

Kim Schick & Andreas Mayer

Englischunterricht für Kinder mit Spracherwerbsstörungen

Children and adolescents with special needs in the area of speech pose a particular challenge for teachers in inclusive settings. Due to their impairment on the phonetic-phonological, grammatical, lexico-semantic and pragmatic levels, they experience difficulties processing and reproducing those school matters that are mediated by language (Leonard 2002). In particular, deficits in speech comprehension often lead to problems in the acquisition of curricular contents, as language is the central medium of imparting academic contents in all subjects (Mayer 2009a). English lessons are especially challenging for these students because the English language is both the medium and the learning objective (Rohde & Lepschy 2007). It is to be expected that the problems of students with speech impairments will be particularly evident in learning a foreign language. Therefore, teachers in inclusive English lessons have to respond in special ways to the needs of those students.

1. Spezifische Spracherwerbsstörung (SSES)

Mit Begriffen wie „Sprachbehinderung“, „Sprachbeeinträchtigung“ oder „Förderschwerpunkt Sprache“ werden häufig Auffälligkeiten wie Stottern, Sprechhemmungen oder Probleme mit der Bildung einzelner Laute assoziiert. Aus schulischer Perspektive dagegen ist die „Spezifische Spracherwerbsstörung“ (SSES) aufgrund der Häufigkeit ihres Auftretens und möglicher Auswirkungen auf das schulische Lernen von weit größerer Bedeutung. Mit einer Prävalenz von 6-8% betroffener Kinder pro Jahrgang handelt es sich bei diesem Störungsbild um eine der häufigsten Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindesalter. An Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache dürfte sich die Schülerschaft zu etwa 80% aus Kindern mit Spracherwerbsstörungen rekrutieren.

Bei dieser Problematik handelt es sich um eine komplexe Beeinträchtigung des Spracherwerbs und der Sprachverarbeitung, für die keine offensichtlichen Primärbeeinträchtigungen verantwortlich gemacht werden können (Kannengieser 2014: 188). Symptome der Sprachstörung persistieren häufig bis ins Jugend- und Erwachsenenalter. Bei einem Teil betroffener

Kinder lassen sich zudem negative Auswirkungen auf andere Entwicklungsbereiche, insbesondere auf den kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich nachweisen (Dannenbauer 2001: 100).

„Ja, is hab' eine Haustier, ein Vodel, ja m einmal was habiat, Bubi mag nis in Tüse heibt, dann in Wohnzimmer tommt un mein hesta ansieht. Hilfe ein Vodel in Zimmer, heit und dann hiba Mama afa zu und uns Essen holt von Bubi seine Essen, dann sön essen und hau deht in Täfis, jawoll das' wär's“ (Schöler 1991, zit. nach Mayer 2009b: 125).

Das Beispiel kann verdeutlichen, dass bei spracherwerbsgestörten Kindern unterschiedliche Sprachebenen betroffen sind. So werden bei vielen spracherwerbsgestörten Kindern Symptome auf den Ebenen der Phonologie (Aussprache), der Semantik und des Lexikons (Wortschatz) sowie der Grammatik offensichtlich.

Auf der Ebene der Aussprache haben spracherwerbsgestörte Kinder bisweilen Schwierigkeiten mit der korrekten Produktion einzelner Laute, die ersetzt (z.B. [lɔlə] statt [rɔlə]), fehlgebildet (z.B. Sigmatismus interdentalis) oder ausgelassen (z.B. [ɔlə] statt [rɔlə]) werden. Häufig kommt es zu Vereinfachungsprozessen, die sich bspw. dadurch charakterisieren lassen, dass Laute, die im hinteren Bereich des Mundraums gebildet werden, nach vorne verlagert werden oder Konsonantenfolgen nicht korrekt realisiert werden. Im obigen Beispiel ersetzt das Kind bspw. die Laute [g] und [k] durch [d] und [t] ([fodəl], [tysə]), Konsonantenverbindungen werden durchgängig durch ein [h] ersetzt ([hart] statt [frait], [hɛstə] statt [ʃvestə]).

Auf grammatischer Ebene haben spracherwerbsgestörte Kinder Schwierigkeiten, die syntaktischen und morphologischen Regeln ihrer Muttersprache zu erwerben und spontansprachlich anzuwenden. Insbesondere fallen Betroffene durch Probleme mit der Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz (z.B. „Ich heute in die Schule gehe.“) und der Verbendstellungsregel in subordinierten Nebensätzen (z.B. „... damit ich lerne lesen und schreiben.“) auf. Auf morphologischer Ebene gehören Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kontroll-Regel (z.B. „Maxi heute in die Schule gehen.“) und der korrekten Markierung von Akkusativ- und Dativkontexten (z.B. „Der Tiger ist hinter Zaun gerannt.“ „Der Ball liegt hinter der Zaun.“) zu den Kernsymptomen der Störung.

Auf semantisch-lexikalischer Ebene lassen sich spracherwerbsgestörte Kinder durch eine verzögerte Wortschatzentwicklung charakterisieren. Sie haben Schwierigkeiten, die Bedeutungen von Wörtern und/oder die entsprechenden Wortformen im mentalen Lexikon abzuspeichern, sodass sie im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern durch ein deutlich kleineres produktives und rezeptives Lexikon auffallen. Anderen Kindern steht zwar eine mehr oder weniger ausreichende Anzahl an Wörtern im mentalen Lexikon zur Verfügung, jedoch ist die Qualität der Einträge eingeschränkt, sodass sie die Bedeutung der Wörter nur ungefähr kennen bzw. im Vergleich zum eigentlichen Wort eine phonologisch veränderte Form verwenden (z.B. „Tokolomive“ statt „Lokomotive“). Wieder andere Kinder haben – evtl. als Konsequenz der geringen Speicherqualität – Schwierigkeiten mit dem automatisierten Abruf der gespeicherten Einträge („Wortfindungsstörungen“).

Von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass sich die sprachlichen Schwierigkeiten nicht nur in der produktiven, sondern auch in der rezeptiven Modalität zeigen, dass also auch das Sprachverständnis betroffen ist.

Langfristig besteht die Gefahr, dass sich diese originär spezifisch sprachliche Problematik negativ auf die sozio-emotionale Entwicklung und das schulische Lernen auswirkt. Zahlreiche Forschungsergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum machen deutlich, dass bei einem nicht unerheblichen Teil spracherwerbsgestörter Kinder eine geringe Qualität der sozialen Beziehungen nachgewiesen werden kann (Durkin & Conti-Ramsden 2007: 1449), vermutlich weil betroffene Kinder und Jugendliche Sprache nicht ausreichend gut als Mittel nutzen können, Freundschaften zu knüpfen und aufrecht zu erhalten. Auch was die emotionale Gesundheit angeht, konnte die Forschungsgruppe bei den Parametern Angst und Depression bei spracherwerbsgestörten Kindern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe sprachlich unauffälliger Kinder höhere Werte nachweisen (Conti-Ramsden & Botting 2008: 519f.).

In einer Aufarbeitung des internationalen Forschungsstandes zu den Auswirkungen von Spracherwerbsstörungen auf andere Entwicklungsbereiche kommt Dannenbauer (2002: 14) zu dem Ergebnis, dass bei betroffenen Kindern signifikant häufiger von Aggressivität, Rückzugstendenzen, Konzentrationsstörungen und Ängstlichkeit berichtet wird. Kinder mit Spracherwerbsstörungen erfahren von Altersgenossen weniger Akzeptanz, werden seltener als Spielkameraden ausgewählt, sind seltener in der Lage

ihr Leben autonom zu gestalten (Conti-Ramsden & Durkin 2008) und lassen sich durch ein geringeres Selbstwertgefühl charakterisieren (Wadman, Durkin & Conti-Ramsden 2008). Zudem tragen sie ein deutlich höheres Risiko, Opfer von Mobbing in der Schule zu werden (Knox & Ramsden 2003: 6), sodass sie zusammenfassend betrachtet Gefahr laufen, „eine Außenseiterkarriere mit niedrigem Selbstvertrauen und sozialen Problemen zu durchlaufen“ (Grimm 1999, zit. nach Dannenbauer 2001: 106).

Für den vorliegenden Beitrag von besonderer Relevanz sind die negativen Auswirkungen sprachlicher Probleme, insbesondere die erwähnten Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis, auf das schulische Lernen. Trotz aller Bemühungen um Veranschaulichung bleibt die Sprache der Lehrkraft das zentrale Medium des Unterrichts. Lerninhalte, Erklärungen und Arbeitsanweisungen, die die Lehrkraft verbal übermittelt, müssen von Kindern und Jugendlichen zunächst sprachlich verarbeitet werden, bevor sie kognitiv verstanden und in das eigene Wissen integriert werden können. Wenn eine Erklärung zu viele Wörter beinhaltet, die nicht zum Wortschatz eines Kindes gehören, wenn die Erklärung grammatikalische Strukturen beinhaltet, die das Kind nicht verstehen kann, dann fehlen die zwingend notwendigen Voraussetzungen für das Verständnis schulischer Inhalte, auch wenn die kognitiven Fähigkeiten eigentlich vorhanden wären. Erschwerend kommt hinzu, dass von Schulkindern spätestens ab der dritten Klasse erwartet wird, dass sie nun weitgehend selbständig in der Lage sind, Informationen aus Texten zu entnehmen. Hier dürften sich die Schwierigkeiten mit dem Sprachverstehen noch deutlicher zeigen als in der mündlichen Kommunikation. Da in der Schriftsprache zahlreiche nonverbale Informationsträger fehlen, die in der lautsprachlichen Kommunikation zum Entschlüsseln von Botschaften genutzt werden können (räumliche Kontextinformationen, Gestik, Mimik, Prosodie etc.), ist das Leseverständnis sprachlich beeinträchtigter Kinder üblicherweise noch stärker eingeschränkt als das Hörsprachverständnis. Hinzu kommt, dass die grammatikalische Komplexität in Lesetexten üblicherweise anspruchsvoller ist als in der lautsprachlichen Kommunikation und dass auch der Wortschatz abwechslungsreicher ist und Wörter verwendet werden, die in der lautsprachlichen Kommunikation eher selten vorkommen.

Obwohl sich spracherwerbsgestörte Kinder in den ersten Jahrgangsstufen also zusammenfassend dadurch charakterisieren lassen, dass sie mit Schuleintritt das Sprachsystem ihrer Muttersprache noch nicht vollständig erworben

haben und deshalb in ihrer schulischen Lernentwicklung gefährdet sind, werden sie nun in den meisten Bundesländern bereits ab der ersten Klasse mit dem Erwerb einer ersten Fremdsprache konfrontiert. Da sich Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache an den Lehrplänen der Regelschulen orientieren, stellt sich diese Herausforderung unabhängig vom Förderort. Grund- und FörderschulpädagogInnen stehen somit vor der anspruchsvollen Aufgabe, Kindern mit Spracherwerbsstörungen spezielle Unterstützungsmaßnahmen anzubieten, die es ihnen ermöglichen, die curricular vorgegebenen Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts zu erwerben. Im Englischunterricht der Primarstufe muss dabei insbesondere auf die semantisch-lexikalische Ebene Rücksicht genommen werden, da der Wortschatzerwerb beim frühen Fremdspracherwerb im Zentrum des Unterrichts steht. Aus diesem Grund sollen im Folgenden methodische Anregungen geliefert werden, wie der Englischunterricht für spracherwerbsgestörte Kinder optimiert werden kann.

Dabei können Lehrkräfte, die Englischunterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache anbieten, durchaus auf Methoden zurückgreifen, die zum Kernrepertoire eines sprachheilpädagogischen Unterrichts gehören. Auf semantisch-lexikalischer Ebene spielen hier bspw. einige nonverbale Merkmale einer spezifisch akzentuierten Lehrersprache eine wesentliche Rolle. Durch eine spezifische Akzentuierung und Kontrolle ihrer eigenen Sprache kann die Lehrkraft eine effektive Unterstützung bei der Aneignung neuer Wörter anbieten. Indem die Lehrkraft prosodisch möglichst abwechslungsreich spricht, also Veränderungen im Bereich des Sprechtempos, der Betonung, des Rhythmus und der Lautstärke vornimmt, indem sie weiterhin vor einem wichtigen Wort eine kurze Pause einlegt und das potentiell unbekannte Wort dann besonders betont und etwas lauter artikuliert, lenkt sie die Aufmerksamkeit ganz natürlich auf neue Wörter, deren Bedeutung und Aussprache. Notwendig ist es dann, eine sofortige Erklärung zur Bedeutung nachzuliefern (semantische Elaboration) und das neue Wort möglichst hochfrequent zu präsentieren. Um die Kinder zu unterstützen, nicht nur die Bedeutung eines neuen Worts, sondern auch die Wortform im mentalen Lexikon zu verankern, bietet es sich an, insbesondere mehrsilbige komplexe Wörter silbisch gliedert anzubieten.

Mimik, Gestik und handlungsbegleitende Bewegungen ergänzen und unterstreichen sprachliche Äußerungen und bieten wichtige nonverbale

Informationsträger, die das Verstehen einer sprachlichen Äußerung effektiv unterstützen können. Auf diese Weise sollte es den Kindern gelingen, eine erste Repräsentation eines Wortes im mentalen Lexikon abzuspeichern. Diese Repräsentation in ihrer Qualität zu erhöhen, gelingt dadurch, dass die Kinder motiviert werden, die Wörter selbst hochfrequent zu verwenden. Eine in diesem Zusammenhang wirkungsvolle Hilfe aus der Therapedidaktik des „Wortschatzsammlers“ von Motsch, Marks & Ulrich (2015: 119) ist der sogenannte „Zaubertrick“. Bei dieser Strategie werden die Kinder dazu ermutigt, „schwierige“ Wörter gemeinsam mit der Lehrkraft dreimal langsam und mit korrekter Betonung zu sprechen. Anschließend versuchen die Kinder, das Wort ohne Hilfe der Lehrkraft zu benennen, sie überprüfen also ob sie das Wort erfolgreich „in ihren Kopf gezaubert“ haben.

Auf den folgenden Seiten wird eine exemplarische Englischstunde vorgestellt. Es handelt sich um einen Stundenentwurf zum Wortfeld „Clothes“ für den frühen Englischunterricht in der Grundschule. Die Verlaufsplanung bildet den Englischunterricht zunächst so ab, wie er an einer Regelgrundschule durchgeführt werden könnte. Wenngleich der an der Zweitspracherwerbsforschung orientierte moderne Englischunterricht – so auch diese Unterrichtsstunde – bereits einige Kriterien des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache berücksichtigt, könnten weitere sprachheilpädagogische Maßnahmen in die Stunde integriert werden, damit auch spracherwerbsgestörte Kinder möglichst optimale Lernfortschritte erzielen können. Diese Maßnahmen werden in der letzten Spalte des Verlaufsplans „Mögliche Modifikationen aus sprachheilpädagogischer Perspektive“ zunächst lediglich benannt. In Abschnitt 4 dieses Beitrags werden die Maßnahmen ausführlich erläutert. Hier finden sich auch Begründungen, weshalb diese Unterstützungsmaßnahmen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache sinnvoll sind und wie die konkrete methodische Umsetzung aussehen kann.

2. Exemplarische Englischstunde

Phase des Unterrichtsverlaufs	Material	Lehrer-Schüler-Interaktion	Didaktisch-Methodischer Kommentar	Mögliche Modifikationen aus sprachheilpädagogischer Perspektive!
Stundenstruktur und Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> - "Today we are going to" - Flashcard - Flashcards (Bildkarten), welche die Phasen der Stunde abbilden ("look at a picture", "play a game", "work with a partner" ...) - "Today you can learn..." - Flashcard - Flashcard Oberbegriff "clothes" 	<p>L: Today we are going to... ...look at a picture, (<i>zeigt jeweils parallel auf die entsprechenden Flashcards</i>) ...play a game, ...play another game, ...work with a partner</p> <p>Today, you can learn about clothes/the English words for clothes (<i>hängt die entsprechende Flashcard an die Tafel</i>).</p>	Lernziele und Stundenstruktur werden den Schülern transparent gemacht. Falls dieser Schritt bereits ritualisiert ist, kann ein Kind die Stundenstruktur vorstellen (ggf. mit Unterstützung). Ansonsten übernimmt dies die Lehrkraft (vgl. Lenk, Rucys, Shad-Manfaat, Schäfer & Winkler 2009).	Hochfrequenter Input des <i>Charts</i> „Today we are going to“
Einstieg: Bildimpuls Input, Einführung Zielwörter: clothes, hat, scarf, gloves, socks, t-shirt, pants	<ul style="list-style-type: none"> - Foto/Zeichnung eines unordentlichen Kinderzimmers, in dem die (zumindest einige der) folgenden Kleidungsstücke verteilt liegen: Mütze, Schal, Handschuhe, Socken, Hose, T-Shirt 	<p><i>Die Lehrkraft legt den Bildimpuls als großes Foto in die Kreismitte/als Folie auf den Overhead Projektor und schaut fragend (zuckt mit den Schultern, hält fragend die Hände hoch).</i></p> <p><i>Die Kinder äußern sich zum Bildimpuls.</i></p> <p><i>Die Lehrkraft greift die Äußerungen der Kinder auf Englisch auf und erweitert diese ggf. Sie betont dabei die Zielwörter. Zum Beispiel:</i> Kind: Die hat Socken, die sind so pink und schwarz. Die hab ich auch! L: Yes, look at her socks (<i>zeigt auf die Socken</i>)! Her socks are pink and black. They have pink and black stripes. And you have the same socks at home you say? Very good, they are pretty!</p>	Die Lehrkraft stellt eingangs keine spezifische Frage zum Wimmelbild (z.B. nicht „What do you see?“), denn Ziel ist es, dass die Kinder sich frei zum Bild äußern. Eine Frage wie „Was siehst du auf dem Bild?“ führt meist zu reinem Benennen (vgl. Lenk et al. 2009).	Hochfrequenter Input Phonologische Elabotation Lehrersprache/Modellieren Handlungsbegleiten des Sprechen

1 Die Umsetzung dieser möglichen Modifikationen wird in Abschnitt 4 beschrieben.

Phase des Unterrichtsverlaufs	Material	Lehrer-Schüler-Interaktion	Didaktisch-Methodischer Kommentar	Mögliche Modifikationen aus sprachheilpädagogischer Perspektive
<p>Übung „What’s missing?“ mit Kleidungsstücken der Handpuppe</p>	<p>– Handpuppe Sally?² – Kleidungsstücke für Sally (Kinderkleidung/ Puppenkleidung): Mütze, Schal, Handschuhe, Socken, Hose, T-Shirt – Flashcards der o.g. einzelnen Kleidungsstücke</p> <p>Falls keine kleinen Kleidungsstücke für die Handpuppe zur Verfügung stehen, kann das Spiel auch abgewandelt werden. In diesem Fall würde normale Kinderkleidung mitgebracht und ein Kind zieht diese an, geht vor die Tür, legt ein Kleidungsstück ab und kommt wieder herein: What’s missing?</p>	<p>L: Good morning, Sally! S: Good morning! Good morning, children! L: Oh, look, Sally is wearing many different clothes. A hat, a scarf, gloves, socks, pants, a t-shirt. <i>Die Lehrkraft zeigt beim Benennen parallel auf jedes Kleidungsstück und hängt zusätzlich noch eine Flashcard des jeweiligen Kleidungsstückes an die Tafel. Die Kinder dürfen beim Benennen wenn möglich schon mitsprechen.</i> Nice clothes, Sally! S: Thank you! Let’s play a game! <i>Sally zeigt auf die entsprechende Flashcard in der Stundenstruktur. Dann geht Sally zu einem Kind</i> Close your eyes, please! /Sally signalisiert dem Kind mit den Händen, dass es sich die Augen zuhalten soll. <i>Sally zieht ein Kleidungsstück aus, und die Lehrkraft legt es außer Sichtweite des Kindes.</i> S: Open your eyes! What’s missing? <i>Wenn das Kind nicht darauf kommt, was fehlt oder die Frage nicht versteht, hilft Sally: Sie zeigt der Reihe nach auf die an der Tafel hängenden Flashcards der Kleidungsstücke, die sie trägt.</i> Am I wearing a hat? Yes! Am I wearing a scarf?...No! The scarf was missing! Let’s play again! <i>Nun wird mit der ganzen Klasse „What’s missing“ gespielt. Alle Kinder halten sich die Augen zu, und Sally zieht ein Kleidungsstück aus. Dann raten die Kinder.</i></p>	<p>Übung und Festigung des soeben eingeführten Wortschatzes (Rezeption und Produktion)</p> <p>Farben/Besonderheiten von Sallys Kleidungsstücken können ebenfalls thematisiert werden.</p> <p>Meist kennen die Kinder diesen Chunk bereits von anderen Spielen.</p>	<p>Hochfrequenter Input der Zielwörter sowie der <i>Chunks</i> „Close your eyes“, „Open your eyes“, „What’s missing“ Phonologische Elaboration Lehrersprache/Modellieren Handlungsbegleiten des Sprechens Sprechanteil Kinder aktive und hochfrequente Verwendung des Zielwortschatzes durch die Kinder</p>

2 Oldenbourg Schulbuchverlag – Sally’s World.

Phase des Unterrichtsverlaufs	Material	Lehrer-Schüler-Interaktion	Didaktisch-Methodischer Kommentar	Mögliche Modifikationen aus sprachheilpädagogischer Perspektive
<p>Übung „Repeat if it's true“</p>	<p>– Flashcards der Kleidungsstücke</p>	<p>S: Let's play another game (<i>Zeigt auf die entsprechende Flashcard in der Stundenstruktur</i>): Repeat if it's true. I show you a picture. For example, this: <i>S hält die Flashcard für "socks" hoch.</i> And I say: Socks. You also say: socks! → <i>Zeigt auf die Kinder, spricht ggf. einzelne Kinder an, z.B. Thomas, say socks!</i> Or I show you this picture: <i>S hält die Flashcard für "t-shirt" hoch.</i> And I say „hat“ Yes? Is it a hat? (<i>schant fragend/zweifelh. hebt die Arme fragend hoch, erwartet Reaktion der Kinder</i>) No!! It is not the hat (<i>schüttelt den Kopf</i>). So you are silent (<i>legt den Zeigefinger vor den Mund</i>). You don't say hat! (<i>schüttelt den Kopf</i>) Ggf. noch ein paar Durchgänge dieser Art, bis die Kinder das Spiel verstanden haben.</p>	<p>Übung und Festigung des soeben eingeführten Wortschatzes (Rezeption und Produktion) Da dieses Spiel häufig im frühen Englischunterricht eingesetzt wird, ist es meist schon ritualisiert und muss nicht erst eingeführt werden.</p>	<p>Statt „Repeat if it's true“ Förderung der Schnellbenennung durch das Spiel „Blitzbenennung“</p>

Phase des Unterrichtsverlaufs	Material	Lehrer-Schüler-Interaktion	Didaktisch-Methodischer Kommentar	Mögliche Modifikationen aus sprachheilpädagogischer Perspektive
<p>Partnerarbeit: Picture-Difference-Task</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilder von Sally, auf denen sie Kleidungsstücke unterschiedlicher Farben trägt. (3-4 Varianten) - Ein schwarzweiß Bild von Sally zum Ausmalen. - Die Kinder benötigen ihre Buntstifte. 	<p>L: Now, you are going to work with a partner (<i>zeigt auf das entsprechende Bild in der Stundenstruktur</i>).</p> <p>One partner will get a picture with colors (<i>Hält ein exemplarisches buntes Bild hoch</i>).</p> <p>The other partner will get a picture with no colors. (<i>Hält ein schwarzweißes Bild hoch</i>).</p> <p>Your partner will tell you which colors her clothes are. You need to color your picture (<i>hält einen Buntstift hoch</i>).</p> <p><i>L legt einem Schüler das Ausmalbild hin.</i></p> <p>For example "The hat is green", Thomas, color your picture. (<i>Zeigt auf Thomas und seine Stifte.</i>)</p> <p><i>L teilt die Partner ein und sorgt dafür, dass ein Sichtschutz zwischen beiden Partnern gebaut wird (z.B. durch den Schulranzen).</i></p> <p><i>Wenn ein Team fertig ist, werden die Rollen für einen weiteren Durchgang getauscht.</i></p>	<p>Verwendung des Zielwortschatzes durch die Kinder in einer kommunikativ sinnvollen Interaktion.</p> <p>Durch die Informationslücke zwischen den Partnern entsteht ein sinnvoller Kommunikationsanlass.</p> <p>Die Kinder produzieren hier vermutlich keine ganzen Sätze wie „the hat is green“, da sie sich noch auf den ersten Entwicklungsstufen des Fremdspracherwerbs (Pienemann 2006) befinden. Sie können dann jedoch über einzelne Wörter kommunizieren: T-shirt... black gloves... etc.</p> <p>Wiederholung der bereits gelernten Farbadjektive. Die Farbadjektive werden an dieser Stelle als Vorwissen vorausgesetzt, da sie in den meisten Englischlehrwerken in einer der ersten Units eingeführt werden.</p>	<p>Fragestrategien: Wenn du ein Wort nicht mehr weißt kannst du die Lehrkraft/ein anderes Kind fragen!</p>	

Phase des Unterrichtsverlaufs	Material	Lehrer-Schüler-Interaktion	Didaktisch-Methodischer Kommentar	Mögliche Modifikationen aus sprachheilpädagogischer Perspektive
<p>Stundenende: Reflexion „Today I have learned...“</p>	<p>– “Today I have learned”-Flashcard</p>	<p>L: Sally, the children have learned something new today! <i>Macht mit dem Zeigefinger eine Bewegung zu ihrem Kopf und in die Luft, als wenn ihr „ein Licht aufgeht“.</i> S: What have they learned? L: They have learned the English words for clothes! For example, Thomas has learned that this (<i>hält die Mütze hoch</i>) is a ...? Thomas: A hat! L: Yes! Thomas knows: this is a hat! What else have you learned today, children?</p>	<p>Sofern dieses Ritual bereits fester Bestandteil am Ende jeder Englischstunde ist, nennen die Kinder hier automatisch Wörter/Dinge die sie heute gelernt haben. Andernfalls muss der Satz „Today I have learned...“ zunächst erklärt werden. Sollte der Sinn dieser Phase den Kindern trotz aller Bemühung (Visualisierung, Beispiele etc.) nicht klar werden, ist eine kurze Übersetzung des Satzes „Today I have learned“ auf Deutsch legitim und im Sinne der funktionalen Einsprachigkeit begründbar (Butzkamm 2003).</p>	<p>Hochfrequenter Input des <i>Chunks</i> „Today I have learned...“ Einsatz von Modellierungstechniken/Lehrersprache</p>

3. Fremdsprachendidaktik meets Sprachheilpädagogik

Im folgenden Abschnitt werden einige Aspekte der modernen Fremdsprachendidaktik die sich in der oben dargestellten Unterrichtsstunde wiederfinden und mit gängigen Grundprinzipien und Konzepten der schulischen Sprachheilpädagogik übereinstimmen, herausgegriffen und erläutert. Aufgrund einer spracherwerbsorientierten Ausrichtung der Sprachheilpädagogik und der Fremdsprachendidaktik finden sich zahlreiche gemeinsame, ähnliche und sich ergänzende Ansätze und Grundprinzipien. Hier liegt eine große Chance für den inklusiven Unterricht. Lehrkräfte, die sich in ihrer Ausbildung mit Spracherwerb und sprachfördernden Maßnahmen auseinandergesetzt haben, können lernen, dieses sprachfördernde Verhalten bewusster und gezielter für Schüler mit Sprachentwicklungsstörungen einzusetzen.

3.1 Funktionale Einsprachigkeit

Im modernen Fremdsprachenunterricht gilt das Prinzip der *funktionalen Einsprachigkeit*. Die Lehrkraft spricht so viel Englisch wie möglich mit den Kindern. Kurze muttersprachliche Phasen sollten nur in begründeten Ausnahmefällen stattfinden (Kniffka, Rohde, Bongartz, Dahmen & Siebert-Ott 2008). Übersetzt die Lehrkraft zu häufig auf Deutsch oder bittet einzelne Schüler, Äußerungen für die Klasse zu übersetzen, so entwickeln die Schüler eine Erwartungshaltung: *Du übersetzt es ja sowieso gleich. Warum sollte ich mich also bemühen, das Englische zu verstehen?* (Kniffka et al. 2008: 10).

In Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Interaktionen auf Englisch können die so wichtigen Bedeutungsverhandlungen (Kapitel 3.2) stattfinden, die den Fremdspracherwerb vorantreiben. Die Kinder gewöhnen sich schnell daran, dass die Lehrkraft fast ausschließlich Englisch spricht. Dies funktioniert auch bereits zu Beginn und überfordert die Kinder nicht. Voraussetzung ist, dass die Lehrkraft das Sprachverständnis der Kinder entsprechend unterstützt, indem sie kontextualisiert, d.h. Bilder, Gesten, Mimik, und Rituale nutzt (*Kontextualisierung*, vgl. Weitz, Pahl, Mattsson, Buyl & Kalbe 2010: 16ff.). Auch in der in diesem Beitrag dargestellten Unterrichtsstunde (Abschnitt 2, Lehrer-Schüler-Interaktion) wird deutlich, dass dem Prinzip der funktionellen Einsprachigkeit Rechnung getragen wurde.

Die meisten Englischlehrwerke der Grundschule arbeiten mit einer Leitfigur für die Kinder, die im Lehrwerk immer wieder vorkommt und als Handpuppe in den Unterricht eingebunden werden kann. Die Verwendung von Handpuppen im Fremdsprachenunterricht bringt zahlreiche Vorteile mit sich und ist auch im sprachheilpädagogischen Unterricht fest verankert (Böttger 2005: 93). Im Englischunterricht erfüllt die Handpuppe einige Aufgaben, die mit denen in der Sprachheilpädagogik übereinstimmen. Beispielsweise kann die Handpuppe entlastend wirken, da sie auf freundschaftlicher Augenhöhe mit den Kindern kommuniziert und sich damit von der Lehrkraft unterscheidet (Böttger 2005: 93). Sie darf beispielsweise Fehler machen, stellvertretend nachfragen oder diejenige sein, die etwas selbst am wenigsten weiß oder kann (Böttger 2005: 93).

Darüber hinaus kommen der Handpuppe jedoch noch zusätzliche, für den Unterricht in der Fremdsprache spezifische Aufgaben zu. Sie kann beispielsweise entscheidend dazu beitragen, dass der Englischunterricht überwiegend einsprachig verläuft, da sie nur Englisch spricht und daher die Kommunikation in der Fremdsprache motiviert. Dabei steht sie im Dialog mit der Lehrkraft und den Schülern. Sie kann Arbeitsaufträge, die in der Fremdsprache gegeben werden, verdeutlichen, indem sie vorführt, was die Schüler tun sollen, oder sie kann den Kindern noch unbekannte Inhalte auf kindlicher Ebene erklären bzw. verdeutlichen (Klippel 2000: 31).

3.2 Bedeutungsverhandlungen (Negotiation of Meaning)

In einem Englischunterricht, der vorwiegend einsprachig verläuft, entstehen zahlreiche Situationen, in denen die Bedeutungen von Wörtern oder ganzen Äußerungen in der Schüler-Lehrer-Interaktion ausgehandelt werden. Hört ein Kind ein ihm unbekanntes Wort/eine unbekannte Äußerung („Take out your books please!“) so signalisiert das Kind Unverständnis (verwirrter Blick, Nachfragen, der Situation unangemessene Reaktion usw.). Oder aber das Kind hat eine Vermutung, was das Wort bedeutet und äußert diese Vermutung verbal oder durch eine entsprechende Handlung („Heißt book Buch?“/ Das Kind holt sein Mäppchen anstelle des Buches heraus). Der Lerner hat also eine Hypothese über die Bedeutung des Wortes oder der Äußerung gebildet. Der kindliche Sprechanteil in Bedeutungsverhandlungen kann zunächst noch in deutscher Sprache erfolgen (Kniffka et al. 2008: 10). Auf diese kindlichen Handlungen reagiert die Lehrkraft, indem

sie verständnisstützende Maßnahmen wie Beispiele, handlungsbegleitendes Sprechen, Gestik, Mimik etc. verwendet: „No, not your pencil case“ (zeigt auf das Mäppchen und schüttelt den Kopf), „your book“ (hält das Buch eines Mitschülers hoch), „take out your book!“.

Dialoge dieser Art bezeichnet die Zweitsprachenerwerbsforschung als *Bedeutungsverhandlung* (eng. *Negotiation of Meaning*, vgl. Long 1996: 451). Bedeutungsverhandlungen spielen eine bedeutsame Rolle im frühen Fremdsprachenerwerb. Bei einem vorwiegend einsprachig geführten Englischunterricht finden sie auch an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache bereits sehr früh statt. So konnten die folgenden Dialoge im Rahmen einer Dissertationsstudie (Schick in Vorb.) im Englischunterricht an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache beobachtet werden:

Beispiel 1: Die Kinder sollen etwas ausmalen.

Lehrkraft: Number two is grey.

Kind: Ich habe kein grey.

Lehrkraft: You can use your pencil.

Kind: Pinsel?

Lehrkraft: Your pencil, look (zeigt ihm den Bleistift)

Kind: Ach Bleistift, der ist ja grey.

Beispiel 2: Ein Kind soll zur Tafel kommen und den Lehrer spielen.

Lehrkraft: Who wants to be the teacher?

Kind: Was ist teacher?

Lehrkraft: I am a teacher. And Ms. X is a teacher. And Mrs. Y is also a teacher.

Kind: Ah das heißt Frau!

Lehrkraft: No, it's not „woman“. Mr. Z is also a teacher.

Bedeutungsverhandlungen entstehen im Unterricht häufig in spontanen Situationen (ein Schüler kommt zu spät; ein Kind fragt, ob es auf Toilette darf etc.), sofern die Lehrkraft auch hier auf Englisch reagiert (d.h. sich bemüht, ihr Classroom-Management auf Englisch umzusetzen).

Das in der Sprachheilpädagogik bekannte Prinzip der *semantischen Elaboration* ist der Bedeutungsverhandlung sehr ähnlich. Hier werden die Bedeutungsaspekte bestimmter Zielwörter bewusst verdeutlicht. Das Kind wird mit semantischen Merkmalen des Wortes „gefüttert“. Dies geschieht verbal

(durch Erklärungen) und/oder durch Beispiele, Handlungen (Ausprobieren), Veranschaulichung (Mitbringen von Realia) etc. D.h. natürliche Mechanismen des Spracherwerbs (Bedeutungsverhandlungen) werden für die sprachheilpädagogische Wortschatzförderung gezielt und bewusst eingesetzt.

„Die Blume hier hat einen Stiel und eine Blüte wie die Tulpe daneben. Das ist eine Rose. Riech mal, wie die Rose duftet. Das Besondere an der Rose sind die Dornen, die sind ganz spitz, an den Dornen der Rose kann man sich ganz fest stechen, da muss man ganz schön vorsichtig sein.“

Das Beispiel zeigt eine semantische Elaboration, wie sie in der Wortschatzförderung der Erstsprache stattfinden kann. Da die Kinder die verbalen Erläuterungen im frühen Englischunterricht nur teilweise verstehen, ist es hier umso bedeutsamer, dass parallel zu den verbalen Erläuterungen Handlungen, Gestik, Mimik, Realia und Bildmaterial zum Einsatz kommen.

3.3 Sinnvolle Sprechanlässe

Die Gestaltung des Englischunterrichts orientiert sich u.a. an der interaktionistischen Spracherwerbtheorie. Um eine Fremdsprache erfolgreich erwerben zu können, bedarf es dreier gleich gewichteter Komponenten:

1. verständlichen Sprachinput (Krashen 1985, zit. nach Mitchell et al. 2013: 44f.)
2. die Möglichkeit, in der Fremdsprache in sinnvolle Interaktionen zu treten (Long 1981, 1983a, 1983b, zit. nach Mitchell et al. 2013: 48).
3. die Gelegenheit, Output in der Fremdsprache zu produzieren (Swain 1995, 2005, zit. nach Mitchell et al. 2013: 48).

Auch in sprachtherapeutischen Konzepten wird die Bedeutung aller drei Komponenten (Input-Interaktion-Output) betont (vgl. bspw. *Modalitätenwechsel* in der Grammatiktherapie, Motsch 2010: 99). Die Berücksichtigung dieser Aspekte sollte also im Englischunterricht für spracherwerbsgestörte Kinder besonders wichtig sein. Alle drei Komponenten finden sich in der in diesem Beitrag vorgestellten Unterrichtsstunde. Bei der Betrachtung des Bildes in der Einstiegsphase kann die Lehrkraft verständlichen englischen Input geben und die Schüler freien Output produzieren. Während der Partnerarbeitsphase erhalten die Schüler die Möglichkeit der Interaktion und der Sprachproduktion.

Sprechanelässe sollten möglichst sinnvoll gestaltet werden und die Kinder motivieren, die Fremdsprache kommunikativ zu verwenden. Ein sinnvoller Anlass, die Fremdsprache zu verwenden ist immer dann gegeben, wenn in der Partnerarbeit ein Partner andere Informationen hat als der andere, d.h. wenn eine *Informationslücke* entsteht (Richards & Rodgers 2014: 186). Dann können diese Informationen nur über einen Austausch miteinander erschlossen werden. Die Einbettung neuer Strukturen in einen kommunikativ sinnvollen Kontext und damit die Verdeutlichung der Funktion von Sprache als Kommunikationsmittel ist auch in der Sprachheilpädagogik ein wichtiges Prinzip (vgl. Glück & Berg 2010: 105f.; Motsch 2010: 89). Dieses Grundprinzip wird auch in der oben beschriebenen Unterrichtsstunde reflektiert. In der Partnerarbeit haben beide Schüler ein anderes Bild – der eine die farbige Version, der andere das Bild, welches noch ausgemalt werden muss. Nur über einen sprachlichen Austausch miteinander kann die Aufgabe gelöst werden.

4. Sprachheilpädagogische Modifikation der exemplarischen Englischstunde

Im Folgenden werden sprachheilpädagogische Modifikationsmöglichkeiten beschrieben, die in der exemplarischen Englischstunde an all den Stellen eingesetzt werden können, an denen in der Stundenübersicht (Kapitel 2) das entsprechende Stichwort in der rechten Spalte vermerkt ist.

4.1 Hochfrequenter Input

Im ungestörten Erstspracherwerb ist es für Kinder ausreichend, neue Wörter nur wenige Male zu hören, um unmittelbar eine Wortform und ein vorläufiges Konzept zu diesem Wort abzuspeichern. In der Spracherwerbsforschung wird dieses Phänomen als *Fast Mapping* bezeichnet (Crais 1992). Bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen scheinen diese Mapping Prozesse verlangsamt. Diese Kinder müssen neue Wörter der Erstsprache häufiger hören, um sie erfolgreich abzuspeichern (vgl. Leonard 1998: 45f.). Rohde & Tiefenthal (2000) zu Folge findet das Mapping im Zweit- und Fremdspracherwerb sprachnormaler Kinder ebenfalls langsamer statt. Das bedeutet, dass Kinder neue Wörter einer Fremdsprache generell häufiger hören müssen als Wörter der Muttersprache, um sich diese merken zu

können. Für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache dürfte von einer besonderen Notwendigkeit auszugehen sein, neue englische Wörter im Input der Lehrkraft besonders häufig präsentiert zu bekommen. Nur wenn die Lehrkraft die Wörter hochfrequent verwendet, können die Kinder Bedeutung und Wortform abspeichern. Der hochfrequente Input der Lehrkraft kann in der exemplarisch dargestellten Unterrichtsstunde beispielsweise folgendermaßen umgesetzt werden:

Bei der Betrachtung des Bildimpulses aus der exemplarischen Englischstunde (Kapitel 2)

Kind: Die hat Socken, die sind so pink und schwarz. Die hab ich auch!

L: Yes, look at her socks (zeigt auf die Socken)! Her socks are pink and black. The socks have pink and black stripes. And you have the same socks at home you say? Very good, they are pretty socks!

Lehrerzentrierte Unterrichtsphasen, in denen die Lehrkraft ohnehin viel Input gibt oder den Kindern sprachliches Feedback gibt, eignen sich grundsätzlich gut, um Zielwörter/-strukturen hochfrequent und fokussiert anzubieten. Dabei sollte sich die Lehrkraft bewusst machen, welcher Zielwortschatz oder welche Zielstrukturen (*Chunks* oder bestimmte grammatikalische Strukturen) gerade im Mittelpunkt stehen. Auch Elemente der *Lehrersprache* sollten hier integriert werden. Eine bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit durch prosodisch abwechslungsreiches Sprechen, verbunden mit einer kurzen Pause vor und einer deutlichen Betonung der Zielwörter/-strukturen führen zu einer deutlicheren Wahrnehmung durch die Kinder.

4.2 Phonologische Elaboration

Schüler mit SSES benötigen beim Erwerb neuer Wörter nicht nur Unterstützung beim Erlernen der Wortbedeutung, sondern auch bei der Wahrnehmung, Analyse und Abspeicherung der vollständigen Lautstruktur (Phonologie) (vgl. Glück & Berg 2010: 102f.). Die ungelentke Begegnung mit neuen Wortformen ist oftmals eine Herausforderung für Kinder mit SSES (vgl. Füssenich 2005; Schlentner 2005). Sie führt auch bzw. insbesondere in der Fremdsprache zu der Speicherung unvollständiger oder diffuser Wortformen. Dies kann sich dann bspw. folgendermaßen äußern: Das Kind speichert...

- *ca....lar* statt *catterpillar* → Aitchinson (1997: 175) bezeichnet dies als *Badewanneneffekt*: Nur Anfangs- und Endsilbe eines Wortes werden gespeichert.
- *birk* statt *bird* → Ersetzung einzelner Laute
- *barit* statt *rabbit* → veränderte Lautfolge
- *turt* statt *turtle* → Auslassung der Endsilbe

Solche unzureichend ausdifferenzierten Repräsentationen der Wortform ermöglichen es dem Lerner allenfalls noch, das korrekte Zielwort rezeptiv wiederzuerkennen. Für eine korrekte Produktion des Zielwortes jedoch ist eine hochwertige mentale Repräsentation der Wortform notwendige Voraussetzung (Glück 1999: 9).

Die Lehrkraft kann die Schüler mit Spracherwerbsstörung aktiv dabei unterstützen, die Phonologie englischer Wörter wahrzunehmen, zu analysieren und möglichst vollständig und korrekt abzuspeichern. Sie kann die Aufmerksamkeit der Schüler verstärkt auf die Wortform lenken, indem sie Wörter in Silben oder subsilbische Einheiten (Onset-Rime oder Einzellaute) segmentiert (Robotersprache) anbietet:

turtle

/t ɜ: t ə l/	(Robotersprache Einzellaute)
/t ɜ:təl/	(Robotersprache Onset-Rime)
/tɜ: təl/	(Robotersprache Silben)

Weiterhin kann sie Wörter langsam und gedehnt aussprechen (Schnecken-sprache):

/tɜ: ɜ: ɜ: ɜ: ɜ: ɜ: təəəəəlllllllll/	(Schnecken-sprache)
--------------------------------------	---------------------

Bei zunehmender Vertrautheit mit diesen „Sprechweisen“ können auch die Schüler selbst die Wörter auf diese Weise produzieren. Diese Sprechweisen können durch kindgerechte Signalkarten visualisiert werden.

Abb. 1: Signalkarten zur Verwendung von Schnecken- und Robotersprache, vgl. Jaehner & Schick 2013: 13, Abb. Copyright Sven Leberer.



Auf jede Segmentierung oder Dehnung sollte als Kontrast unmittelbar die korrekte Sprechweise des Wortes (also eine Synthetisierung) folgen.

4.3 Schnellbenennung – automatisierter Wortabruf

Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache haben oft Probleme, Wörter in entscheidenden Situationen schnell und mühelos abzurufen. Erhalten Kinder die Gelegenheit, neu gelernte englische Wörter in Übungssituationen möglichst häufig selbst zu produzieren, so kann eine Automatisierung des Wortabrufs erreicht werden (Glück 1999: 24; Nation 2001: 66f., zit. nach Kersten 2010: 72; Vaughn & Rawson 2011: 1128).

In der Wort-Übungsphase der in diesem Beitrag vorgestellten Unterrichtsstunde kann eine hochfrequente Benennung des neuen Wortschatzes in die Stunde integriert werden. Prinzipiell bietet es sich an, nach Möglichkeit in jeder Englischstunde eine kurze ritualisierte Phase für das Spiel „Blitzbenennung“ einzuplanen (beispielsweise am Stundenende).

Noch effektiver zeigt sich dieses Abruftraining, wenn Zielwörter in Übungen *möglichst schnell* abgerufen werden müssen (Glück 2003: 181; Ulrich 2012: 222). Durch Spiele können Situationen geschaffen werden, in denen es zwingend notwendig und für die Lerner motivierend ist, die Zielwörter häufig und schnell abzurufen. Eine solche Übung ist beispielsweise die Blitzbenennung. Dabei hat die Lehrkraft einen Satz Bildkarten des Zielwortschatzes bei sich, der im Sitzkreis in die Mitte gelegt wird. Die Lehrkraft zeigt in steigender Geschwindigkeit in willkürlicher Reihenfolge auf die Bilder, und die Kinder haben alle gemeinsam die Aufgabe, die Bilder

so schnell wie möglich zu benennen. Ohne Probleme ist es auch möglich die Blitzbenennung am PC methodisch umzusetzen. Dazu werden die Bilder in eine Power Point-Folie eingefügt und so animiert, dass sie nach dem Start der Präsentation für etwa eine Sekunde aufblitzen und dann wieder verschwinden. Die Frequenz und die Geschwindigkeit können dabei an die Fähigkeiten der Kinder angepasst werden.

4.4 Fragestrategien

In der aktuellen Forschung zur Therapie semantisch-lexikalischer Defizite wird zunehmend die Bedeutung von Wortlernstrategien betont. So wurde zuletzt das Therapiekonzept *Wortschatzsammler* für das Vorschul- (Motsch & Ulrich 2012) und für das Schulalter (Motsch & Marks 2015) entwickelt und empirisch evaluiert (vgl. auch Motsch et al. 2015).

Ziel einer Strategitherapie ist es, Kindern mit einem Wortschatzdefizit Strategien zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, ihren Wortschatz auch im Alltag eigenaktiv zu erweitern (*Selbstlernmechanismen/Hilfe zur Selbsthilfe*). Den Kindern soll es mithilfe der Strategien gelingen, eigenständig „aufzuholen“, d.h. ihren Wortschatzumfang dem von sprachlich normal entwickelten Kindern anzugleichen (Ulrich 2012: 141).

Auch im Englischunterricht kann in Bezug auf den fremdsprachlichen Wortschatzumfang sowie die Speicherqualität einzelner Einträge schnell eine „Lücke“ zwischen Kindern mit SSES und Kindern im normalen Fremdsprachenerwerb entstehen. Aus diesem Grund erscheint es auch hier sinnvoll, schon früh Wortlernstrategien zu vermitteln, welche es Kindern mit SSES ermöglichen, spezifische Mechanismen wie Bedeutungsverhandlungen (Kapitel 3) beim fremdsprachlichen Wortlernen besser/effektiver zu nutzen. Ein Wortlernstrategiekonzept für den frühen Englischunterricht wird aktuell im Rahmen einer Dissertationsstudie (Schick in Vorb.) entwickelt und evaluiert. Ein solches Konzept sollte möglichst an ein Strategietraining in der Erstsprache anknüpfen und dieses sinnvoll für den Fremdsprachenerwerb ergänzen.

Auch im Englischunterricht können Kinder beispielsweise dazu ermutigt werden nachzufragen, wenn sie ein englisches Wort nicht kennen („Was heißt teacher?“, „Heißt book Buch?“ „Was heißt Waschbär auf Englisch?“) oder wieder vergessen haben („Was heißt noch mal Schildkröte auf Englisch?“). Neugierde und Frageverhalten haben entscheidenden Einfluss im (Fremd-)

Spracherwerb. Aus diesem Grund sollte Frageverhalten unbedingt positiv verstärkt werden, auch wenn die Kinder insbesondere im frühen Englischunterricht noch häufig auf Deutsch fragen. Schrittweise können wichtige Fragen auch auf Englisch angebahnt werden, wobei die Kinder die Fragen zunächst als *Chunks* abspeichern werden. Unabhängig davon in welcher Sprache ein Kind gefragt hat, sollte die Reaktion der Lehrkraft möglichst auf Englisch erfolgen. Um sicher zu gehen, dass die Kinder die englische Antwort auf ihre Frage verstehen, können verständnisstützende Maßnahmen und eine angepasste Lehrersprache (Abschnitt 1) zum Einsatz kommen.

In der hier dargestellten Unterrichtsstunde könnten die Kinder beispielsweise vor der Partnerarbeit darauf hingewiesen werden, dass sie andere Kinder nach den englischen Wörtern, die sie für die Aufgabe benötigen, fragen können. Auch während der Einstiegsphase (Bildbetrachtung, freies Erzählen), kann die Lehrkraft die Kinder ermutigen nachzufragen, wenn sie ein Wort nicht (mehr) auf Englisch wissen.

5. Fazit

Um spracherwerbsgestörten vergleichbare (Aus-)bildungschancen zu ermöglichen, sollten sie, trotz aller berechtigter Bedenken, die Möglichkeit erhalten, ab der ersten Klasse der Primarstufe eine Fremdsprache zu erlernen. In einer zunehmend globaler werdenden Gesellschaft sollte es für alle Schülerinnen und Schülern eine Selbstverständlichkeit sein, sich auch in einer anderen Sprache angemessen ausdrücken zu können. Dieses Vorhaben wird aber nur gelingen, wenn Kinder mit Schwierigkeiten bei der Aneignung und Umsetzung linguistischen Wissens und sprachlicher Regeln adäquate Unterstützungsangebote erhalten. Der vorliegende Beitrag soll dazu einige methodische Anregungen liefern.

6. Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean (1997), *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Bäumer, Janina; Bluhm, Janina; Scholz, Rebekka & Schäfer, Ursula (2009), *Early Bird 3/4*. Oberursel: Finken Verlag.
- Böttger, Heiner (2010), *Englisch lernen in der Grundschule* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Butzkamm, Wolfgang (2003), We only learn language once: The role of the mother tongue in FL classrooms – death of a dogma. *Language Learning Journal* 28, 29–39.
- Conti-Ramsden, Gina & Durkin, Kevin (2008), Language and independence in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 51, 70–83.
- Conti-Ramsden, Gina & Botting, Nicola (2008), Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, 516–525.
- Crais, Elizabeth (1992), Fast mapping: a new look at word learning. In: Chapman, R. S. (Hrsg.) (1992), *Processes in Language Acquisition and Disorders*. St. Louis: Mosby Year Book, 159–185.
- Dannenbauer, Friedrich Michael (2001), Prävention aus pädagogischer Sicht (inklusive linguistische und psychologische Perspektiven. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2001): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 100–111.
- Dannenbauer, Friedrich Michael (2002), Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit* 47, 10–17.
- Durkin, Kevin & Conti-Ramsden, Gina (2007), Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development* 78, 1441–1457.
- Füssenich, Iris (2005), Frühes Fremdsprachenlernen oder Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen. *Die Sprachheilarbeit* 50, 116–122.
- Glück, Christian (1999), Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive. *Der Sprachheilpädagoge* 31, 1–27.
- Glück, Christian (2003), Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2003), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation. Bd. 4*. Stuttgart: Kohlhammer, 178–184.
- Glück, Christian & Berg, Margit (2010), Kugel, Kegel und Zylinder. Wortschatzförderung (nicht nur) im Geometrie-Unterricht: Sprachheilpädagogische Prinzipien und Beispiele. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 97–108.
- Grimm, Hannelore (1999), *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jaehner, Claudia & Schick, Kim (2013), Wortschatzarbeit inklusiv. *Grundschulmagazin Englisch* 1/2013, 10–13.

- Kannengieser, Simone (2014), Spezifische Spracherwerbsstörungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2014), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 188–199.
- Kersten, Saskia (2010), *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Klippel, Friederike (2000), *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG.
- Kniffka, Gabriele; Rohde, Andreas; Bongartz, Christiane; Dahmen, Silvia & Siebert-Ott, Gesa (2008), *Englisch 1. Lehrerhandreichungen*. Berlin u.a.: Duden Paetec GmbH.
- Knox, Emma & Conti-Ramsden, Gina (2003), Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders* 38, 1–12.
- Krashen, Stephen (1985), *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Lenk, Silke; Rucys, Dagmar; Shad-Manfaat, Gerdi; Schäfer, Ursula & Winkler, Rosemarie (2009), *Little Early Bird 1/2*. Oberursel: Finken Verlag.
- Leonard, Laurence B. (1998), *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA & London: MIT Press.
- Leonard, Laurence B. (2002), *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA & London: MIT Press.
- Long, Michael H. (1981), Input, interaction, and second language acquisition. In: Winitz, Harris (Hrsg.) (1981), *Native language and foreign language acquisition (Annals of the New York Academy of Sciences 379)*, 259–278.
- Long, Michael H. (1983a), Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126–141.
- Long, Michael H. (1983b), Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, 177–193.
- Long, Michael H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (Hrsg.) (1996), *Handbook of Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.

- Mayer, Andreas (2009a), Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit* 54, 108–118.
- Mayer, Andreas (2009b), Ermittlung grammatischer Defizite spracherwerbsgestörter Kinder mittels ESGRAF-R. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.) (2009), *Netzwerk Sprache. Kindersprache im Kontext*. Wien: Lernen mit Pfiß, 125–152.
- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence & Marsden, Emma (2013), *Second Language Learning Theories*. Oxon: Routledge.
- Motsch, Hans-Joachim (2010), *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (3. Aufl.). München, Ernst Reinhardt.
- Motsch, Hans-Joachim & Ulrich, Tanja (2012), „Wortschatzsammler“ und „Wortschatzfinder“. Effektivität neuer Therapieformate bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. *Sprachheilarbeit* 57, 70–78.
- Motsch, Hans-Joachim; Marks, Dana & Ulrich, Tanja (2015), *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, Hans-Joachim & Marks, Dana (2015), Efficacy of the Lexicon Pirate strategy therapy for improving lexical learning in school-age children: A randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 1–19.
- Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oldenbourg Schulbuchverlag – *Sally's World* [Online: <http://www.oldenbourg.de/osv/1.c.3326787.de>. 28.02.2015].
- Pienemann, Manfred (2006), Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, Manfred; Kessler, Jörg-Uwe; Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 33–63.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rohde, Andreas & Tiefenthal, Christine (2000), Fast mapping in early L2 lexical acquisition. *Studia Linguistica* 54, 167–174.
- Rohde, Andreas & Lepschy, Almut (2007), „Shoot for the moon“: Englische Immersion in der Grundschule *oder* Ein Vorschlag, das Dilemma des bilingualen Sachfachunterrichts zu lösen. In: Bosenius, Petra; Donnerstag,

- Jürgen & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2007), *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1–16.
- Schick, Kim (in Vorbereitung), *Unterstützende Maßnahmen für den frühen Wortschatzerwerb im Englischunterricht von Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache*. Dissertationsprojekt an der Universität zu Köln.
- Schlentner, Sabine (2005), Bisherige Erfahrungen mit dem Konzept des „Frühen Fremdsprachenlernens“ an Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg. *Die Sprachheilarbeit* 50, 140–142.
- Schöler, Jutta (1991), Videoaufnahme. Unveröffentlichtes Transkript. TU Berlin.
- Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 219–231.
- Swain, Merrill (1995), Three functions of output in second language learning. In: Cook, Guy & Seidlhofer, Barbara (Hrsg.) (1995), *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125–144.
- Tiefenthal, Christine (2009), *Fast Mapping im natürlichen L2-Erwerb*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Ulrich, Tanja (2012), *Effektivität lexikalischer Strategietherapie im Vorschulalter. Eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie*. Aachen: Shaker.
- Vaughn, Kalif E. & Rawson, Katherine A. (2011), Diagnosing criterion-level effects on memory: What aspects of memory are enhanced by repeated retrieval. *Psychological Science* 22, 1127–1131.
- Wadman, Ruth; Durkin, Kevin & Conti-Ramsden, Gina (2008), Self esteem, shyness and sociability in adolescents with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 51, 938–952.
- Weitz, Martina; Pahl, Svenja; Mattsson, Anna; Buyl, Afke & Kalbe, Elke (2010), The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The nature of L2 input and its influence on L2 development in bilingual preschools. In: Kersten, Kristin; Rohde, Andreas; Schelleter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hrsg.) (2010), *Bilingual Preschools. Volume 1. Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Tier (WVT), 5–44.

