

Herausforderungen und Förderung im Schriftspracherwerb bei SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVEN Beeinträchtigungen

Dr. Ulrich Stitzinger

Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Sprach-Pädagogik
und -Therapie
Schloßwender Straße 1
30159 Hannover

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

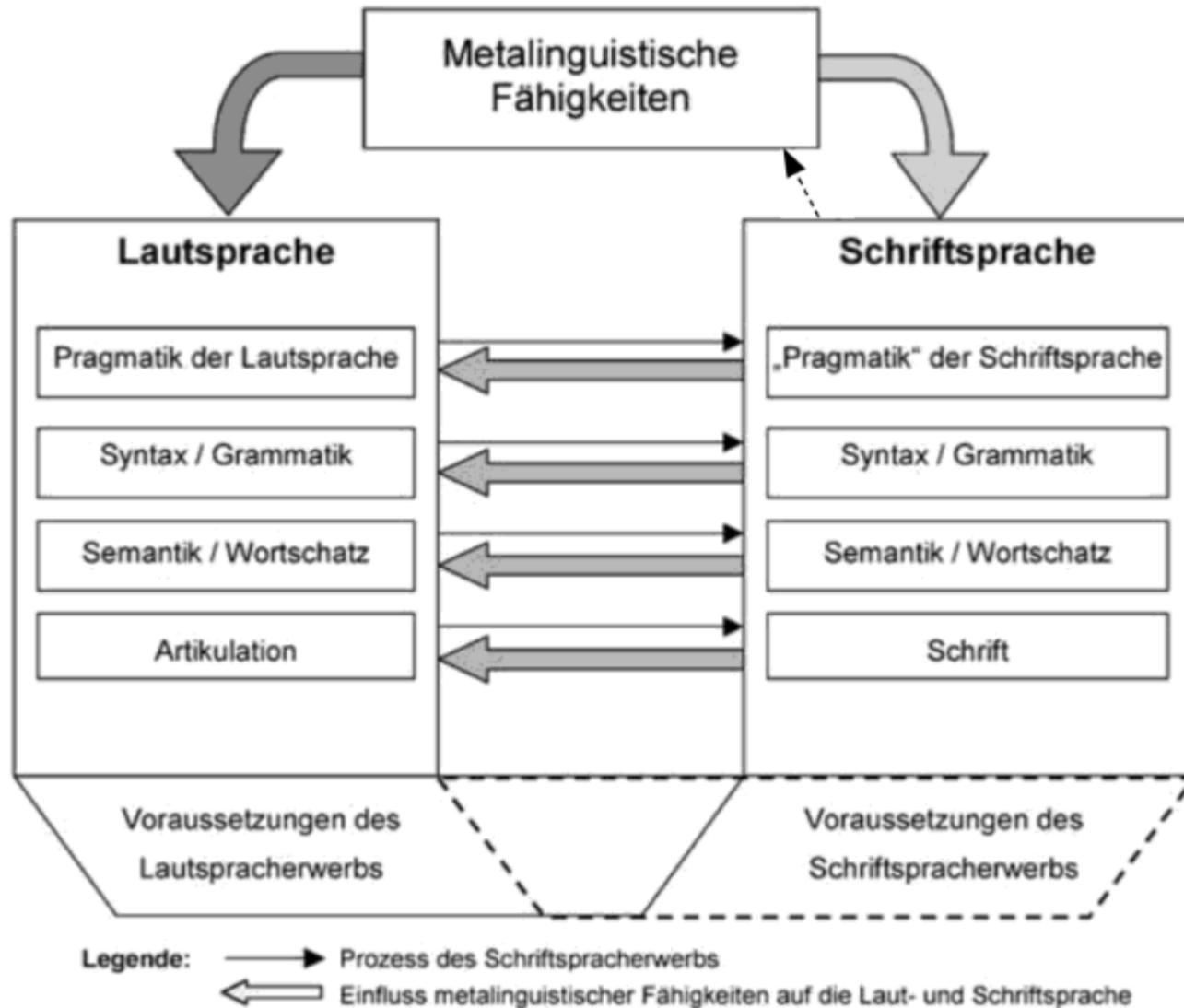
Diversität der Ausgangslagen

Didaktische Prinzipien

Methodische Ableitungen

- **Parallele Existenz** des Systems der Lautsprache und der Schriftsprache auf verschiedenen linguistischen Ebenen
- Prozesse der **gegenseitigen Beeinflussung** beider Systeme
- Prozesse der **gemeinsamen Entwicklung** beider Systeme
- Entwicklung **metalinguistischer Fähigkeiten** zur Förderung der Schriftsprache sowie der Lautsprache (Reber, 2017)

Zusammenhang Laut- und Schriftsprache



(Reber, 2017)

auditiv

wahrnehmbares
Ereignis
im zeitlichen
Nacheinander
(verhallend)

Alltagssprache

visuell

wahrnehmbares
Ereignis
im räumlichen
Nacheinander
(beständig)

Formelle Sprache

	Mündlich	Schriftlich
Funktional	<ul style="list-style-type: none">– weniger Zeit zur Informationsverarbeitung– Äußerung nur im Moment des Sprechens zu hören– schnellere eigene Produktion möglich	<ul style="list-style-type: none">– mehr Zeit zur Informationsverarbeitung– Information bleibt für einen längeren Zeitraum erhalten– eigene Produktion dauert länger
Formal	<ul style="list-style-type: none">– unbegrenzte Anzahl an Sprachlauten möglich– Ergänzung durch weitere hörbare und sichtbare Mittel möglich	<ul style="list-style-type: none">– begrenzte Anzahl vereinbarter graphischer Zeichen– Erweiterung des schriftlichen Symbolsystems begrenzt

(Lüdtke & Stitzinger, 2017)

- Lautmerkmale **nicht eindeutig** auf Formmerkmale übertragbar
 - Lautbildungsmerkmal → ähnl. Buchstabenmerkmal, nur *O,o*
 - ähnl. Klangmerkmal → ähnl. Buchstabenmerkmal, z.B. *B-P, m-n, S-s*
 - ähnl. Klangmerkmal → untersch. Buchstabenmerkmal, z.B. *D-T, G-K*
 - untersch. Klangmerkmal → gleiches Formmerkmal, z.B. *E-F*
 - Phoneme **nicht eindeutig** Graphemen zuzuordnen
 - gleiches Phonem → unterschiedl. Grapheme, z.B. *Wald – kalt*
 - untersch. Phoneme → gleiches Graphem, z.B. *Ofen – Onkel*
 - eingliedriges Phonem → mehrgliedriges Graphem, z.B. *sch*
 - mehrgliedriges Phonem → eingliedriges Graphem, z.B. *z*
- ⇒ **Buchstabenschrift ist keine Lautschrift, sondern lautorientiert, sowie regelorientiert und konventionsorientiert**

(Topsch, 2005)

- Das Phonem /f/ entspricht dem Graphem <F/f>
→ alphabetische Zuordnungsregeln (Phonem-Graphem-Korrespondenz)
- Das Wort „*Fahrrad*“ wird mit Dehnungs-h geschrieben
→ Regeln der Rechtschreibung (orthographische Regeln)
- Das Wort „*Fahrrad*“ wird mit zwei aufeinanderfolgenden <rr> verschriftet, obwohl nur ein /r/ zu hören ist.
→ Erkennen von Wortstrukturen (morphematische Regeln)
- Das Wort „*Fahrrad*“ wird groß geschrieben
→ Großschreibung von Nomen und am Satzanfang (grammatische sowie wortübergreifende Regeln)

(Lüdtke & Stitzinger, 2017)

- Das Regelsystem der Schriftsprache **erhöht** die Anforderung in der Aneignung und im Gebrauch schriftlicher Kommunikation.
- Das Regelsystem der Schriftsprache **sichert** die kommunikative Eindeutigkeit.

(Lüdtke & Stitzinger, 2017)

- ⇒ Berücksichtigung der **Wechselwirkung** zwischen sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen
- ⇒ Differenzierte Sichtweise von **Lernstörungen und Lehrstörungen**

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Diversität der Ausgangslagen

Didaktische Prinzipien

Methodische Ableitungen

Wechselseitige Einflüsse:

- individuelle Fähigkeitsspektren der Kinder
- Lernunterstützung durch Lehrkräfte
- Qualität von Unterrichtsprozessen
- Wertschätzung sprachlich-kultureller Konstellationen
- Berücksichtigung sozio-ökonomischer Hintergründe
- Teilhabemöglichkeiten an Bildungschancen

(Hartmann, 2017; Lüdtke & Stitzinger, 2015, 2017; Stitzinger & Sallat, 2016)

- **Komplexe Zusammenhänge** zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ⇒ Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen häufig Lernbarrieren im Schriftspracherwerb
- Nach Schätzungen bei etwa **40 bis 70 % der Kinder** mit sprachlichen Auffälligkeiten gleichzeitig Probleme im Schriftspracherwerb (Hartmann, 2017)
- **Offensichtliche Auffälligkeiten** in der Sprachentwicklung und in der Sprachproduktion eines Kindes und auftretende schriftliche Schwierigkeiten ⇒ **meist nachvollziehbar**
- Beeinträchtigungen eines Kindes, die an der sprachlichen Oberfläche **nicht sofort oder nicht mehr in Erscheinung** treten ⇒ Risiko, dass sprachliche **Ursache unerkannt** bleibt.

(Hübner, 2015; Lüdtker & Stitzinger, 2017)

Zusammenhänge sprachlicher Beeinträchtigungen und Schriftspracherwerb

- Komplexe Zusammenhänge zwischen Laut- und Schriftsprache
⇒ Bezüge zu **erschwertem Schriftsprachlernen** bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen

(Hübner, 2015; Lüdtkke & Stitzinger, 2017)

- Metalinguistische Fähigkeiten zwischen Laut- und Schriftsprache (Nachdenken über Sprache u. Schrift / Entdecken von Regeln)
⇒ wechselseitige **Lerneffekte** zwischen Laut- und Schriftsprache

(Hübner, 2015; Lüdtkke & Stitzinger, 2017)

Unsichere Rückgriffe auf Basiskompetenzen

- auditive Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten
- visuelle Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten

Erschwerte Sprachentwicklungsverläufe im Bereich

- phonologischer Kompetenzen
- morphologisch-syntaktische Kompetenzen
- semantisch-lexikalische Kompetenzen

Sprachlich-kulturelle Diversität

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Lese-Rechtschreib-Problematiken

- diverse Ursachenbündel

(Hartmann, 2017; Hübner, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Beispiel: Lukas (7 J.) 1. Kl.

Lukas ordnet am Ende des ersten Schuljahres bei einem Wörter-Bingo mit Minimalpaaren das von der Lehrerin gesprochene Wort „Ziege“ dem Schriftbild <Siege> zu. Die Lehrkraft bemerkt die falsche Zuordnung von Lukas. Sie spricht ihm das Minimalpaar „Ziege“ und „Siege“ noch einmal deutlich vor und zeigt auf die entsprechenden Schriftbilder. Lukas meint, dass die beiden Wörter irgendwie gleich klängen, aber anders geschrieben werden. Insgesamt zeigt sich, dass es ihm schwer fällt, Wörter nach einzelnen Bestandteilen zu analysieren und ähnliche lautliche Strukturen als gleich oder nicht gleich zu erkennen, insbesondere bei Zischlauten (Sibilanten). Ebenso gelingt es ihm nicht ausreichend, sich lautliche Abfolgen zu merken.

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) (Beispiel)

Schwierigkeiten:

- bei der Unterscheidung von Phonemen
- beim Zerlegen von Wörtern in Einzelphoneme
 - bei der Speicherung korrekter Lautfolgen

(zusätzliche Hochtonverarbeitungsschwierigkeit)

(Lauer, 2014; Nickisch et al., 2016)

Schwierigkeiten im Grad der Abstraktion bei AVWS

- Abstraktionsgrade:

vorsprachliche Ebene (Geräuschen, Klänge, Stimme)

sprachliche Ebene (Sätze, Wörter, Silben)

sprachliche Ebene (Phonem)

(Lauer, 2014; Nickisch et al., 2016)

- **Lokalisation** z. B. mit verbundenen Augen nicht auf eine im Raum sprechende Person zeigen können
- **Auditive Figur-Grund-Wahrnehmung** z. B. Anweisungen der Lehrkraft in einer lauten Klasse nicht verstehen können
- **Identifikation** z. B. die Reimwörter aus dem Wortangebot „*Maus*“, „*Mann*“, „*Haus*“ nicht herausfinden können
- **Synthese** z. B. die lautlichen Bestandteile „*b – au – m*“ nicht zum Wort „*Baum*“ zusammenfügen können
- **Ergänzung/Manipulation** z. B. „*te – efon*“ nicht zum Wort „*Telefon*“ ergänzen können
- **Hörmerkspanne** z. B. die vorgesprochenen „Zutaten eines Buchstabenсалates“ wie „*b*“, „*m*“, „*sch*“, „*t*“ nicht einprägen und wiedergeben können

(Lauer, 2014; Nickisch et al., 2016)

- Störungen der neurogenen Verarbeitung akustischer Impulse im Bereich der Leitungsbahnen sowie der zentral-neurogenen Wahrnehmung im Gehirn
 - keine Schwierigkeiten der peripheren Hörfähigkeit im Gehörgang, Mittelohr oder Innenohr
 - daraus jedoch Sekundärfolgen als Formen von AVWS möglich
- (Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Unsichere Rückgriffe auf Basiskompetenzen

- auditive Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten
- visuelle Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten

Erschwerte Sprachentwicklungsverläufe im Bereich

- phonologischer Kompetenzen
- morphologisch-syntaktische Kompetenzen
- semantisch-lexikalische Kompetenzen

Sprachlich-kulturelle Diversität

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Lese-Rechtschreib-Problematiken

- diverse Ursachenbündel

(Hartmann, 2017; Hübner, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Beispiel:
Sintja (8 J.)
 2. Kl.

Sintja schreibt im zweiten Schuljahr bei Bildunterschriften zu den Wettersymbolen „Regen“, „Schnee“ und „Eis“ folgende Bezeichnungen: <ЯəƏn>, <2H▯ə> und <Eiz>. Das Spiegelschrift-Phänomen zeigte sich im Laufe der Einführung der Phonem-Graphem-Korrespondenz und während des weiteren Schriftspracherwerbs phasenweise ausgeprägt und teilweise weniger ausgeprägt. Im Allgemeinen fällt ihr die graphische Orientierung innerhalb von Zeichenfolgen schwer.

Visuelle Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (VVWS) (Beispiel)

- nicht überwundenes Phänomen der Spiegelschrift
 - aufgrund von Schwierigkeiten in der Wahrnehmung der Raum-Lage-Beziehung

(DGSPJ, 2017)

- **Visuomotorische Koordination** z. B. die Gestalt eines Buchstabens von einer Vorlage nicht formidentisch wiedergeben können
- **Visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung** z. B. einen Buchstaben in einer graphischen Darstellung aus einer Menge an verschiedenen Buchstaben nicht herausfiltern können
- **Wahrnehmungskonstanz** z. B. einen Buchstaben in verschiedenen Schrift-Größen, -Stärken, -Farben oder -Arten nicht wiedererkennen können
- **Wahrnehmung der räumlichen Beziehungen** z. B. die Reihenfolge der Buchstabenfolge <HITOAWMYVU> nicht korrekt abschreiben können

(DGSPJ, 2017)

- Störungen der Verarbeitung und Wahrnehmung visueller Reize in den Sehnervenbahnen und im Gehirn
- sowie die Integration der Reize unter Einbezug kognitiver, motorischer und emotionaler Komponenten
- keine peripheren Sehstörungen aufgrund von Fehlsichtigkeit oder Augenerkrankungen
- daraus jedoch Sekundärfolgen als Formen von VVWS möglich

(DGSPJ, 2017)

Unsichere Rückgriffe auf Basiskompetenzen

- auditive Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten
- visuelle Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten

Erschwerte Sprachentwicklungsverläufe im Bereich

- phonologischer Kompetenzen
- morphologisch-syntaktische Kompetenzen
- semantisch-lexikalische Kompetenzen

Sprachlich-kulturelle Diversität

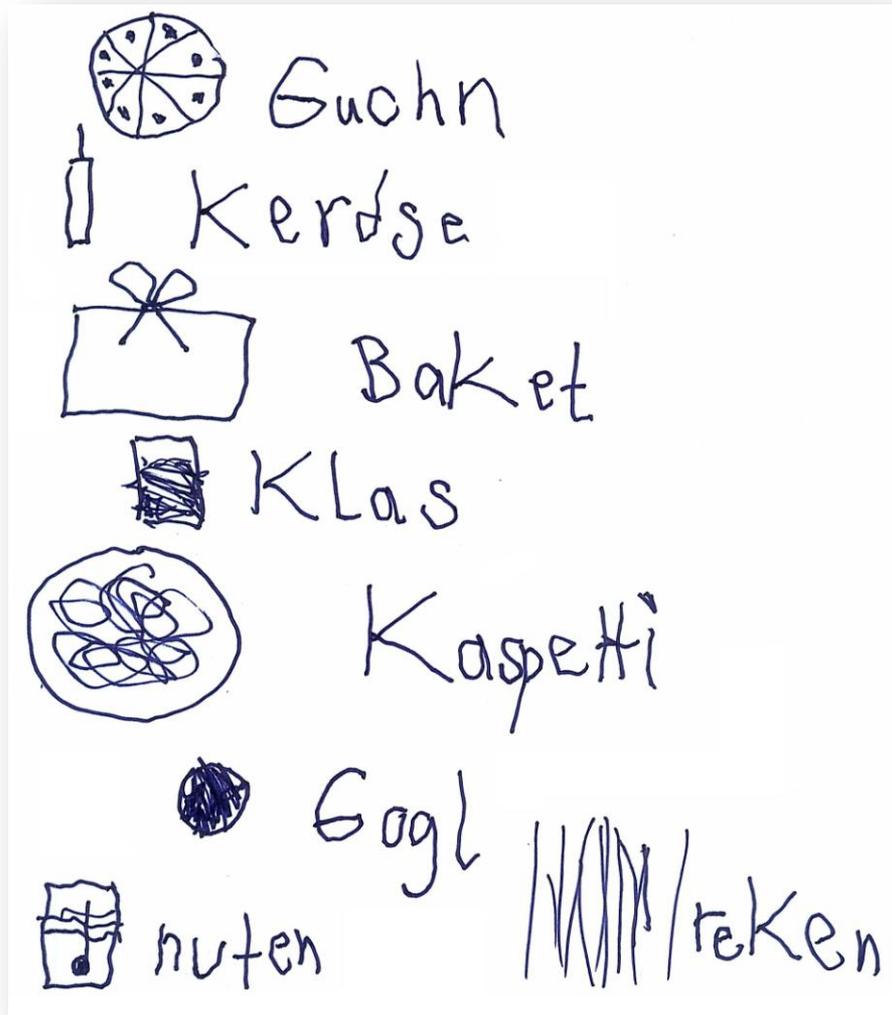
- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Lese-Rechtschreib-Problematiken

- diverse Ursachenbündel

(Hartmann, 2017; Hübner, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Beispiel:
Tim (8 J.)
2. Kl.



entnommen aus:
Lüdtke & Stitzinger,
2017, S. 75

Nicht überwundene phonologische Prozesse (Beispiel)

- Unsicherheiten bei stimmhaften und stimmlosen Konsonanten
 - Geringe Vokaldifferenzierung
- Umstellungen von Silbenstrukturen

(Dahmen & Weth, 2018; Lüdtker & Stitzinger, 2017; Schnitzler, 2015)

Weitere Merkmale phonologischer Störungen

- **Lautvorverlagerung** z. B. /ki:nol/ („Kino“) → /ti:nol/, Ersetzung von Phonemen, die erwerbsgerecht in einer hinteren Artikulationszone gebildet werden, durch Phoneme einer vorderen Artikulationszone
- **Lautrückverlagerung** z. B. /do:səl/ („Dose“) → /go:səl/, Ersetzung von Phonemen, die erwerbsgerecht in einer vorderen Artikulationszone gebildet werden, durch Phoneme einer hinteren Artikulationszone
- **Assimilation** z. B. /papagai/ („Papagei“) → /papapai/, Angleichung von Phonemen an Umgebungsphonemen

(Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Problematik phonologischer Störungen

- Schwierigkeiten im Schriftsprachprozess ohne **Rückgriffsmöglichkeit** auf ein sicheres phonologisches System (Daum & Stitzinger, 2010)
- **häufige Übertragung** unsicherer phonologischer Prozesse beim Schreiben (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker & Clancy-Menchetti, 2013; Mayer, 2016; Schnitzler, 2015; Vandewalle, Boets, Ghesquière & Zink, 2012)
- Auswirkungen auf Rechtschreibleistungen bis in das Jugend- und Erwachsenenalter möglich, selbst bei **unauffälliger symptomfreier** Artikulation in der gesprochenen Sprache, aufgrund weiter existierender phonologischer Verarbeitungsprobleme unter der hörbaren Sprachoberfläche (Schnitzler, 2015)

Definition phonologischer Störungen

- Aussprachestörungen als **Sprach**entwicklungsstörung
- keine altersgemäße Realisierung der bedeutungsunterscheidenden Funktion der Lautbildung
- zwar Fähigkeit zur Aussprache isolierter Phone
- jedoch keine korrekte Wahrnehmung bzw. differenzierte Artikulation von Lautwerten und Lautfolgen bezüglich der Bedeutungsrelevanz

(Lüdtke & Stitzinger, 2015)

Unsichere Rückgriffe auf Basiskompetenzen

- auditive Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten
- visuelle Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten

Erschwerte Sprachentwicklungsverläufe im Bereich

- phonologischer Kompetenzen
- morphologisch-syntaktische Kompetenzen
- semantisch-lexikalische Kompetenzen

Sprachlich-kulturelle Diversität

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Lese-Rechtschreib-Problematiken

- diverse Ursachenbündel

(Hartmann, 2017; Hübner, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Beispiel:
Simon (9 J.)
3. Kl.

In Schwimmbecken wa es schön
Papa auch da wa
Lina auch da wa
Ich bin 5 sprun von 3 Meter Brett
Eis gest hat

Ich im Reife gesprun bin
Ende

entnommen aus:
Lüdtke & Stitzinger,
2017, S. 73

Morphologisch-syntaktische Störungen (Beispiel)

- zwar Grundgerüst an grammatischen Regeln
(Großschreibung, temporale Markierungen)
- keine Distanzstellung der Verb-Teile als Verbklammer
 - keine zielgerechte Partizipbildung
 - keine Dativmarkierungen
- telegrammartige und stereotype Muster

(Lüdtke & Stitzinger, 2017; Motsch, 2017)

Merkmale morphologisch-syntaktischer Störungen

Keine oder unsichere

- **Subjekt-Verb**-Kongruenz, z.B. „*Du springe*“
- **Genus**markierung, z. B. „*eine großes Reifen*“
- **Plural**bildung, z. B. „*die Reifens*“
- **Kasus**markierung, z. B. „*Ich springe in der Reifen*“
- **temporale Verb**markierung, z. B. „*Gestern springen ich erste Mal*“
- **Verb-Zweit**stellung (Aussagesatz), z. B. „*Heute ich springe zweite Mal*“
- **Verb-Klammer**, z. B. „*Ich reinspringe in'n Reifen*“, „*Ich will springen auch*“
- **Verb-End**stellung (Nebensatz), z. B. „*..., weil ich will springen in'n Reifen*“
- **Unvollständige, fragmentarische** Sätze, z. B. „*In Reifen spring schön*“

(Lüdtke & Stitzinger, 2015)

Problematik morphologisch-syntaktischer Störungen

- Schwierigkeiten in der **Dekontextualisierungs-** (situativ-ungebunden) bzw. in der **Dezentrierungsleistung** (standpunkt-ungebunden) als herabgesetzte Fähigkeit zur Mitteilung und zum Ausdruck unabhängig von der konkreten Handlung bzw. unabhängig vom eigenen Standpunkt (Kaiser-Feuerlein, 2008) ⇒ Auswirkungen auf die Rezeption syntaktisch-morphologischer Strukturen im gesprochenen und geschriebenen Text
- Schwierigkeiten in der **Restrukturierung** ⇒ oft keine korrekte Verarbeitung logisch-zeitlicher Strukturen in Laut- und Schriftsprache
- **Topikalisierungen, Nebensatz-** und **Passivkonstruktionen** ⇒ besondere Schwierigkeiten im Verstehen von Sachzusammenhängen (Stitzinger & Bechstein, 2013)

Definition morphologisch-syntaktischer Störungen

- Störungen der Grammatik als **Sprach**entwicklungsstörung
- keine altersgerechte Produktion bzw. Verarbeitung von Wortmarkierungsregeln (morphologische Störungen)
- nicht korrekte Wortstellungen im Satz (syntaktische Störungen)

(Lüdtke & Stitzinger, 2015)

Unsichere Rückgriffe auf Basiskompetenzen

- auditive Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten
- visuelle Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten

Erschwerte Sprachentwicklungsverläufe im Bereich

- phonologischer Kompetenzen
- morphologisch-syntaktische Kompetenzen
- **semantisch-lexikalische Kompetenzen**

Sprachlich-kulturelle Diversität

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Lese-Rechtschreib-Problematiken

- diverse Ursachenbündel

(Hartmann, 2017; Hübner, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Beispiel:
Jana (10 J.)
4. Kl.

Jana schreibt im vierten Schuljahr vom Whiteboard ihre Mathematik-Hausaufgabe ab. Dort steht:

*<Schreibe 20 dreistellige Zahlen mit einer 0.
Bestimme Nachbarzahlen (Vorgänger – Nachfolger)>*

Sie notiert in ihrem Heft:

*<Schreib 20 drei Zahlen mit einer 0
Bestimme Nachbar zahlen (vor gänger – Nach folger) >*

entnommen aus:
MSB, 2019, S. 14

Semantisch-lexikalische Störung (Beispiel)

- erschwerte Erfassung mentaler Wortgestalten und Zuordnung zu einem Sinngehalt
- sinnverzerrende Trennung von Wortzusammensetzungen
- erschwertes Erkennen von Wortgrenzen und Bedeutungen

(MSB, 2019)

- **Verarbeitung Über-, Unterordnungsbegriffe, Teil-Ganzes-Strukturen**
z. B. Fahrzeuge: „Auto“, „Bus“, „Motorrad“; „Reifen“, „Lenkrad“, „Blinker“
- **Eingeschränktes Begriffsverständnis**
Homonyme u. Homophone, z. B. „Schloss“ – „Schloss“; „Lied“ – „Lid“
Komposita, z. B. „Stallhase“ – „Hasenstall“
Präfixe, z. B. „ziehen“ – „umziehen“, „abziehen“, „anziehen“, „entziehen“
- **Reduzierte Begriffsmerkmale und Kategorisierungsschwierigkeiten**
z. B. undifferenzierte Zuordnung von Bewegungsmerkmalen wie bei
„kriechen“ – „krabbeln“ – „robben“ – „schleichen“
- **Geringe Erschließungsfähigkeit neuer Begriffe**
z. B. Begriff „Fahrkartenautomat“ mit Merkmalen belegen

(Glück 2014; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Szagun 2016)

Weitere Merkmale lexikalischer Störungen

- **Wortabrufschwierigkeiten**
verzögerte Wortfindung
- **Unsicherheiten in der Wortwahl, herabgesetzte Wortvielfalt, Pseudobegriffe, Stereotypien**
z. B. das „*Dingsda*“
- **Erschwerte lexikalische Speicherfähigkeit**
z. B. geringe Merkfähigkeit (beim Spiel ‚Kofferpacken‘)
- **Schwierigkeiten bei Wortableitungen**
z. B. „*blinken*“ – „*Blinker*“
- **Reduzierte Wortartenverwendung**
z. B. geringe Verwendung von Adjektiven

(Glück 2014; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Szagun 2016)

Definition semantisch-lexikalischer Störungen

- Störungen der Wortbedeutungs- und Wortschatzentwicklung als **Sprach**entwicklungsstörungen
- keine altersgemäße Zuordnung von Bedeutungen von Wörtern
- kein adäquat aufgebauter und strukturierter aktiver bzw. passiver Wortschatz

(Lüdtke & Stitzinger, 2015)

Unsichere Rückgriffe auf Basiskompetenzen

- auditive Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten
- visuelle Wahrnehmungs- u. Verarbeitungsschwierigkeiten

Erschwerte Sprachentwicklungsverläufe im Bereich

- phonologischer Kompetenzen
- morphologisch-syntaktische Kompetenzen
- semantisch-lexikalische Kompetenzen

Sprachlich-kulturelle Diversität

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Lese-Rechtschreib-Problematiken

- diverse Ursachenbündel

(Hartmann, 2017; Hübner, 2015; Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Beispiel:
Oleg (10 J.)
4. Kl.

Oleg ist im vierten Schuljahr mit der Aufgabe konfrontiert, Tiernamen auf einem Arbeitsblatt entsprechend der Lebensräume im Wald einzutragen. In der „*Strauchschicht*“ kommen mehrere Vögel vor. Darunter auch die „*Drosse*“. Oleg erliest auf der Wortkarte den Vogelnamen in russischer Betonung mit geschlossenem bzw. gespanntem [o:]: Dann schreibt er das Wort auf, ohne auf die Vorlage zu schauen: <*Drose*>. Bei der anschließenden Kontrolle des Arbeitsblattes wird Oleg von der Lehrerin auf die korrekte Schreibweise mit Doppel-s hingewiesen. Er ärgert sich: „*Manno, ich hör das nicht!*“.

entnommen aus:
MSB, 2019, S. 12

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (Beispiel)

- Übertrag von Hörgewohnheiten aus dem Russischen
- dadurch kaum Diskriminierung von Vokaloppositionen
- Erschwernis in der Umsetzung der Konsonantenverdoppelung

(Dahmen & Weth, 2018; Lüdtkke & Stitzinger, 2017)

Merkmale im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

- **Unterscheidung von Phonemen**, wenn kein Bedeutungsunterschied in der Erstsprache existiert
- Wahrnehmung von **Konsonantenhäufungen**, wenn diese in der Erstsprache kaum vorkommen
- Unterscheidung **betonter und unbetonter Silben**, wenn dies in der Erstsprache nicht erforderlich ist
- Unterscheidung von **Vokaloppositionen**, wenn diese in der Erstsprache nicht bedeutungsunterscheidend sind
- korrekter Gebrauch von **Schriftzeichen**, z.B. <Pudel> statt <Rudel> (im kyrillischen Alphabet wird [r] als <P> bzw. <p> verschriftet);
- **satzinterne Großschreibung** von Nomen, wenn in der Erstsprache die durchgängige Kleinschreibung verwendet wird

(MSB, 2019)

Besonderheit im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

- Mehrsprachigkeit und Interkulturalität **im Allgemeinen vorteilhaft** (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; García & Kleifgen, 2018; Lengyel, 2017; Panagiotopoulou, 2016)
- Mehrsprachigkeit kann zu einer **höheren Sprachkompetenz** führen (De Houwer, Bornstein & Putnick, 2013; García & Kleifgen, 2018; Montanari & Abel, 2018; Panagiotopoulou, 2016)
- Sprachwechsel ist Kompetenz als **„Translanguaging“** (García & Lin, 2017)
- Mehrsprachigkeit und Kenntnisse anderer Schriftsysteme **nicht zwangsläufig Schriftsprachschwierigkeiten**, kann sogar besonderes Lernpotenzial bedeuten (Rosenberg & Schroeder, 2018)
- Allerdings Transfer von **erschwertem mehrsprachigen Erwerbsprozessen** auf das Schriftsprachlernen möglich (Dahmen & Weth, 2018; Lüdtke & Stitzinger, 2017)
- Mehrsprachigkeit oft im Zusammenhang mit **sozio-ökonomischen Risikolagen** (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016)

Definition Mehrsprachigkeit

- Kompetenz, zwei oder mehrere Sprachen im Ausmaß des eigenen Bedarfs und dem Bedarf der Umwelt zu sprechen und zu verstehen
- Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen sowohl einzeln als auch gemischt mit unterschiedlichen Personen gemäß des Anlasses und verschiedener Lebensbereiche
- Sprachkompetenz-Qualitäten unterschiedlich bezogen auf Anforderungen und Verwendungen der Sprachen (Grosjean, 2008)
- *„So ist Mehrsprachigkeit eine vielschichtige Erscheinung, die im Fokus mehrerer Bedeutungsdimensionen unterschiedlich kategorisiert werden kann.“* (Stitzinger, 2019, S. 33)

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Diversität der Ausgangslagen

Didaktische Prinzipien

Methodische Ableitungen

Beispiel: Lukas (7 J.) 1. Kl.

AVWS

Lukas erhält bei der Verschriftung von Wörtern mit den Graphemen <s> und <z> zusätzlich zum akustischen Höreindruck und zum Schriftbild durch die Lehrerin phonematische Handzeichen zum Zischlaut /s/ und zur Lautverbindung /ts/. Damit wird Lukas bei der Differenzierung von Phonemen im Hochtonbereich unterstützt. Es erleichtert ihm die Wahrnehmung des Artikulationsortes (z. B. Zahndamm, Alveolen) und der Artikulationsart (z. B. ausströmende Luft nach außen als Sibilant oder Verbindung von Verschlusslaut mit Übergang in den Reibelaut als Affrikate). Die Lehrerin unterstützt den Wahrnehmungsprozess von Lukas durch korrekte Artikulationsvorbilder ohne direkte „Fehlerkorrektur“ (Modellieren). Bei Lukas Schreibprodukten markiert sie stets die korrekten Verschriftungen von Wörtern mit <s> und <z> und vermittelt ihm dadurch seine Erfolge.

Beispiel:
Sintja (8 J.)
2. Kl.

vvws

Sintja arbeitet gern in einer Lerngruppe mit Mädchen. Der Lehrer kennt Sintjas Vorliebe und organisiert den Unterricht so, dass sie die Überarbeitung ihrer Schreibprodukte in Rechtschreibkonferenzen mit Mädchen durchführen kann. Der Lehrer achtet darauf, dass sich in der Kleingruppe immer ein Mädchen mit guter visueller Wahrnehmung und formklarer Schrift befindet. Damit werden positive Modelle gegeben und soziale Erfahrungen ermöglicht, die sich förderlich für den Rechtschreiberwerb auswirken können.

Beispiel: Tim (8 J.) 2. Kl.

phonologische
 Störungen

Tim wird mündlich und schriftlich mit Wortpaaren konfrontiert, die sich nur in einem phonemischen bzw. graphemischen Element unterscheiden, z. B. „*Deich*“ – „*Teich*“ (Minimalpaare). Dabei wird auf die unterschiedlichen Wortbedeutungen aufmerksam gemacht. Tim realisiert, dass es wichtig ist, die Wörter sowohl in der Artikulation als auch in der Verschriftung genau zu differenzieren. Zusätzlich wird er zum richtigen Schreiben unterstützt, indem er die Stimmhaftigkeit des Phonems /d/ im Gegensatz zu /t/ mit der Hand am Kehlkopf *erfühlt* und den Unterschied der Stimmhaftigkeit in der mündlichen Gegenüberstellung von /d/ und /t/ durch die Lehrkraft *hört*. Durch das abwechselnde Hören, Sprechen, Schreiben sowie graphemische Untersuchen kann Tim die rechtschriftliche Struktur aus verschiedenen Blickwinkeln besser nachvollziehen.

Beispiel: Jana (10 J.) 4. Kl.

semantisch-
 lexikalische
 Störungen

Jana arbeitet mit einer Mitschülerin an einer gemeinsamen Aufgabe zum Dehnungs-h. Dazu sollen die Mädchen Wörter zur Wortfamilie mit dem Wortstamm „*fahr*“ suchen und aufschreiben. Hierzu liegen den Mädchen Bild- und Symbolkarten vor. Immer abwechselnd wird von einer der Partnerinnen ein entsprechender Begriff als Ratespiel handelnd dargestellt. Durch die Verbindung von Handlungen mit dem gesprochenen und geschriebenen Wort werden förderliche Verknüpfungen mit dem Rechtschreibphänomen hergestellt. Klare Einordnungen in Wortkästen mit Markierungen des Wortstammes „*fahr*“ sichern Jana das Erkennen der entsprechenden Wortgrenzen und des Stamm-Morphem-Prinzips.

Beispiel: **Simon (9 J.)** 3. Kl.

syntaktisch-
 morphologische
 Störungen

Simon zeigt Freude am Erzählen. Begeistert berichtet er der Klasse von seinen Wochenenderlebnissen. Allerdings fällt ihm das Formulieren grammatisch richtiger Aussagen genauso wie das Aufschreiben und Einhalten rechtschriftlicher Konventionen schwer. Die Lehrerin erkennt Simons Herausforderung in der Sprach- und Schriftproduktion, weiß aber auch von seinem Mitteilungsbedürfnis. Deshalb gibt sie den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, die Wochenendgeschichten für die Geschichtenwand in Rätselform nur mit einzelnen Wörtern zu gestalten. Die Wörter sollen mithilfe verschiedener Korrekturmöglichkeiten, z. B. Wörterbuch, Computer, Austausch mit anderen Kindern, richtig geschrieben werden. Die Anweisung lautet dabei: „*Schreibe so, wie du gelesen werden möchtest!*“

Beispiel: **Oleg** (10 J.) 4. Kl.

Mehrsprachigkeit

Oleg wird zum Verständnis der Rechtschreibregel zur Doppelkonsonanz unterstützt, indem Vokaloppositionen im Unterricht in den Vordergrund gestellt werden. Hierbei wird das Phänomen behandelt, dass bei geschlossenen bzw. gespannten Vokalen, wie [o:] in „Ofen“ oder [e:] in „beten“, gegenüber offenen bzw. ungespannten Vokalen, wie [ɔ] in „offen“ oder [ɛ] in „Betten“, keine unterschiedlichen Grapheme verwendet werden, obwohl doch eine lautliche Abweichung zu hören ist. Da die Wahrnehmung der Länge und Kürze der Vokale (Vokalquantität) für Oleg eine Überforderung darstellt, wird von der Lehrerin vor allem der Lautklang (Vokalqualität) hervorgehoben. Somit kann Tim besser realisieren, um welche Vokalopposition es sich jeweils handelt. Mit ergänzenden Hinweisen durch spezielle phonematische Handzeichen kann er die Ableitung herstellen, in welchen Fällen nach dem Vokal zwei Konsonanten folgen (entweder zwei verschiedene Konsonanten oder Doppel-Konsonanten).

- 1) Schriftsprachliches Modelllernen durch Imitation und positive Verstärkungen
- 2) Erwerb von schriftsprachlichem Regelwissen durch Inputspezifizierung
- 3) Bewusstmachen von Rechtschreibstrukturen durch Kontraste, metasprachliche Betrachtungen und Modalitätenwechsel
- 4) Positive Schreiberfahrungen durch peergestütztes Lernen
- 5) Gemeinsames schriftsprachliches Lernen durch kommunikative Handlungsstrukturen
- 6) Emotionale Anbindung des Schreibens und Lesens durch bedeutsame Kontexte

Unterrichtsbeispiel entnommen aus:

Schönauer-Schneider, W. & Schweiz, B. (2006): Sprache lernt man nur durch Sprechen. Bausteine zur Sprachförderung im Unterricht. München: Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung. DVD

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

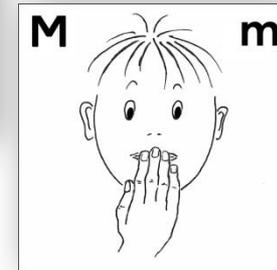
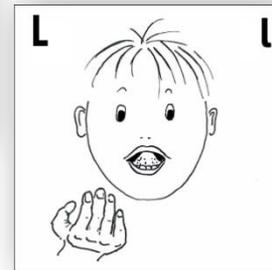
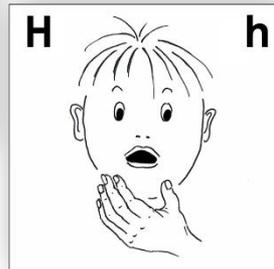
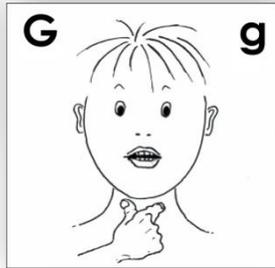
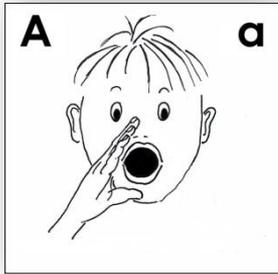
Diversität der Ausgangslagen

Didaktische Prinzipien

Methodische Ableitungen

exemplarisch im Kontext
phonologischer Störungen

Phonematische Handzeichen



(Stitzinger, 2010)

- Darstellung von Phonemen und zugeordneten Graphemen nach **kinästhetischen und phonematischen Merkmalen**
- **gestische Zeichen** in Verbindung mit **Mundbildern** zur visuell-kinästhetischen Unterstützung
- **Einpräg-** und **Wiedererkennungshilfen**
(Lüdtke & Stitzinger, 2017; Stitzinger, 2010)
- systematischer Bezug auf **Lautbildungsmerkmale**:
 - Artikulationsstelle
 - Luftstrom
 - Lippenstellung
 - Zungenlage
 - Mundresonanzraum
 - Mundverschluss
(Stitzinger, 2010)

- Auswahlkriterien für eine **optimierte Anlauttabelle**
 - phonetisch-phonologische
 - semantisch-lexikalische
 - graphische und weitere individuelle Aspekte (Kruth & Thul, 2003)
- **Schwachstellen** in der Verwendung von Anlauttabellen (Thomé, 2014)
 - keine Abbildung des gesamten Phonem- und Graphem-Spektrums
z. B. [s], [ŋ], [x], [ə] nicht möglich
 - Gefahr der Fixierung auf die alphabetische Strategie
 - Herausfiltern bedeutungsunterscheidender Phoneme aus dem Lautstrom als hohe anspruchsvolle analytische Anforderung
 - Vernachlässigung kinästhetischer Unterstützungsmöglichkeiten bei rein auditiver Orientierung

Beispiel

Äpfel Ä/ä	Öfen Ö/ö	Über- raschungsei Ü/ü
--------------	-------------	-----------------------------

Ameise A/a	Esel E/e	Igel I/i	Ofen O/o	Uhr U/u
---------------	-------------	-------------	-------------	------------

Auto Au/au	Eule Eu/eu	Eis Ei/ei	Jacke J/j
---------------	---------------	--------------	--------------

Nase N/n
Löwe L/l
Mond M/m

Pilz P/p
Fuß F/f
Tür T/t
Kuh K/k
Hut H/h

Vogel V/v	Vase
--------------	------

Buch B/b
Wal W/w
Dach D/d
Gabel G/g
Rad R/r

Sonne S/s
Zaun Z/z
Schuh Sch/sch

Spinne Sp/sp
Stuhl St/st

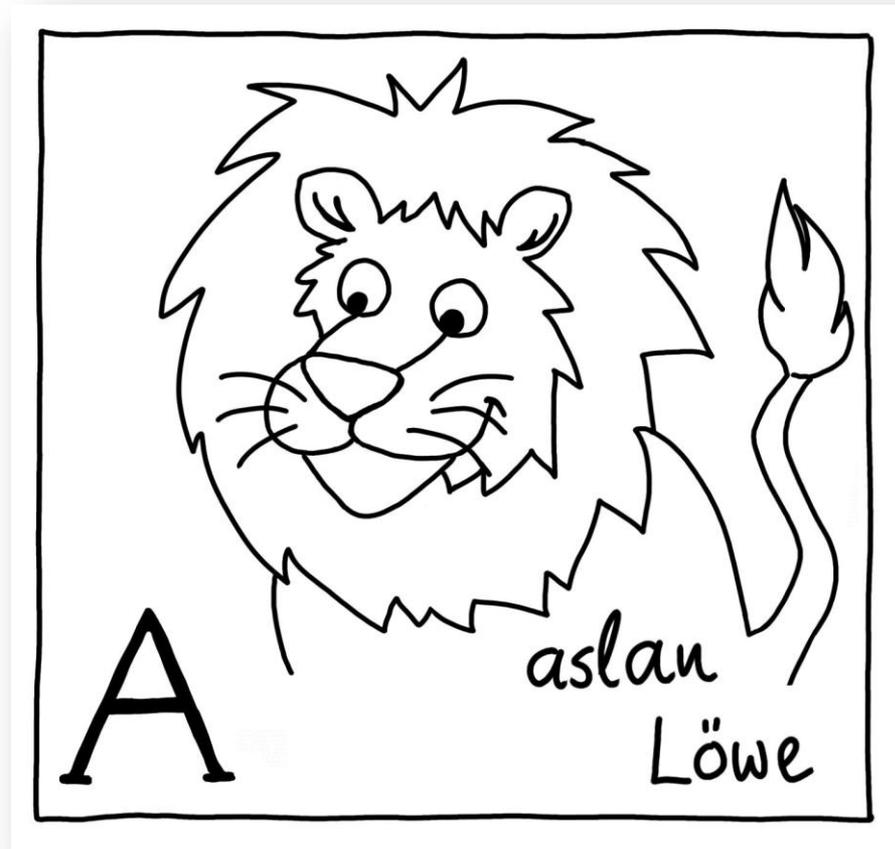
* Qualle
Qu/qu

* Xylophon
X/x

* sukzessive Erweiterungen

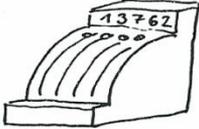
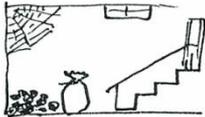
(Stitzinger, 2005)

Phonem-Graphem-Korrespondenz im Kontext Mehrsprachigkeit



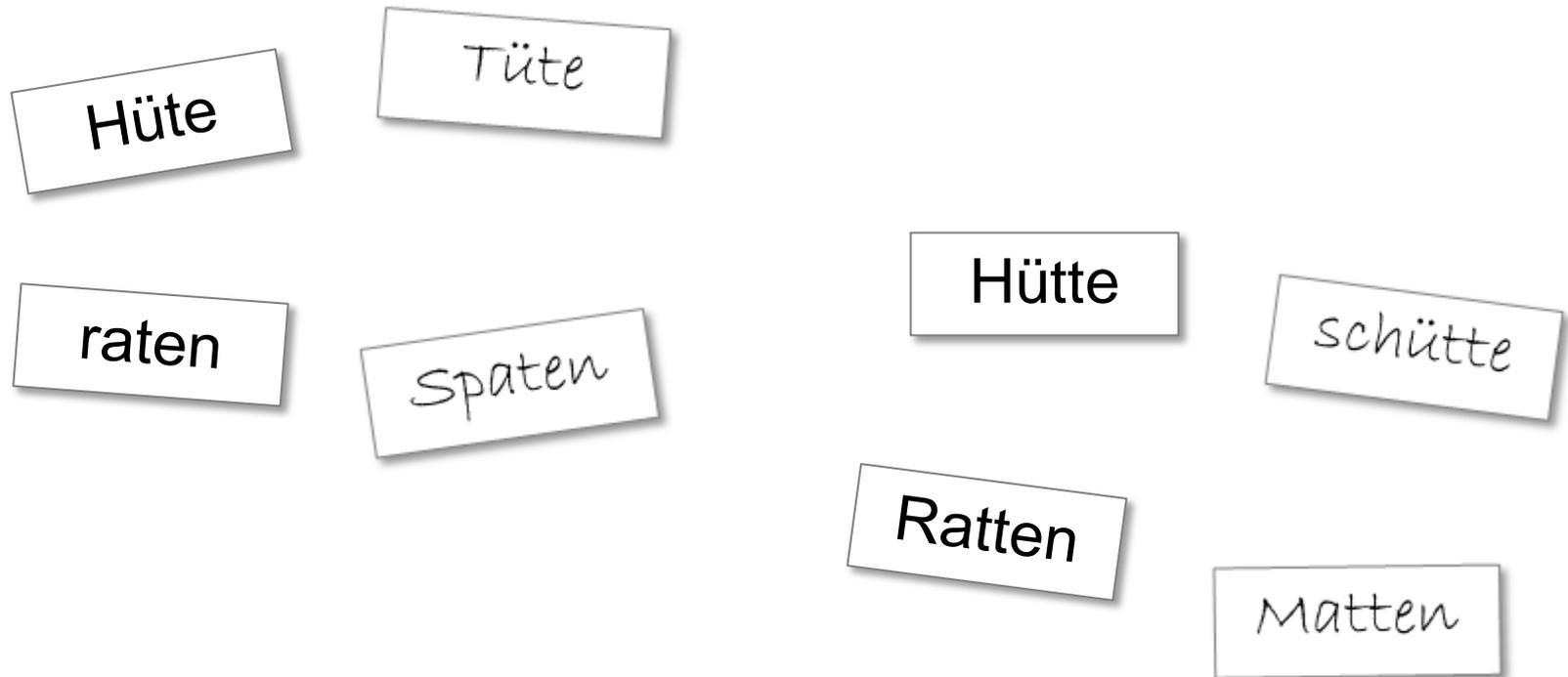
(Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Minimalpaare phonologischer Prozesse

 Kanne	Tanne 
 Kasse	Tasse 
 Keller	Teller 
 Kopf	Topf 

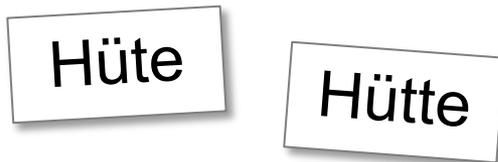
(Lüdtke & Stitzinger, 2017)

Minimalpaare und Analogiebildung zu orthographischen Aspekten



Differenzierung

- schriftliche Minimalpaare, z. B. als Memory-Spiel



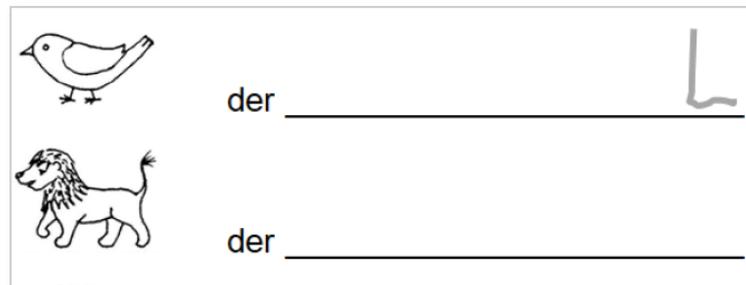
Identifikation

- Sortieren eines „Anlautregals“ bzw. „Wörterregals“ mit digitalem „sprechendem“ Lesestift an interaktiver Whiteboard



Analyse

- Position bestimmter Phoneme erkennen und aufschreiben, z. B. Wo im Wort steht „L“ bei „Löwe“ ?



Synthese

- Buchstaben aus Buchstabensalat auf richtige Platzhalter setzen z. B.



Ergänzung

- Echo mit „verschluckten“ Anlauten zurückrufen, z. B.

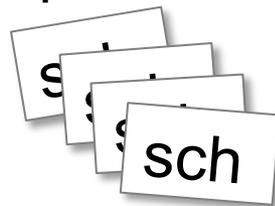
KREIS



REIS

Speicherung

- ein Kind nennt ein Graphem, das andere Kind sucht das Graphem im „Buchstabenladen“
z. B. sortierte Graphemkärtchen im Regal



Sequenzierung

- „Wort im Wort“

Innerhalb von Wörtern sollen weitere Wörter entdeckt werden

z. B.

Kreisel

→ Kreis, Reis, Eis, Ei

- Wörter rückwärts sprechen und aufschreiben

z. B. „Buchstabencode für einen Schatz“

- „Blitz-Verdecken“ und „Kim-Spiele“ mit digitalen Medien

Gruppen- und Partnersettings mit Handlungskontexten und Kompetenzerfahrungen

- **Lieblingswörter der Woche**

Am Ende der Woche schreiben die Kinder ihr Lieblingswort oder ihre Lieblingswörter, die sie im Laufe des Unterrichts erlernt haben, jeweils auf ein DIN A4 Blatt (Wortkontrolle am PC). Diese Lieblingswort-Blätter werden wöchentlich in der Klasse ausgestellt.

- **Erste Klassenbriefe**

Kinder können angeregt werden, sich untereinander erste „Briefe“ zu schreiben. Damit werden Freundschaften gepflegt und gleichzeitig wird die Notwendigkeit des genauen Aufschreibens erfahren. Beispielsweise können Kinder erste erlernte Wörter von ihren Lieblings-Dingen als „Brief“ an andere Kinder aufschreiben. Dabei ist auch die Version des „stillen Freundes“ möglich (Briefe ohne Absender).

Gruppen- und Partnersettings mit Handlungskontexten und Kompetenzerfahrungen

- **Erzählen bzw. Aufschreiben vom Wochenende in Rätselform**
Wochenendgeschichten werden von den Kindern mit einigen relevanten Wörtern als Rätsel notiert, um Spannung zu erzeugen und die Anforderungen des Aufschreibens zu reduzieren. Die Möglichkeit zur Auflösung der Geschichte bzw. die Zuordnung zur Verfasserin bzw. zum Verfasser setzt wiederum eine lesbare Verschriftung voraus.
- **Ich-Plakate**
Kinder gestalten eigene Plakate von sich selbst, indem sie erste Wörter aufschreiben, die zu ihnen passen (Wortkontrolle am PC).