Nachweisbarkeit der Effizienz lässt sich in enger Verbindung ein weiteres Forschungsdesiderat dazu identifizieren: die Übereinstimmungen oder Abweichungen der subjektiv benannten Verwendung spezifischer Interventionsmaßnahmen zur unterrichtlichen Sprachverständnisunterstützung von Lehrkräften mit objektiven Videoaufzeichnungen der Befragten. Den Bereich der Selbsteinschätzung von Lehrkräften zum subjektiven Einsatz ihrer Lehrer:innenkommunikation untersuchte Theisel (2015), indem mit Hilfe eines Fragebogens die Häufigkeit erhoben wurde, in der die befragten Lehrkräfte (n = 290 Förderschullehrkräfte und n = 411 Regelschullehrkräfte) sprachförderliche Prozessmerkmale im Unterricht einsetzen würden. Eine objektive Überprüfung dieser subjektiv geäußerten Selbstwahrnehmung beispielsweise durch die Beobachtung praktischer Unterrichtssituationen fand dabei aber nicht statt, sodass diesbezüglich weiterer Forschungsbedarf besteht.

An diesem Forschungsdesiderat setzt die nachfolgend vorstellte Teilstudie an.

3 Studiendesign

Das Gesamtdesign des Forschungsprojektes im Sinne eines paritätischen Mixed-Methods-Ansatzes wurde bereits an anderen Stellen ausführlich dargestellt (Schiefele & Berg 2022; Berg & Schie-

fele 2021). Entsprechend erfolgt hier in Ergänzung lediglich die Skizzierung des Forschungsdesigns für die hier vorgestellte qualitative Teilstudie zur Analyse der Lehrkräfteinterviews:

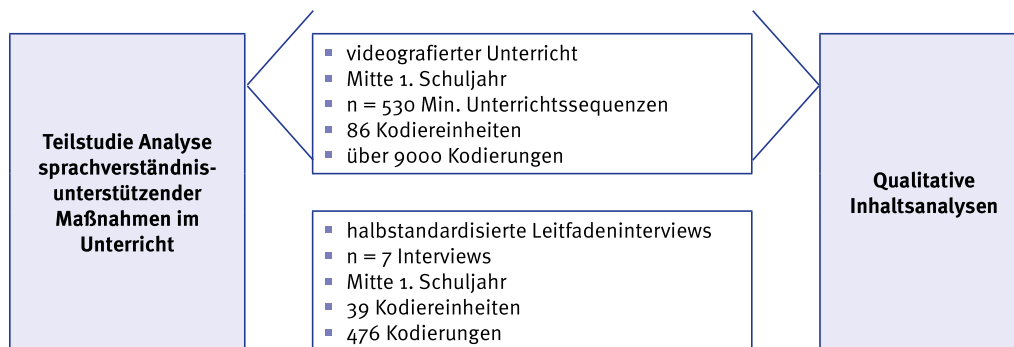


Abb. 1: Forschungsdesign der Teilstudie zur Interviewanalyse

Der halbstandardisierte Leitfaden sowie das für die qualitative Inhaltsanalyse herangezogene Auswertungsraster werden in Kap. 3.3 & 3.4 näher beschrieben.

3.1 Forschungsfragen

Die in diesem Beitrag vorgestellte Teilstudie fokussiert den Schwerpunkt der Interviewanalyse. Hierzu werden drei Fragestellungen in den Blick genommen:

1. Welche Aspekte zur unterrichtlichen Berücksichtigung und Unterstützung des Sprachverstehens benennen Lehrkräfte (im Sinne deklarativen Wissens)?
2. Welche inhaltlichen Deckungs- und Unterscheidungsbereiche lassen sich beim Abgleich von Aspekten des deklarativen Wissens zur unterrichtlichen Berücksichtigung und Unterstützung des Sprachverstehens mit deren prozeduralen Interventionsmaßnahmen (ausgewertet in Unterrichtsvideoanalysen der Befragten) feststellen?
3. Welche Ableitungen lassen sich aus identifizierten Differenzen und Gemeinsamkeiten für die Lehrer:innenprofessionalisierung im Förderschwerpunkt Sprache vornehmen?

3.2 Stichprobenbeschreibung Lehrkräfte

Für die Erhebung wurden insgesamt sieben Lehrkräfte videografiert und interviewt, die auf insgesamt drei Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache verteilt sind. Da die drei beteiligten Schulen jeweils für ihren gesamten Landkreis zuständig sind, wird die Variable des städtischen oder ländlichen Einzugsgebiets nicht weiter berücksichtigt.

Die Stichprobe setzt sich aus sechs Lehrerinnen und einem Lehrer zusammen. Zur weiteren inhaltlichen, auch personenbezogenen Referenzmöglichkeit werden sie nachfolgend unter Berücksichtigung der Datenschutzvorgaben durch die anonymisierten Kürzel L1--L7 gekennzeichnet:

Tab. 1: Examina, Berufserfahrung und Interviewdauer der Lehrpersonen

ID	Examina	Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Berufsjahre im FöSchw. Sprache	Dauer des Interviews (in Minuten)
L1	Lehramt Sonderpädagogik (SoP)	1. Sprache 2. Geistige Entw.	5,5 Jahre	27 Min.
L2	Lehramt Grundschule (GS); Aufbaustudium SoP	1. Sprache 2. Lernen	4,5 Jahre	16 Min.
L3	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Geistige Entw.	7,5 Jahre	18 Min
L4	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Lernen	8,5 Jahre	23 Min
L5	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Geistige Entw.	15 Jahre	24 Min
L6	Lehramt GS; Aufbaustudium SoP	1. Sprache 2. Lernen	22 Jahre	13 Min
L7	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Lernen	11 Jahre	16 Min

Die interviewten Lehrkräfte waren anhand der im Vorlauf des Projektes transparent kommunizierten Bestandteile darüber informiert, dass sie zum Forschungsfeld des Umgangs mit Sprachverständnisstörungen befragt würden. Mittels des Forschungsprojekttitels und der oben aufgeführten Vorabinformationen war den Lehrkräften eine allgemeine Ableitung des Gesprächsinhaltes möglich. Konkretere Details dazu wurden bewusst nicht gegeben, um nicht durch beispielsweise eine intendierte Erwartungshaltung den Wissensstand und das Antwortverhalten der Interviewpartner:innen zu beeinflussen.

Die Interviews wurden einzeln durchgeführt und fanden nach den Videografien, aber in zeitlicher Nähe (am selben Tag wie die Unterrichtsaufzeichnung) statt. Zudem wurde die Interviewgesprächsführung von denselben Personen durchgeführt wie die Videografien.

Die offizielle Genehmigung der Studie durch das Kultusministerium Baden-Württemberg liegt vor.

3.3 Zum halbstandardisierten Leitfaden der Interviews

Der Interviewleitfaden besteht aus den vier Oberkategorien *Einführung*, *Informationsfragen zur beruflichen Biographie*, *einleitender offener Erzählimpuls* sowie den *Hauptfragen bzw. Gesprächsimpulsen*. Von besonderer Bedeutung hierbei sind vor allem die beiden letztgenannten Impulskategorien. Die einleitende Frage in offener Form nach den Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Sprachverständnis ihrer Schüler:innen ermöglicht den Befragten die Nennung subjektiv bedeutsamer Aspekte der Thematik.

Im Anschluss daran werden im Rahmen der 14 Hauptfragen, die weiterhin offen gestellt sind, gezielte Schwerpunkte im Kontext von unterrichtlichem Sprachverständnis gestellt. Sie entstanden in Anlehnung an das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011; Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) und wurden für den endgültigen Leitfaden in einer systematischen Reihung vom Allgemeinen (Bsp.: „*Welche Konsequenzen haben die Sprachverständnisprobleme der Kinder bei der Unterrichtsplanung?*“) zum Spezifischen (Bsp.: „*Erzählen Sie mir bitte etwas darüber, wie Sie den Kindern Strategien vermitteln, um mit Verständnisschwierigkeiten umzugehen.*“) angeordnet.

3.4 Zur qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews

Entsprechend des qualitativen Forschungsparadigmas wurde zur inhaltlichen Auswertung der Lehrkräfteinterviews ein Auswertungsraster im Sinne eines Kategoriensystems erstellt (Mayring, 2015, S. 65). Dieses wurde unter spezifischem Bezug auf das Datenmaterial konzipiert und resultierte sowohl aus deduktiven als auch induktiven Kategoriebildungsprozessen. Die zentrale Quelle bei der deduktiven Ableitung repräsentierte das qualitative Auswertungsraster aus der Teilstudie des Projekts zur Videoanalyse der Lehrer:innensprache (vgl. Schiefele & Berg 2022): Zum einen, da dieses auf Grundlage einschlägiger Publikationen zur spezifischen Lehrer:innensprache im Förderschwerpunkt Sprache theoriebasiert erstellt wurde. Zum anderen, weil eine größtmögliche Kompatibilität bzw. Passung des Interviewauswertungsrasters mit dem Videoanalyseraster der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Sinne beobachtbarer und benannter Interventionsmaßnahmen dient. Gleichzeitig wurden diese in Anlehnung an die typisierende Strukturierung nach Mayring (2015, S. 104) erweitert.

Die induktive Kategoriebildung diente der möglichen Ableitung bislang unbenannter oder unberücksichtigter Interviewaspekte und bildete sich durch die direkte Ableitung einzelner Kategorien im Sinne eines Verallgemeinerungsprozesses aus den Interviews ab (Mayring, 2015, S. 85).

Das am Ende dieses Kategoriebildungsprozesses entstandene Analyseraster konstituierte sich aus insgesamt 39 Codes, wovon 21 der ersten Gliederungsebene und 18 der zweiten Gliederungsebene zuzuordnen sind. Die Hauptkategorien beinhalten zunächst wesentlich oberflächlichere Aspekte als die spezifischen Unterkategorien (Kuckartz, 2018, S. 38), die mit Blick auf den Analysegegenstand sowie die Fragestellungen ausdifferenziert wurden. Exemplarisch wird hier der Auswertungsbereich Veranschaulichung mit seinen zugehörigen Subcodes aufgeführt:

Veranschaulichung
Veranschaulichung/handlungsbegleitendes Sprechen, Handeln
Veranschaulichung/Gestik, Mimik, Blickkontakt
Veranschaulichung/Realgegenstände
Veranschaulichung/Bilder

Abb. 2: exemplarische Auswertungskategorie *Veranschaulichung*

Nach der Transkription der Interviews wurden diese computergestützt mit MAXQDA (2022) von den beiden Projektleitenden in Teilen sowohl mit Inter-Codes als auch durch Aufteilung ausgewertet. Zentrale Ergebnisse dieser Auswertungen werden nachfolgend ausgeführt.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Sprachverständnisstörungen im Blick der Lehrkräfte

Alle befragten Lehrpersonen berichten, dass Schüler:innen ihrer Klassen von Sprachverständnisstörungen betroffen seien, und verfügen somit über Erfahrungen im Umgang mit Sprachverständnisschwierigkeiten im Unterricht. Als beobachtbare Verhaltensweisen der betroffenen Kinder, aus denen die Lehrkräfte Rückschlüsse auf ein eingeschränktes Sprachverständnis ziehen, werden vor allem ausbleibende oder erwartungswidrige Reaktionen auf Aufforderungen (L3: „Indem sie nie machen, was ich sage. Also, [die] gucken einen dann halt an... und machen dann irgendwie was ganz anderes.“) sowie ausbleibende oder erwartungswidrige Antworten auf Fragen genannt (L4: „Wenn ich jetzt eine Frage stelle und sie mich angucken und ich merke, da kommt eine Antwort, die mit der Frage nichts zu tun hat, oder es kommt gar nichts.“).

Als besonders schwierig für Kinder mit Sprachverständnisstörungen erleben die Lehrkräfte

- Situationen, die von vertrauten Abläufen abweichen („wenn etwas außer der Reihe ist“),
- außerunterrichtliche Aktivitäten („wenn man irgendwelche Ausflüge macht oder so“),
- freie Unterrichtsphasen,
- ungünstige akustische Rahmenbedingungen („Wo es natürlich total auffällt, ist [in der] Sporthalle und noch extremer beim Schwimmen. Aber da sind es die Nebengeräusche, die du einfach hast.“),
- die Anforderung, schriftliche Arbeitsanweisungen zu verstehen sowie
- das Entschlüsseln von Fachsprache und abstrakten Begriffen („In Mathe NOCH mehr, weil es manchmal abstrakter ist. Also, Mathe hat ja auch eine eigene Sprache, kann man sagen.“).

Die Lehrkräfte berichten, dass aus den Sprachverständnisstörungen sowohl ein verweigerndes und aggressives Verhalten resultieren kann als auch ein „Wegträumen“. Diese unterschiedlichen Auswirkungen auf das Verhalten fasst eine Lehrkraft (L1) mit der Aussage zusammen: „Da geht dann halt jedes Kind anders damit um, und da können sie ja auch nichts dafür.“ Auffällig ist, dass in den Interviews ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in die Situation der betroffenen Kinder zu erkennen ist. So erklärt L1 das Verhalten der betroffenen Kinder damit, „dass sie psychisch das irgendwie ganz schön mitnimmt“ und führt weiter aus: „Die Kinder wissen, dass sie vieles nicht verstehen, und dann demotiviert das halt auch.“ Übereinstimmend beschreiben mehrere Lehrkräfte eine Orientierungslosigkeit betroffener Kinder (L4: „Kinder, die ein geringes Sprachverständnis haben, die sind halt irgendwie völlig orientierungslos.“)

Die hier sichtbar gewordene Sensibilität für die Schwierigkeiten sprachverständnisgestörter Kinder schlägt sich in zahlreichen Sprachverständnishilfen nieder (siehe 4.2), die die Lehrpersonen als bedeutsam ansehen, um im Unterricht sprachlich bedingte Barrieren abzubauen. Bezüglich konkreter Therapiemaßnahmen, mit denen die Kinder ihre Sprachverständniskompetenz erweitern können, äußern einige Lehrkräfte hingegen Unsicherheit in der Wahl der Therapiemethode und erläutern, „dass es halt für mich auch super schwierig ist, festzustellen, wie ich denn da gut therapieren kann, dass es einen Fortschritt gibt“ (L1) oder bezweifeln die Möglichkeit einer wirksamen Therapie: „Ich finde, da gibt es wenig, mit dem wir die Kinder wirklich unterstützen können“ (L7).

4.2 Eingesetzte Sprachverständnishilfen

In der Nennung konkreter sprachverständnisunterstützender Maßnahmen im Unterricht zeigen sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Befragten und eine klar erkennbare Dominanz einiger Methoden (Abb. 3). Die mit großem Abstand am häufigsten thematisierte Unterstützungsmaßnahme stellt die Veranschaulichung dar, gefolgt von Ritualen und Strukturen sowie der Wiederholung von Aufträgen.

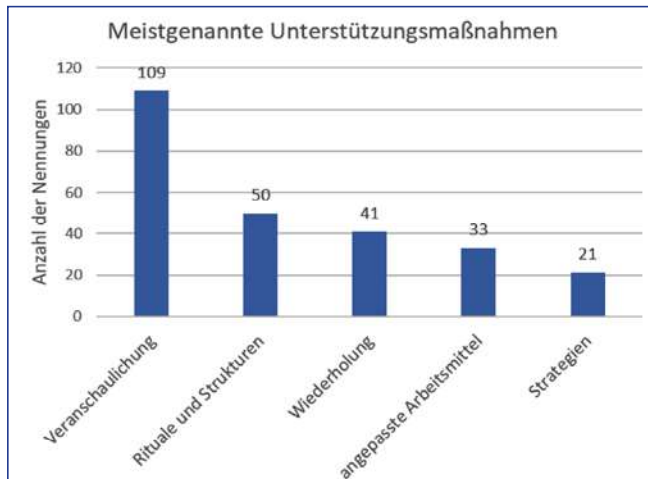


Abb. 3 Nennungen von Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht

4.2.1 Veranschaulichung

Innerhalb der Kategorie „Veranschaulichung“ beziehen sich die meisten Aussagen ($n = 31$) auf das handlungsbegleitende Sprechen, das jedoch zumeist in Verbindung mit anderen Formen der Visualisierung genannt wird.

Mit 26 Nennungen wird auch dem Einsatz von Bildern eine zentrale Rolle zugewiesen. Neben Bildkarten werden hier kleine Videosequenzen, das E-Board und der Einsatz von Tablets als genutzte Medien erwähnt. In gleicher Häufigkeit (26 Aussagen) gehen die Befragten auf den Einsatz von Gestik, Mimik und Blickkontakt ein. Die Lehrkräfte unterstreichen explizit die hohe Bedeutung, die sie dieser Form der Unterstützung zumessen (L6: „Also, es hilft ganz arg viel weiter“) und beschreiben, „dass das so begleitend einfach was ist, was man ganz automatisch irgendwie dann macht“ (L7). Das vorhandene deklarative Wissen über die Möglichkeit, das Verständnis gestisch und mimisch zu unterstützen, ist in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte somit zu einem prozeduralen handlungsleitenden Wissen geworden.

4.2.2 Rituale und Strukturen

Alle Befragten geben an, dass sie im Unterricht Rituale etabliert haben. Dabei lassen sich einige besonders häufig genannte Situationen identifizieren:

- der Unterrichtsbeginn (L1: „Die [Kinder] sagen dann das Datum, die anderen sprechen es nochmal nach und dann gibt es noch ein Lied...“),
- die klare Strukturierung des Unterrichtstags (L4: „Also, der Tag ist immer schon strukturiert durch unsere Stundenplanbilder.“),
- der Übergang zwischen Unterrichtsphasen (L4: „Oder wir haben den gleichen Gong, wenn bestimmte Phasen zu Ende sind. Am Ende von der Freiarbeit haben wir eine Glocke.“) sowie
- der Einsatz wiederkehrender Arbeitsformen und bekannter Materialien (L6: „Also, eigentlich sind die Arbeitsblätter, das Arbeitsmaterial immer SO vorbereitet, dass die Kinder eigentlich wissen, was zu tun ist. Weil es ja immer wieder die gleichbleibenden Formate sind.“).

Die Lehrkräfte beziehen sich in ihren Äußerungen zum Teil auf das in 4.1 dargestellte Erleben einer Orientierungslosigkeit der sprachverständnisgestörten Kinder, der sie mit ritualisierten Formen und klaren Strukturen begegnen. Mehrfach wird zudem auf die Entlastung der Kinder von Sprachverarbeitungsanforderungen verwiesen, um somit Kapazitäten für das inhaltliche Lernen freizusetzen (L6: „... dass es eben viele gleichbleibende Formate sind, sodass die Kinder sich auf den Lerninhalt konzentrieren können und nicht noch *oh, wie funktioniert die Aufgabe jetzt?*“). Zudem erscheinen Rituale als eine Möglichkeit zur Reduktion des Sprechanteils der Lehrkraft (L6: „Ich finde schon, dass man durch Rituale wirklich sich SELBER als Lehrer mehr zurücknehmen kann, auch den Sprechanteil.“).

Die beschriebene klare Strukturierung des Unterrichts wird von den Lehrkräften jedoch keineswegs im Sinne eines stark lenkenden, lehrkraftzentrierten Unterrichts verstanden, sondern vielmehr gerade auch als Chance dafür gesehen, den Schüler:innen in freieren Formen ein möglichst selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. So werden in den Interviews beispielsweise Strukturen für die Wochenplanarbeit, die Freiarbeit und die Arbeit an Stationen sowie für Phasen des

kooperativen Lernens genannt. Hierin wird eine große Vielfalt der eingesetzten Sozialformen sichtbar.

Darüber hinaus werden Rituale auch in außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten wie der Schüler:innenkonferenz eingesetzt (L1: „Unsere Schülerkonferenz ist auch so ein Sprachverständnisritual, würde ich mal sagen, weil das immer gleich abläuft. Die Kinder kommen, zwei Schüler haben die Leitung in der Schülerkonferenz...“).

4.2.3 Wiederholung

Wiederholungen werden von allen Befragten als unverzichtbar angesehen. Sie erläutern die Notwendigkeit häufiger Wiederholungen zum Einen in Bezug auf neu eingeführte Wörter (L4: „Ich denke bei der Planung schon dran, dass ich da einfach auch mehr Zeit brauche, weil ich Begriffe oder so ganz oft wiederholen muss“) und führen aus, dass hierfür eine Unterrichtsstunde häufig nicht ausreicht, sondern die Wiederholungen sich auf mehrere Tage erstrecken. Zum anderen sind aber auch Wiederholungen von Arbeitsaufträgen erforderlich, um das Verständnis zu sichern. Dabei fällt auf, dass die Lehrkräfte die Wiederholungen zumeist nicht selbst anbieten, sondern stattdessen die Schüler:innen bitten, das Vorgehen bei einem Arbeitsauftrag zu wiederholen (L6: „Ich gonge kurz, sage: *Ok, es gibt ein kleines Problemchen. Ich glaube, nicht alle Kinder wissen, was jetzt zu tun ist. Wer könnte es nochmal wiederholen?*“). Neben wiederholten Erklärungen für die gesamte Klasse wenden die Lehrkräfte sich auch gezielt einzelnen Kindern mit Verständnisproblemen zu (L4: „Da lasse ich mir dann auch oft nochmal sagen: ‚Du, was müssen wir jetzt machen?‘“). Häufig werden dabei die Wiederholungen mit einem Zeigen-Lassen oder Vormachen verbunden.

4.2.4 Angepasste Arbeitsmittel

Übereinstimmend berichten die Lehrkräfte, dass viele vorgefertigte Arbeitsmaterialien zu schwierig seien, und beziehen sich dabei in erster Linie auf die sprachliche Komplexität (L2: „Das ist ja tatsächlich ein Problem, dass wir selten gute vorgefertigte Sachen finden, wo wir sagen: *„Okay, das passt von der Aufgabenstellung her, das passt von dem, wie es erklärt ist.“*“). In der Konsequenz führt dies häufig dazu, dass die verfügbaren Materialien entweder verändert oder aber durch selbst erstellte Materialien ersetzt werden (L1: „Wir erstellen eigentlich fast alles selber, also fast jedes Arbeitsblatt, oder wir verändern es ganz klar.“). Der Fokus liegt dabei zumeist auf der Reduktion der sprachlichen Anforderungen, um die Schüler:innen zu entlasten (L4: „Und wenn ich selber Arbeitsmaterial erstelle, dann versuche ich halt immer die Sprache ganz vereinfacht zu machen“).

Als positiv werden vor diesem Hintergrund Verlagsangebote von Arbeitsmaterialien angesehen, „wo dann die Dateien teilweise sogar im Wordformat sind und bearbeitbar sind. Dass man Elemente rausnehmen kann und dann einfach die Anweisungen oder so nochmal deutlicher machen kann“ (L4). L5 berichtet zudem, dass Materialien für Stationenarbeit gemeinsam von den Lehrkräften erstellt werden, die zusammen im Team-Teaching unterrichten.

4.2.5 Strategien

Die Befragten sehen das Nachfragen bei bestehenden Verständnislücken als relevante Strategie an und unterstützen die Kinder daher in der Entwicklung einer Fragehaltung. Damit zielen sie auf eine Aktivierung der Kinder bei der Suche nach Hilfe (L5: „...*dass sie hingehen zu jemandem, aktiv werden müssen und sich Hilfe holen müssen. Also gerade dieser Schritt, ich weiß was net. Und wenn ich net frag, wird´s nie besser werden. Also wenn ich frag, dann lern ich dazu.*“). Die Lehrkräfte sind sich der Tatsache bewusst, dass dieses Fragen-Können durchaus anspruchsvoll ist (L1: „*Also Fragenstellen ist halt auch echt super schwierig*“) und nicht vorausgesetzt werden kann, sondern geübt werden muss (L2: „*Also, was ich ihnen immer vermitteln, ist, dass sie nachfragen sollen. Das machen viele tatsächlich nicht von Anfang an. Das müssen sie echt üben.*“). Als wichtig erachten die Lehrkräfte dabei den Einsatz des spezifischen Lobs (L4: „*Da sage ich immer: Mensch, super, dass du jetzt fragst! Ich erkläre es dir gerne nochmal.*“), aber auch die Schaffung einer vertrauensvollen und ermutigenden Klassenatmosphäre (L7: „*So das ‚Ich darf mich mit meiner Schwäche auch zeigen und ich traue mich auch immer zu sagen, wenn ich was nicht weiß.*“).

In geringerem Maße wird auch das Nutzen des Kontextes (zum Beispiel vorhandene Bilder, aber auch der thematische Rahmen) als Strategie benannt, die den Kindern bereits in der ersten Klasse nahegebracht wird. Das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder am Computer

wird ebenfalls als wichtige Strategie benannt, aber eher höheren Klassenstufen zugeordnet und zum Zeitpunkt der Interviews (Mitte der ersten Klasse) noch nicht fokussiert.

4.3 Bezug zu Ebenen des Sprachverständnisses

Bezüglich der Zuordnung zu den einzelnen Ebenen des Sprachverständnisses zeigen sich deutliche quantitative, aber auch qualitative Unterschiede in den Codierungen, die im Folgenden erläutert werden.

4.3.1 Wortebene

Bei der Analyse der sprachebenenbezogenen Äußerungen dominiert mit 35 Codierungen der Bezug zum Wortschatz und zum Wortverständnis. Eine starke Sensibilität für das Anforderungsniveau des Wortschatzes wird erkennbar und ist nicht nur auf den Fachwortschatz beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf Operatoren wie „verbinden“, „ankreuzen“, „vertauschen“ und „(Buchstaben) nachspuren“. Ein hoher Wiederholungsbedarf (siehe 4.1.3) wird beschrieben, der auch einen bewussten Umgang mit der Lehrer:innensprache erfordert (L2: „Es ist ganz gut, wenn man nicht jedes Mal einen anderen Begriff für etwas verwendet.“).

Die Lehrkräfte geben in den Interviews vielfache methodische Hinweise auf die Wortverständnissicherung und beziehen dabei sowohl die Lexem- als auch die Lemmaebene ein. Dabei steht auf der Lemmaseite die Veranschaulichung durch Realgegenstände, Bildkarten und konkrete Handlungen im Vordergrund (siehe 4.2.1). Viel Aufmerksamkeit gilt der Lexemebene mit Hilfen zur differenzierten Wahrnehmung der lautlichen Gestalt des Wortes. Hierzu zählen die Silbensegmentierung (beispielsweise durch das gemeinsame Silbenklatschen oder -schwingen), das gemeinsame Sprechen neuer Wörter, metasprachliche Hinweise auf einzelne Wortbausteine (L6: „Bei „Zahnfleisch“ mache ich dann eben zum Beispiel ein Bild hin von einem Zahn und einem Fleischstück – Zahnfleisch. Oder „Zahnkrone“ wäre dann eben ein Zahn und noch eine Krone. Einfach, dass sie sich das noch mal besser merken können.“), aber auch in der ersten Klasse bereits der Einsatz von Schrift (L1: „Je mehr Buchstaben du hast, umso mehr Wörter kannst du ja bilden.“). Als sinnvoll wird es eingeschätzt, explizit die Aufmerksamkeit auf neue Wörter, insbesondere auf Fachwörter, zu lenken. So bewertet L4 ein Mathematikbuch positiv, in dem die „wichtigen Wörter“ bei einem neuen Thema eingeführt werden: „Da gibt es so zwei Figuren, einen Frosch und einen Hund. Und die haben das dann immer in einer Sprechblase. Da steht dann zum Beispiel auf der Seite mit dem Tabellenrechnen dann wirklich „die Tabelle, die Spalte, die Zeile“. Und dann zeigen die da auch drauf.“

4.3.2 Satz- und Textebene

Nur mit wenigen Äußerungen ($n = 11$) beziehen sich die Lehrkräfte auf die Satzebene. Auffällig ist dabei, dass nur eine der Befragten (L6) dabei tatsächlich auf das Satzverständnis eingeht: „Also, ich achte darauf, dass ich in möglichst einfachen Sätzen spreche“. Obwohl das Sprachverständnis vorab als Thema des Interviews offengelegt worden war, wird die auf die Satzebene bezogene Frage von allen anderen Lehrkräften mit Verweisen auf die Satzproduktion beantwortet (L4: „Da gebe ich eine Satzform vor und gucke, dass die Kinder diese Satzform übernehmen.“), für die auch Hilfen eingesetzt werden (L1: „...dass wir halt für die Fragen, die sie jeden Tag stellen müssen und für die Sätze, die sie jeden Tag sagen müssen, dass wir ihnen da halt so kleine Kärtchen gemacht haben.“).

Auf das Text- und Diskursverständnis geht keine der befragten Lehrpersonen in ihren Aussagen ein.

Allerdings sind möglicherweise in den (insgesamt nur sieben) Aussagen, die der Subkategorie „Reduktion der Komplexität“ zugeordnet wurden, die Satz-, Text- und Diskursebene gemeint. Die hier genannten Maßnahmen sind jedoch sehr allgemein gehalten (L1: „Ja, das man halt ganz reduziert spricht im Prinzip.“; L7: „Aber ich glaube, wir versuchen schon, dass wir einfach die Sprache einfach halten.“) und geben keine spezifischen Hinweise darauf, wie diese Komplexitätsreduktion gestaltet wird. Die einzige Ausnahme stellt der Verweis von L7 auf die reduzierte Äußerungslänge dar: „Ich würde schon sagen, dass man die Erklärungsphasen möglichst kurz hält.“

4.4 Selten genannte Verständnishilfen

Angesichts der hohen Bedeutung, die den prosodischen Merkmalen der Lehrer:innensprache in der Fachliteratur zugesprochen wird, wurde erwartet, dass diese auch den Interviews großen

Raum einnehmen würden. Diese Erwartung hat sich nicht bestätigt: Nur insgesamt 14 Äußerungen konnten diesem Bereich zugeordnet werden. Diese verteilen sich etwa ausgewogen auf die Aspekte

- langsames Sprechtempo,
- hervorgehobene Betonung und
- deutliche Artikulation.

Als hilfreich wird dabei eine technische Verstärkung der Lehrer:innensprache angesehen (L4: „Was eigentlich als Grundausrüstung in eine Sprachheilschule gehört, wäre eigentlich für mich auch eine FM-Anlage“).

In der Kategorie „Metasprache“ wurden nur vier Codierungen vorgenommen. Demnach scheinen metasprachlichen Hinweise im deklarativen Wissen der Lehrpersonen keine große Rolle für den Unterricht in der ersten Klasse zu spielen (L7: „Ich glaube, das kommt erst noch.“).

Trotz der noch relativ geringen schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in der ersten Klasse wird die Schrift von vier der sieben Befragten schon als Hilfe angesehen und eingesetzt. L4 verweist jedoch darauf, dass dies in den höheren Klassenstufen einfacher sei („In Klasse 3, 4 ist es leichter, weil dann einfach die Schriftsprache noch sehr gut als Hilfe dazukommen kann.“). Dementsprechend finden sich auch bei den Lehrkräften, die schriftliche Hilfen verwenden, entsprechende Aussagen nur in geringer Zahl (n = 5).

5 Vergleich der Befunde der Interview- und Videoanalysen

5.1 Übereinstimmende Befunde von Interview- und Videoanalysen

Die Interviewpartner:innen hatten sich auch bereit erklärt, ihren Unterricht filmen zu lassen (siehe 3.2), sodass dem im Gespräch erhobenen deklarativen Wissen über die Sprachverständnisunterstützung im Unterricht die Analyse videografierter Stunden (Schiefele & Berg, 2022) gegenübergestellt werden konnte. Hierbei zeigten sich in hohem Maße Übereinstimmungen. So fällt auf, dass die in der Interviewanalyse meistcodierten Kategorien (Veranschaulichung, Rituale und Strukturen, Wiederholung) tatsächlich in großer Häufigkeit im Unterricht vorzufinden waren. In den insgesamt 530 Minuten der Unterrichtsaufzeichnungen fanden sich 883 Veranschaulichungen durch Bilder, Realgegenstände und begleitendes Handeln („Vormachen“), zu denen 483 prägnante gestisch-mimische Unterstützungen hinzukommen. Somit spiegelt sich die Bedeutung, die die Lehrkräfte in den Interviews der Veranschaulichung zumessen, eindrucksvoll in ihrem konkreten Handeln.

Ritualisierte Abläufe fanden sich in allen videografierten Stunden und traten dort zumeist an mehreren Zeitpunkten auf, sodass sie 25 mal codiert wurden. Zudem wurde 39 mal ein Überblick über Strukturen im Unterricht gegeben, beispielsweise über den Tagesablauf oder die Durchführung von Arbeitsaufträgen. Das häufig genannte Merkmal der Ritualisierung und Strukturierung prägt demnach erkennbar den Unterricht.

Eine bedeutsame Rolle spielen Wiederholungen nicht nur in den Interviewaussagen der Lehrkräfte, sondern auch in ihrem konkreten unterrichtlichen Handeln. So wurden in den sieben videografierten Stunden 647 mal neu eingeführte Wörter wiederholt und 86 mal das Verständnis von Arbeitsaufträgen durch Wiederholungen gesichert wurde. Ebenso wie in den Aussagen im Interview geschah dies häufiger dadurch, dass Schüler:innen zum Wiederholen aufgefordert wurden (79 mal) als durch direkte Wiederholungen durch die Lehrkraft (7 mal).

5.2 Abweichende Befunde von Interview- und Videoanalyse

Anders als die geringe Zahl von Codierungen zur Satzverständnissicherung in den Interviews es vermuten lässt, weisen die Videoanalysen eine hohe Sensibilisierung für die verständnisleichternde Gestaltung der Lehrer:innensprache auf der Satzebene auf (Berg & Schiefele, 2022). Während in den Interviews nur sehr allgemein und unspezifisch von „einfacher Sprache“ gesprochen wird, lassen sich in den Videografien sehr spezifische Merkmale der Komplexitätsreduktion identifizieren. So stehen 1232 Hauptsätzen nur 330 Nebensätze gegenüber, und in 612 Äußerungen wird die jeweils kürzestmögliche Struktur genutzt. Passivsätze kommen mit nur neunmaligem Auftreten in verschwindend kleiner Zahl vor, während mit 2123 Codierungen die Aktivsätze deutlich dominieren. Im Bereich der syntaktischen Komplexitätsreduktion steht den Lehrkräften somit offenbar ein intuitives oder – nach mehrjähriger Berufserfahrung – inzwischen automa-

tisiertes prozedurales Handlungswissen zur Verfügung, das im Interview nicht als deklaratives Wissen eingebracht wurde.

Auch metasprachliche Hilfen waren in den Videografien mit 79 Codierungen weitaus häufiger sichtbar, als die seltene Nennung (4 Codierungen) in den Interviews es vermuten ließ. Sie dienen zum einen dazu, die Schüler:innen auf neue Wörter hinzuweisen, traten zum anderen aber auch im Rahmen von Rechtschreibgesprächen auf. Somit ist es auch möglich, dass die festgestellte Häufigkeit im Zusammenhang mit dieser konkreten metasprachlich orientierten Unterrichtsmethode steht und durch diese (mit)bedingt ist.

6 Diskussion und Ableitungen für die Lehrer:innenprofessionalisierung

Die Auswertung der Interviews zeigt ein hohes Maß an deklarativem Wissen der Lehrkräfte am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache bezüglich der Möglichkeiten, das Sprachverständnis der Schüler:innen im Unterricht zu sichern und somit Lernbarrieren abzubauen. Dabei finden sich überwiegend Übereinstimmungen mit den in der Fachliteratur genannten Kriterien für eine professionelle und unterstützende Lehrer:innensprache (Westdörp, 2010; Reber & Schönauer-Schneider, 2020; Kurtz, 2021). Die von Jungmann et al. (2021) angeregte Erweiterung des Verständnisses der Lehrer:innensprache auf die gesamte Unterrichtsinteraktion erweist sich als gut geeignet, um die vielfältigen unterstützenden Methoden, die die Lehrkräfte beschreiben und umsetzen, abzubilden. Diese gehen deutlich über rein verbale Maßnahmen hinaus und umfassen auch non-, para- und außerverbale Maßnahmen (Lüdtke & Stitzinger, 2017). Zusammenfassend ergibt sich aus der Interviewauswertung eine hohe Professionalität der Lehrkräfte im Rahmen ihres deklarativen Wissens.

Ähnliche Ergebnisse liegen bereits von Theisel (2015) vor, sind dort jedoch auf die Selbsteinschätzung beschränkt. Für die Überprüfung der Häufigkeit und Qualität der praktischen Umsetzung derartiger Unterstützungsmaßnahmen fehlten mit Ausnahme der Pilotstudie von Ruppert & Schönauer-Schneider (2008) noch Untersuchungen. Diese Forschungslücke konnte mit der Kombination von Interviews und videografierten Unterrichtsstunden in der hier vorgestellten Studie verkleinert werden. Es konnte somit bestätigt werden, dass Sprachheilpädagog:innen die theoretisch gut belegten sprachverständnisunterstützenden Maßnahmen nicht nur kennen (im Sinne eines deklarativen Wissens), sondern auch anwenden, und somit über eine entsprechende prozedurale Handlungskompetenz verfügen.

Da keine Vergleichsgruppe von Regelschulpädagog:innen in die Studie einbezogen war, lässt sich allerdings nicht aussagen, inwiefern es sich dabei um spezifische sprachheilpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen handelt. Die von Theisel (2015) sowie Ruppert & Schönauer-Schneider (2008) festgestellten Unterschiede zwischen Sprachheilpädagog:innen und Regelschullehrkräften legen jedoch die Annahme spezifischer Merkmale eines sprachheilpädagogischen Unterrichts nahe. Dieser Frage kommt angesichts des Ausbaus inklusiver Bildungsangebote wachsende Bedeutung zu, da Schüler:innen mit Sprachverständnisstörungen unabhängig vom Beschulungsort auf Unterstützungsmaßnahmen angewiesen sind. Hieraus erwachsen neue Aufgaben für die Professionalisierung der Lehrkräfte aller Schularten. Dabei stehen Sprachheilpädagog:innen in inklusiven Kontexten auch vor der Aufgabe, Regelschullehrkräfte bezüglich des Abbaus sprachbedingter Barrieren zu beraten.

Aber auch bezüglich der Professionalisierung von Sprachheilpädagog:innen ergibt sich aus der Studie trotz der insgesamt sehr positiven Befunde ein Desiderat, das sich am Bild des Hürdenlaufs verdeutlichen lässt: Sollen Kinder eine Hürde überwinden, die zu hoch für sie liegt, so gibt es drei Möglichkeiten der Unterstützung:

Die Latte wird niedriger gelegt. Überträgt man das Bild auf das Sprachverständnis, so entspricht dies einer Vereinfachung der Anforderung beispielsweise durch den Ersatz schwieriger Wörter durch einfachere Wörter oder durch die Verwendung kürzerer Sätze.

Die Latte bleibt auf ihrer Höhe, aber dem Kind wird eine Hilfestellung geboten. Bezogen auf das Sprachverständnis wäre eine solche Hilfestellung zum Beispiel eine verständnisunterstützende Geste oder eine zusätzliche Veranschaulichung durch Bilder.

Das Kind wird in seiner Fähigkeit, die Hürde zu überwinden, unterstützt – es lernt also, allmählich auch höher liegende Hürden zu überwinden. Übertragen auf die Unterstützung des Sprachverständnisses würde dies bedeuten, nicht bei Vereinfachungen und situativen Hilfestellungen stehenzubleiben, sondern systematisch die Sprachverständnisfähigkeiten aufzubauen.

Damit stehen Lehrkräfte vor der doppelten Aufgabe (Abb. 4), sowohl (noch) unüberwindbare sprachbedingte Hürden aus dem Weg zu räumen bzw. zu verringern, als auch Therapiemethoden einzusetzen, die dem Kind Wege zur Erweiterung seines Sprachverständnisses eröffnen.

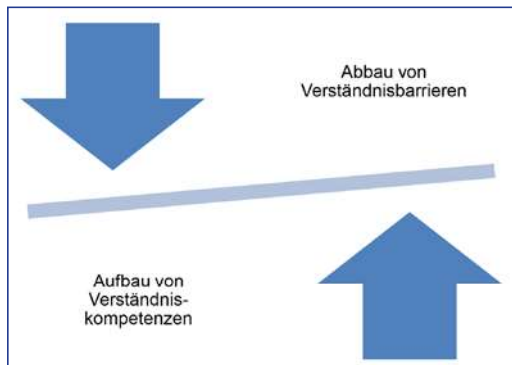


Abb. 4: Umgang mit Sprachverständnishürden

Tatsächlich sind die von den Lehrkräften genannten und umgesetzten Maßnahmen überwiegend der Vereinfachung und der situativen Hilfestellung zuzuordnen. Auf der Wortebene werden diese häufig auch dazu beitragen, den rezeptiven Wortschatz zu erweitern. Auf der Satzebene hingegen gilt es künftig, auch Methoden in den Unterricht zu integrieren, mit deren Hilfe die Schüler:innen systematisch lernen, unterschiedliche Satzstrukturen zu entschlüsseln. Für den Kontext der Therapie liegen hierfür bereits Praxisvorschläge vor (Hachul & Schönauer-Schneider, 2020), deren Übertragung auf unterrichtliche Kontexte ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt. Damit derartige Therapiemaßnahmen dann Eingang in den Unterrichtsalltag finden, ist jedoch auch das Bewusstsein der Lehrkräfte für die hohe Bedeutung des Satz-, aber auch des Text- und Diskursverständnisses zu stärken: Die Interviewanalysen zeigen, dass Verständnisschwierigkeiten bislang primär mit Wortschatzproblemen in Verbindung gebracht werden.

Einen bereits gut beschriebenen Weg zu einer systematischen Erweiterung des kindlichen Sprachverständnisses stellt die Förderung des Monitorings des Sprachverstehens (Hachul & Schönauer-Schneider, 2020) dar. Die dabei relevante Strategie des Fragen-Stellens wird auch von den an der Studie beteiligten Lehrkräften als bedeutsam beschrieben und vor allem durch Ermutigung und spezifisches Lob des Nachfragens bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten gefördert. Erweiterungen durch ein noch bewussteres Üben eines hilfreichen Zuhörverhaltens sowie das bewusste Schaffen von Situationen, in denen die Kinder ihr Nicht-Verstehen erkennen und den Unterschied von Nicht-Wissen, Raten und Verstehen wahrnehmen, könnten ergänzend ausgebaut werden.

Auch eine qualitative Erweiterung des bereits sehr umfangreich eingesetzten handlungsbegleitenden Sprechens könnte dazu beitragen, die Verständniskompetenzen zu erweitern. Hier zeigten die Videoanalysen, dass die Lehrkräfte häufig nur ihre Handlungen in undifferenzierten Allgemeinäußerungen versprachlichen (z. B.: „Ich mach jetzt das“; „Du sollst das so machen!“), ohne die Aktionen mit spezifischen verbalen Bestimmungen zu beschreiben („Ich nehme den Stuhl und stelle den Stuhl an meinen Sitzplatz!“). Diese bewusste Sprachgestaltung könnte in noch stärkerem Maß genutzt werden, um sowohl semantisches Wissen ausdifferenzieren als auch Äußerungen auf der Satz- oder Diskursebene im Unterricht handlungsbegleitend nachvollziehbar aufzubereiten

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen zur sprachverständnisunterstützenden Lehrer:innensprache nachweisbar ist. Diese Expertise kann im Bereich der identifizierten Professionalisierungsbereiche im Rahmen von Aus- und Weiterbildung gezielt ausgebaut werden und damit einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit Sprachverständnishürden leisten.

Literatur

AWMF (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES): Interdisziplinäre S2k-Leitlinie*. Abgerufen von www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html [2.7.2021].

- Berg, M. (2018). Mobbingverfahren von Kindern mit Sprachverständnisstörungen. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat, S. (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 123-129). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Berg, M. & Janke, B. (2017). Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 25(1), 4-14.
- Berg, M. & Schiefele, C. (2021). Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses in den ersten beiden Schuljahren am SBBZ Sprache. *Forschung Sprache* 3/2021, 19-30.
- Berg, M. & Schiefele, C. (2022). Anpassung der Unterrichtskommunikation an das kindliche Sprachverständnis. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.): *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 174-181). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. überarb. Auflage). München: Elsevier. Urban & Fischer.
- Helfferrich, C. (2011). *Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Jungmann, T., Miosga, Ch. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurtz, M. (2021). *Die Bedeutung der Lehrer*innensprache im sprachheilpädagogischen Unterricht*. Abgerufen am 13.7.2021 von http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000002459/rosdok_derivate_0000099123/Kurtz_Dissertation_2021.pdf.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht* (2. Auflage). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Ruppert, I. & Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit*, 53(6), 324-333.
- Schiefele, C. & Berg, M. (2022.). Sprachverständnisunterstützende Maßnahmen der Lehrer/innensprache im Unterricht des Förderschwerpunkts Sprache. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 95-111.
- Theisel, A. (2015). Unterrichten Sonderpädagogen anders? – Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 320-340.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 3, 2-8.

Zu den Autor:innen

Prof. Dr. Margit Berg ist Professorin für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Christoph Schiefele ist akademischer Rat am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Margit Berg
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
margit.berg@ph-ludwigsburg.de

Dr. Christoph Schiefele
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
schiefele@ph-ludwigsburg.de