

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Fachdidaktische Vertiefung Sprachdidaktik (Unterrichtskommunikation)
Dozentin: Prof Dr. Friederike Kern

**Unterrichtsintegrierte Sprachförderung im inklusiven Unterricht der
Grundschule**

Analyse einer Unterrichtsstunde hinsichtlich sprachförderlicher Elemente

Sandra Grüter
Kurze Straße 13
33613 Bielefeld
2297647
Sandra.Grueter@uni-bielefeld.de

Bielefeld, 19.01.2017

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Grundlagen des Spracherwerbs	2
2.1	Der Erstspracherwerb aus interaktionistischer Sicht.....	3
2.2	Besondere Merkmale des Zweitspracherwerbs	4
3.	Sprache als Lerngegenstand und Medium des Unterrichts.....	5
3.1	Ansprüche an eine inklusive Sprachförderung.....	5
3.2	Jeder Unterricht ist (auch) Sprachunterricht.....	6
4.	Sprachförderliche Strukturen und Strategien im Unterricht.....	7
4.1	Scaffolding	7
4.2	Sprachförderliche Fragen	9
4.3	Modellierungstechniken	10
5.	Analyse einer Unterrichtsinteraktion	11
5.1	Beschreibung der empirischen Daten	11
5.2	Betrachtung sprachförderlicher Elemente	12
5.2.1	Scaffolding.....	12
5.2.2	Sprachförderliche Fragen.....	15
5.2.3	Modellierungstechniken	17
6.	Interpretation & Zusammenfassung	22
7.	Fazit	23
8.	Literatur	24
9.	Eigenständigkeitserklärung.....	27

„one of the most fundamental things that goes in in all classrooms – talk“

(Gibbons 2002, 14)

1. Einleitung

Sprachlichen Kompetenzen kommt eine Schlüsselrolle im Hinblick auf das schulische Lernen und die Chancen im deutschen Bildungssystem, den späteren beruflichen Erfolg und damit auf die gesellschaftliche Teilhabe zu (vgl. König & Friedrich 2014, 9; vgl. auch Kucharz et al. 2015, 8). Laut den Ergebnissen der PISA Studien führen sprachliche Defizite – insbesondere bei mehrsprachigen Kindern – häufig zu Problemen bei der Bewältigung des Lernstoffs und damit zu geringeren Lernerfolgen und Frustration im Schulalltag (vgl. Reber & Schönauer-Schneider 2011, 11).

Die zunehmende sprachliche Heterogenität (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 10) ist laut den gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektorkonferenz und der Kultusministerkonferenz zur Lehrer_innenbildung für eine Schule der Vielfalt als eine Dimension von Diversität in einem inklusiven Bildungssystem zu verstehen (vgl. HRK & KMK 2015, 2). Lehrkräfte sind daher mit der Herausforderung konfrontiert, individuelle Bildungs- und Unterstützungsangebote, die allen Kindern im Sinne eines inklusiven Bildungssystems Möglichkeiten zur Entfaltung „ihre[r] Persönlichkeit, ihre[r] Begabungen und Kreativität sowie ihre[r] geistigen und körperlichen Fähigkeiten“ (United Nations 2006, 35) geben, zu bieten. Dabei wird von einem breiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der nicht auf die inklusive Unterrichtung von Menschen mit Behinderungen beschränkt ist, sondern nach dem die „Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als besonders“ (Kiuppis 2014, 33) hervorgehoben und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Damit umfasst Inklusion die Berücksichtigung der Situationen von Schüler_innen mit geringen sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache.

Um der sprachlichen Heterogenität der Schüler_innen im Unterricht gerecht zu werden, ist eine Auseinandersetzung mit Methoden der unterrichtsintegrierten Sprachförderung sinnvoll. Von einer Unterrichtsplanung, bei der die Förderung sprachlicher Kompetenzen berücksichtigt wird, profitieren nicht nur Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern auch Kinder mit Schwierigkeiten in der Entwicklung und dem Gebrauch des Deutschen als Erstsprache, die bisher mit einem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache etikettiert wurden. Ein Vorteil liegt dabei darin, dass keine Hervorhebung und Stigmatisierung einzelner Schüler_innen stattfindet, sondern die Heterogenität der Kinder als Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts der gesamten Klasse vorausgesetzt wird.

In dieser Arbeit werden zunächst einige grundlegende Annahmen zum Erst- und Zweitspracherwerb dargelegt (Kapitel 2). Daran schließt sich die Diskussion der Bedeutung von Sprache als Lerngegenstand und Medium des Unterrichts an (Kapitel 3) und sprachförderliche Strukturen und Strategien, die in der täglichen Unterrichtskommunikation Anwendung finden können, werden vorgestellt (Kapitel 4). Der empirische Teil dieser Arbeit (Kapitel 5) beinhaltet die Analyse einer Unterrichtsstunde einer zweiten Klasse im Fach Mathematik hinsichtlich ausgewählter sprachförderliche Strukturen und Strategien.

Der Fokus der gesamten Arbeit liegt bewusst auf mündlichen Erwerbskontexten. Zwar ist Spracherwerb in der Grundschule oft mit dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen verknüpft, diese sind allerdings nicht nur an das Medium der Schrift gebunden: Auch die mündliche Kommunikation im Klassenraum weist konzeptionell schriftsprachliche Merkmale auf (vgl. Koch & Oesterreicher 1985). Deshalb werden in medial mündlichen Erwerbskontexte auch konzeptionell schriftsprachliche Kompetenzen vermittelt und gefördert, die in dieser Arbeit betrachtet werden.

2. Grundlagen des Spracherwerbs

Um sprachliche Barrieren und damit Ungleichheiten im Sinne eines inklusiven Bildungssystems zu vermindern, wird die Bildung und Förderung der deutschen Sprache als Erst- und als Zweitsprache zunehmend als Aufgabe früher Bildungsinstitutionen, unter anderem der Kita und der Grundschule, in den Blick genommen (vgl. Rothweiler & Ruberg 2014, 248f). Die vollständige Beherrschung der Unterrichtssprache bildet die Grundlage für das schulische Lernen, ist allerdings nicht bei allen Kindern entsprechend vorhanden. Insbesondere Schüler_innen mit Migrationshintergrund¹ und/oder einer bildungsfernen Herkunft fehlt es häufig an für das schulische Lernen notwendigen sprachlichen Kompetenzen (vgl. Hofer & Ogris 2015, 137). Daher ist es für Lehrer_innen des Primar- und auch des Sekundarbereichs unumgänglich, sich mit den Grundlagen des Spracherwerbs auseinanderzusetzen.

Da in dieser Arbeit präventive Methoden der unterrichtsintegrierten Sprachförderung fokussiert werden, kann keine ausführliche Darstellung der Grundlagen des Spracherwerbs stattfinden. Es sollen lediglich einige grundlegende Annahmen zum Erwerb der Erst- und Zweitsprache dargelegt werden, die die Basis für die in Kapitel 4 vorgestellten und in Kapitel 5 anhand

¹ Damit sind an dieser Personen Stelle gemeint, die selbst oder deren Vorfahren aus einem anderen Staat eingewandert sind.

einer Unterrichtssequenz veranschaulichten Mittel zur Sprachförderung in der Grundschule bilden.

2.1 Der Erstspracherwerb aus interaktionistischer Sicht

In dieser Arbeit wird von dem Begriff des (Sprach-)Erwerbs in Abgrenzung zum Begriff der (Sprach-)Entwicklung ausgegangen, um zu kennzeichnen, dass es sich nicht um einen allein durch genetische Anlagen gesteuerten und zeitlich festgelegten Ablauf bestimmter Entwicklungsstufen handelt, sondern um einen selbstständig konstruierten (inter-)aktiven Prozess des Erwerbs von Kompetenzen in der Auseinandersetzung des Kindes mit der Sprache und seiner Umgebung (vgl. Eickhorst 2015, 37).

Für den Erwerb der Fähigkeiten zum sprachlichen Handeln sind laut Mußmann (2012, 23) organische, neurologische, psychische und soziale Bedingungen gleichermaßen von Bedeutung. Zu den sozialen Bedingungen gehören unter anderem die sozialen Lern- und Entwicklungsprozesse. Zwar wird basierend auf der nativistischen Spracherwerbstheorie nach Chomsky (*Language-Acquisition-Device*, Chomsky 1968) angenommen, dass die Fähigkeit, Sprache(n) zu lernen, Teil unserer genetischen Veranlagung ist, dennoch kann sich diese Fähigkeit laut Tracy (2008, 4) nicht ohne kompetente Sprachvorbilder und genügend Gelegenheiten zur Rezeption von (deutschsprachigen) Äußerungen entfalten.

Anders als Vertreter_innen behavioristischer und nativistischer Ansätze zum Spracherwerb geht Bruner (2002) daher von einer zentralen Rolle der sozialen Interaktion für die Entfaltung der angeborenen Fähigkeit zum Spracherwerb aus. Der Erwerb einer Sprache erfordert aus interaktionistischer Sicht (vgl. z. B. Dannenbauer 2002; vgl. auch Bruner 2002) die Interaktion mit mindestens einer Person, „ohne Interaktion [ist] kein Spracherwerb möglich“ (Dannenbauer 2002, 115). Dabei bildet die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem (bzw. kompetente_r_m Sprecher_in der Zielsprache) die Basis für den Spracherwerb. Im Unterschied zur behavioristischen Sicht, nach der Wörter und Regeln von Kindern imitiert und dadurch erworben werden, wird angenommen, dass die Erschließung von Regeln und Strukturen nur durch eigenes Handeln in konkreten Kommunikationssituationen stattfinden kann (vgl. Griebhaber 2010, 20). Szagun (2011) beschreibt dies wie folgt:

„Im Zusammenspiel mit anderen kognitiven Fähigkeiten, wie intentionale Kommunikation, Klassifikation, und Imitation von Handlungen und Lauten erwerben Kinder Sprache aus dem sprachlichen Angebot ihrer Umwelt, das in bedeutungsvollen, kommunikativen Kontexten stattfindet“ (Szagun 2011, 267).

Von diesem Ansatz ausgehend sollte Sprachförderung nicht isoliert stattfinden, sondern eingebunden sein in reale (Kommunikations- und Unterrichts-) Kontexte. Die interaktionistische

Sicht auf (nicht ausschließlich sprachliche) Lernprozesse erfordert laut Gibbons (2002), Interaktion als „heart of the learning process“ (Gibbons 2002, 15) in der Planung von Unterricht zu berücksichtigen und an die Adressat_innen anzupassen. Indem die Kommunikationspartner_innen ihren Sprachgebrauch mit dem Entwicklungsstand abstimmen, sich dabei allerdings auf einem leicht erhöhten Niveau bewegen, wird das Kind in seiner Sprachentwicklung angeregt (vgl. Mußmann 2012, 28). Dabei besteht laut Klann-Delius (2008) die Zielsetzung darin, dass die Bezugsperson auf die „globalen, absichtsvollen und verbalen Äußerungen“ (Klann-Delius 2008, 137) des Kindes reagiert und diese „im interaktiven Zusammenspiel ausdifferenziert und integriert“ (ebd.).

2.2 Besondere Merkmale des Zweitspracherwerbs

Laut Gibbons (2002) muss die Unterrichtskommunikation („classroom talk“ Gibbons 2002, 14) bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um das Erlernen einer Zweitsprache zu fördern („provide the conditions that will foster second language development“ ebd.). Dies ist für die frühen Bildungsinstitutionen in Deutschland besonders relevant, da dem Bericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung aus dem Jahr 2016 zufolge der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei den unter Zehnjährigen bei über einem Drittel, in Ballungszentren zum Teil sogar bei über der Hälfte liegt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 10). Ein Migrationshintergrund muss nicht zwingend mit Problemen beim Erwerb der deutschen Sprache zusammenhängen; dennoch zeigt sich, dass 39% der Kinder, die in einem Sprachtest vor Schulbeginn als förderbedürftig eingeschätzt werden, eine andere als die deutsche Sprache als Erstsprache gelernt haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 66). Aufgrund dieser Tatsache werden im Folgenden einige Hinweise zu Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache gegeben.

Als Zweitsprache wird in Abgrenzung zur Erst- oder auch Muttersprache eine Sprache bezeichnet, deren Erwerb entweder in einem *sukzessiv bilingualen Erwerb* im Alter von zwei bis vier Jahren, oder in einem *kindlichen Zweitspracherwerb* im Alter von vier bis zehn Jahren stattfindet. Der Begriff des *Zweitspracherwerbs* beschreibt die Tatsache, dass die sprachlernenden Personen bereits eine (oder mehrere) Sprache(n) mindestens in Grundzügen erworben haben und dieses Wissen den Erwerb der zweiten Sprache beeinflusst (vgl. Li 2016, 251).

Tracy (2008) führt aus, dass es sich beim Erwerb des Deutschen als frühe Zweitsprache um ein wenig erforschtes Phänomen handle, sich jedoch ein ähnlicher Ablauf in Phasen wie beim Erstspracherwerb nachweisen ließe. Aufgrund der biographisch späteren Initiation des Erwerbs der zweiten Sprache kommt es Schröder-Lenzen (2008) zufolge häufiger zu Störun-

gen und Stagnationen im Erwerbsprozess, wenngleich der Erwerb bei einem großen Anteil der Kinder störungsfrei abläuft. Dabei wird der Zweitspracherwerb laut Griebhaber (2010) von den Strukturen der Ausgangssprache und der Zielsprache, von den kommunikativen Bedingungen und den mentalen Ressourcen sowie Bedürfnissen der Lerner_innen beeinflusst (vgl. Griebhaber 2010, 128). Ist der Erstspracherwerb noch nicht abgeschlossen, empfiehlt sich deshalb eine parallele Förderung auch in dieser, um die Entstehung einer sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“ (Schründer-Lenzen 2008, 185) zu verhindern. Diesen Annahmen zufolge gibt es kein ‚pauschales Rezept‘, nach dem bei der Förderung des Zweitspracherwerbs bei allen Kindern vorgegangen werden kann. Es sind jeweils individuelle Voraussetzungen der Lerner_innen einer Gruppe oder Klasse zu berücksichtigen. Als entscheidende Einflussfaktoren für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb, die im schulischen Kontext berücksichtigt werden können, benennt Ahrenholz (2014, 65) Umfang und Art des Inputs, Verwendung der Sprache in Interaktionen mit Muttersprachler_innen, Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen. Diese Bedingungen sind bei der Planung von Kommunikation – nicht nur im Deutschunterricht – zu berücksichtigen, um Kindern den Erwerb des Deutschen zu erleichtern. Welche Bedeutung die sprachlichen Kompetenzen für den Bildungserfolg von Erst- und Zweitsprachler_innen haben, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden. Zuvor werden die verschiedenen Formen der Sprachförderung bzw. -therapie systematisiert und hinsichtlich ihrer Eignung für inklusive Kontexte eingeordnet.

3. Sprache als Lerngegenstand und Medium des Unterrichts

3.1 Ansprüche an eine inklusive Sprachförderung

Die Sprachtherapie bzw. -förderung lässt sich in verschiedenen Organisationsformen realisieren, die von Braun et al. (1980, 9) systematisiert werden. Sie unterscheiden die *isolierte*, die *additive*, die *integrierte* und die *immanente Sprachtherapie*. Die inklusive Förderung sprachlicher Kompetenzen setzt voraus, dass keine Trennung der zu fördernden Kinder von der restlichen Lerngruppe vorgenommen wird. Dies ist allerdings bei den Formen der isolierten und der additiven Sprachförderung der Fall: Sie finden räumlich (und zum Teil auch zeitlich) getrennt vom Unterricht statt. Die integrierte Förderung zeichnet sich dadurch aus, dass sie räumlich, zeitlich und inhaltlich parallel zum Unterricht verläuft und allgemeinbildende und sprachtherapeutische Inhalte vereint. Die immanente Sprachtherapie unterscheidet sich von den drei anderen Organisationsformen dadurch, dass die Unterrichtssituation mit der Therapiesituation identisch ist. Es findet daher keine räumliche, zeitliche oder inhaltliche Trennung statt, da die Unterrichtsinhalte selbst sprachtherapeutisch wirksam sind.

Wenngleich Braun et al. (1980) auch von einer *Sprachtherapie* sprechen, so lässt sich die unterrichtsintegrierte Sprachförderung dennoch als integrierte bzw. bestenfalls immanente Organisationsform in die Systematik einordnen. Diese beiden Formen der Förderung sind laut den oben angesprochenen Grundsätzen der Inklusion die einzigen, die einem inklusiven Bildungssystem entsprechen, in dem die Aussonderung und Etikettierung von Schüler_innen verhindert werden soll. Wie ebenfalls oben gezeigt wurde, ist die sprachliche Förderung sinnvollerweise in (unterrichtliche) Kommunikationskontexte einzubinden. Im folgenden Unterkapitel wird dargelegt, warum die Verbindung von fachlichen Inhalten und sprachlicher Förderung sinnvoll ist.

3.2 Jeder Unterricht ist (auch) Sprachunterricht

Becker-Mrotzek & Vogt (2009), die einen Überblick über die linguistischen Ansätze zur Analyse von Unterrichtskommunikation liefern, beschreiben Unterricht als kommunikatives Ereignis, das als „vielschichtiges Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Prozessen“ (2009, 4) zu betrachten ist. Ihrer Aussage nach sind es „vor allem sprachliche Äußerungen [...] die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen“ (ebd.). Anhand dieses Zitates werden die Zusammenhänge zwischen Wissenserwerb und Kommunikation sowie die vielfältigen Funktionen von Sprache im Unterricht deutlich: Sie dient sowohl der Vermittlung von Inhalten, als auch der Überprüfung von Leistung. Zudem ist sie selbst Lerngegenstand des Unterrichts und eng mit fachlichen Inhalten verknüpft. Damit bildet sie die Grundlage „für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen“ (Hofer & Ogris 2015, 136). Aus diesem Grund sind Maßnahmen zur Unterstützung des Spracherwerbs keinesfalls auf den Deutschunterricht zu beschränken. Vielmehr müssen Lehrkräfte aller Fächer bei der Unterrichtsplanung darauf achten, sprachliche Barrieren zu vermindern und die Schüler_innen in ihren Erwerbsprozessen zu unterstützen. Sprachliche Bildung stellt dabei eine „didaktische Grundaufgabe“ (Eickhorst 2015, 7) dar, die nicht mehr ausschließlich in der „traditionell gegebenen Zuständigkeit des Deutschunterrichts“ (ebd.) liegt. Dabei ist es erforderlich, sprachliches und fachliches Lernen in allen Schulfächern miteinander zu verknüpfen (vgl. Quehl 2010, 28).

Zwar wird der Terminus *sprachliche Bildung* in der Grundschule laut Eickhorst (2015, 7) vor allem mit dem Erwerb und der Förderung der Schriftsprache verbunden, es „kommt aber auch darauf an, die mündliche Sprache in unterrichtlichen Kommunikationsprozessen zu pflegen und über gezielte Angebote anzuregen. Hier sind gesprochene und geschriebene Sprache eng aufeinander verwiesen“ (Eickhorst 2015, 7).

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW) stellt Lehrkräften aus diesem Grund auf ihrer Homepage Hinweise zum bewussteren Umgang mit Sprache in allen Unterrichtsfächern zur Verfügung (vgl. QUA-LIS NRW o. J.). Die Notwendigkeit eines sprachbewussteren Unterrichts wird unter anderem in der Unterschiedlichkeit zwischen der in der Schule verwendeten Sprache und der Alltagssprache gesehen. Für die im Unterricht stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse werden meist bildungssprachliche Kompetenzen seitens der Schüler_innen gefordert, die sich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientieren und damit nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund vor Schwierigkeiten stellen. Durch den Einsatz von didaktisch-methodischen Strategien sollen daher Barrieren vermindert werden (vgl. QUA-LIS NRW o. J.). Im Folgenden werden Strategien der unterrichtsintegrierten Sprachförderung vorgestellt, die in einem sprachsensiblen Unterricht eingesetzt werden können.

4. Sprachförderliche Strukturen und Strategien im Unterricht

Exemplarisch für die Anwendung sprachförderlicher Methoden, die (schul-)alltagsintegriert in der Unterrichtskommunikation Anwendung finden können, werden in dieser Arbeit das *Scaffolding*, *sprachförderliche Fragen* sowie *Strategien des Modellierens* vorgestellt und anhand von Unterrichtssequenzen aus einer Stunde im Fach Mathematik veranschaulicht. Die regelmäßige Anwendung dieser drei Methoden kann keinesfalls den herkömmlichen Unterricht für Deutsch als Fremdsprache ersetzen. Vielmehr handelt es sich um Strategien, durch die der Erwerb der Erst- und Zweitsprache unterstützt und die in der Schule geforderten bildungssprachlichen Kompetenzen in der Grundschule unterrichtsintegriert gefördert werden können.

4.1 Scaffolding

Der Begriff des *Scaffolding* bezeichnet (sprach-)unterstützende Maßnahmen, mit Hilfe derer ein Kind auf ein höheres Entwicklungsniveau gelangen kann. Die Grundlage für die Entwicklung des Konzepts des Scaffolding bilden die Überlegungen von Vygotski (1962) zur proximalen Entwicklung. Nach Vygostkis Auffassung ist das soziale Umfeld, in dem ein Kind aufwächst, entscheidend für die Entwicklung von sprachlichen und geistigen Fähigkeiten (vgl. Eickhorst 2015, 38 in Bezug auf Vygostki 1974). Im Kontext der Förderung des Spracherwerbs werden unter dem Begriff des Scaffolding sprachliche Unterstützungsmaßnahmen gefasst, „bei denen der Erwachsene in der Interaktion mit einem Kleinkind eine Art sprachliches Gerüst um die Äußerungen dieses Kindes aufbaut“ (Li 2016, 77 in Bezug auf Roth 2007, 3). Dabei besteht die Zielsetzung darin, dieses Gerüst Schritt für Schritt abzubauen, sobald das

Kind die sprachlichen Handlungen ohne Unterstützung ausführen kann (vgl. Kniffka 2010, 1). Gibbons (2002, 2006) adaptierte den Begriff für den Kontext des Zweitspracherwerbs im Englischen und die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen („Scaffolding Language – Scaffolding Learning“ Gibbons 2002, Buchtitel) durch ein umfangreiches Unterstützungssystem. Dieses System zielt darauf ab, einen hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen unterstützenden Kontext zu schaffen (vgl. Gibbons 2002, 34). Budde et al. (2012, 160) definieren den Begriff des Scaffoldings im Kontext des Zweitspracherwerbs als behutsame Lenkung der Lernenden im Sprachproduktionsprozess durch die Lehrenden. Das Konzept des Scaffolding sieht demnach vor,

„dass der Zweitsprachenlerner beim Erwerb von unterrichtssprachlichen Kompetenzen mithilfe eines unterstützenden Gerüsts schrittweise geleitet wird, sodass er Schritt für Schritt seine eigene Sprachkompetenz aufbauen kann. [...] Mit zunehmender Sprachkompetenz werden diese Unterstützungsmaßnahmen abgebaut“ (Budde et al. 2012, 160 in Bezug auf Roth 2007).

Kniffka (2010, 2f) unterscheidet zwischen den Methoden des *Makro-Scaffolding* und des *Mikro-Scaffolding*. Unter Makro-Scaffolding ist im Kontext von Sprachförderung im Unterricht zu verstehen, dass (1.) das Vorwissen, die Vorerfahrungen sowie der aktuelle Sprachstand in die Unterrichtsplanung einbezogen werden und (2.) die Lernaufgaben hinsichtlich ihrer Abstraktionsebenen sequenziert werden (vom alltagssprachlichen hin zum kontextreduzierten, expliziten Sprachgebrauch). Zudem zählen die (3.) Festlegung von Lern- und Arbeitsformen, in denen die Interaktion der Schüler_innen gefordert ist, und (4.) verschiedene, auf den Sprachstand der Lernenden abgestimmte Darstellungsformen zur Präsentation (neuer) Inhalte zu den Methoden des Mikro-Scaffolding. Diese Ebene findet in dieser Arbeit aufgrund der fehlenden Einsicht in die Unterrichtsplanung der analysierten Unterrichtsstunde eher am Rande Betrachtung, fokussiert werden Methoden des Mikro-Scaffolding. Unter diesem Begriff sind konkrete Sprachförderstrategien in der Unterrichtsinteraktion zu fassen, durch die Lernende im Erwerb mit dem Ziel unterstützt werden, zukünftig weniger Hilfestellung zur (sprachlichen) Bewältigung von Aufgaben zu benötigen (vgl. Kniffka 2010, 3). Zu den Strategien, die als unterstützendes Gerüst im Unterricht eingesetzt werden können, gehören das Sprechen über das Sprechen, die direkte Unterstützung durch passende (Fach-)Begriffe, die Ermutigung zu längeren und/oder fachsprachlichen Äußerungen und die indirekte Bereitstellung von Fachsprache durch Nachfragen seitens der Lehrkraft (vgl. Hammond & Gibbons 2005, 18ff; vgl. auch Quehl 2012, 31f). Gibbons (2002, zitiert nach Kniffka 2010, 3f) benennt weiterhin die folgenden Prinzipien des Mikro-Scaffolding, die in der Unterrichtsinteraktion zu berücksichtigen sind:

- a) Verlangsamung der Lehrer_in-Schüler_in-Interaktion,
- b) Gewährung von mehr Planungszeit für Schüler_innen,
- c) Variation der Interaktionsmuster,
- d) Aktives Zuhören durch die Lehrkraft,
- e) Re-Kodierung von Schüler_innenäußerungen durch die Lehrkraft und
- f) Einbettung von Schüler_innenäußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge

Zu den konkreten Mitteln des Mikro-Scaffolding lassen sich ferner die im Folgenden vorgestellten Frage- und Modellierungsstrategien zuordnen.

4.2 Sprachförderliche Fragen

Im Zusammenhang des Mikro-Scaffolding wurde bereits die Bedeutung der Interaktionsmuster im Unterricht angesprochen. Laut Gibbons (2002, 17) sollten Lehrende bei der Unterrichtsplanung und -durchführung auf eine Variation in den Interaktionsmustern achten, um nicht ausschließlich typische IRF-Sequenzen (initiation, response, feedback) zu produzieren, die zu Ein-Wort- oder Ein-Phrasen-Antworten seitens der Lernenden führen („single-word or single-clause response“ Gibbons 2002, 17; vgl. auch Hammond & Gibbons 2005, 23). Diese für die Unterrichtskommunikation sehr typischen Sequenzen nehmen den Schüler_innen laut der Sprachpädagogin die Möglichkeit, elaborierte Antworten zu geben (vgl. ebd.). Deshalb ist es laut Gibbons ratsam, den Redeanteil der Lehrkraft zugunsten längerer Beiträge der Schüler_innen zu reduzieren und diesen Gelegenheiten für variable und interaktionale Beiträge zu geben. Dies kann durch die Vermeidung sogenannter Display-Questions² zugunsten von Sprachanlässen in authentischen Kommunikationssituationen realisiert werden, die elaborierte Antworten seitens der Lernenden einfordern (vgl. Gibbons 2002, 17). Zur Motivation der Schüler_innen zu ebendiesen elaborierten Antworten dienen sprachförderliche Fragestrategien, wie zum Beispiel die Verwendung von offenen statt geschlossenen Fragen sowie Fragetypen, die eine dialogfördernde Wirkung haben (z. B. zu Erklärungen auffordern) und damit die Redeanteile der Schüler_innen erhöhen. Diese Fragen sind so zu wählen, dass sie sich am Sprachstand der Schüler_innen orientieren und auf einer leicht höheren Ebene ansetzen. Diese Zone der nächsten Entwicklung sollen die Lernenden durch Hilfestellungen selbst erreichen. Als Gerüst dienen dabei Re-Formulierungen und Erweiterungen der Schüler_innenantworten durch die Lehrkraft.

² Display-Questions zeichnen sich dadurch aus, dass der fragenden Person die Antwort bereits bekannt ist und es sich daher nicht um einen authentischen Fragekontext, sondern um die Überprüfung des Wissens der befragten Person handelt.

Um auf die Antworten der Lernenden sprachförderlich zu reagieren, können Lehrkräfte sich an den im Folgenden vorgestellten Modellierungstechniken orientieren.

4.3 Modellierungstechniken

Dannenbauer (2002) entwickelte – ausgehend vom Vygotskis Annahme, Kinder durch die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung beim Kompetenzerwerb unterstützen zu können – Modellierungstechniken zur Therapie sogenannter ‚dysgrammatischer‘ Kinder. Diese Techniken finden heute auch im sprachsensiblen Unterricht Anwendung. Der Entwicklung lag die Annahme zugrunde, den sprachlichen Input wie oben dargelegt anpassen zu müssen, um Kindern die Erschließung sprachlicher Prinzipien zu erleichtern. Es wird zwischen kindlichen Äußerungen vorausgehenden und kindlichen Äußerungen nachfolgenden Sprachmodellen unterschieden, die in den folgenden aus Dannenbauer (2002, 153f) entnommenen Tabellen systematisiert werden:

Tabelle 1 Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle (Dannenbauer 2002, 153)

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Präsentation	Gehäufte Einführung der Zielform	Perfektbildung: „Hast du gesehen? Ich habe eine Kugel genommen. Hast du auch eine gefunden? Dann habe ich sie..“
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intentionen	Innerphrasale Kongruenz: „Du willst wohl ein großes Auto. Aha, ein rotes. Un dieser grüne Bagger?..“
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale	Genussystem/Maskulinum: „Ein komischer Löffel. Er ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du den kleinen Löffel? Gib ihn mir..“
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	Präpositionalphrase im Akkusativ/ Dativ: „Liegt er noch im Bett oder ist er schon ins Bad gegangen?“

Tabelle 2 Kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle (Dannenbauer 2002, 153f)

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Agens-Aktion-Lokativ: „Wauwau fort“. „Ja, der Wauwau läuft fort. Er läuft zum Tor...“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt-Verb-Inversion: „Wir nehmen Pferde“. „Gut, dann nehmen wir Pferde. Nehmen wir auch..“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit richtiger Zielstruktur	Verbzweitstellung mit Modalverben: „Der Krankenwagen nicht kommen muß“. „Nein, der Krankenwagen muß nicht kommen.“
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion 2. Pers. Sing.: „Und du hol Teller“.. „Okay, und du hol..nein, falsch!.. und du holst Tassen!“
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationswort: „Du kannst nicht das machen“, „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

Im Folgenden wird anhand einer Unterrichtsstunde exemplarisch veranschaulicht, in welcher Weise die oben vorgestellten Methoden des Scaffolding, sprachförderliche Fragetechniken und Modellierungstechniken im Unterricht Anwendung finden können.

5. Analyse einer Unterrichtsinteraktion

5.1 Beschreibung der empirischen Daten

Ziel der Forschung zur Unterrichtskommunikation sollte es laut Becker-Mrotzek und Vogt sein „die kommunikativen Verhältnisse im Klassenzimmer mit linguistischem Instrumentarium zu beschreiben und zu erklären“ (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, 10). Nachdem oben dargelegt wurde, welche sprachförderlichen Strukturen und Strategien in der Unterrichtskommunikation (unter anderen) Anwendung finden können, werden diese im Folgenden anhand von Beispielen aus einer aufgezeichneten Unterrichtsstunde veranschaulicht.

Ausgewählt wurde dafür eine Unterrichtsstunde, die in einer zweiten Klasse im Fach Mathematik aufgezeichnet und zur Verwendung in dieser Arbeit transkribiert wurde. Thema der Unterrichtsstunde ist das Geldwechseln, entsprechend werden die verschiedenen Euro-Geldstücke und -scheine und deren Wert thematisiert. Die Aufzeichnung der Stunde erfolgte im Zuge des LISFör-Projektes (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung) unter der Leitung von Ulrich Mehlem. Im Rahmen des Projektes wurde die Entwicklung von mehrsprachigen Kindern, die am von der Stadt Bielefeld finanzierten Projekt *MitSprache* zur durchgängigen Sprachförderung teilnahmen, untersucht. Aufgrund der Teilnahme am Projekt ist von einer sprachförderlichen Gestaltung des Unterrichts auszugehen. Die Aufnahmen wurden mir von einer am Projekt beteiligten Dozentin der Universität Bielefeld zur Verfügung gestellt. Um das Material einer Analyse zugänglich zu machen, erfolgte die Transkription unter Rückbezug auf das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) nach Selting et al. (1998). Die Erstellung eines Basistranskripts war dabei ausreichend, um die Interaktionen hinsichtlich der oben aufgeführten Kategorien zu analysieren. Die Transkripte der Unterrichtssequenzen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die Unterrichtsstunde wird mit einer Phase begonnen, in der die Lehrerin den Schüler_innen verschiedene vergrößerte Nachbildungen von Geldstücken bzw. -scheinen aushändigt und sie nach der Anzahl der Geldstücke bzw. nach deren Wert fragt. Anschließend stellt die Lehrkraft eine Aufgabe, die an der Tafel zu erledigen sind. Sie besteht darin, den Geldwert *fünf Euro* aus unterschiedlichen Münzen bzw. Scheinen und damit in unterschiedlichen Zerlegungen an der Tafel darzustellen. Ziel ist es dabei offenbar, den Kindern zu der Einsicht zu verhelfen, dass beispielsweise fünf Eineuromünzen den gleichen Wert haben wie ein Fünfeuroschein.

Dies wird in der anschließenden Phase deutlich, in der zunächst eine auf einem Arbeitsblatt abgebildete Situation betrachtet und beschrieben wird, in der ein Kind Geld wechselt, um im Supermarkt einen Einkaufswagen holen zu können. Diese Szene wird im Anschluss von verschiedenen Kindern unter Anleitung der Lehrerin vor der Klasse nachgespielt.

Die mathematische Zielsetzung der Stunde scheint die Einsicht der Schüler_innen in die verschiedenen Zerlegungen der Zahl fünf zu sein. Zudem ist im Lehrplan für die Grundschule im Fach Mathematik festgehalten, dass der Unterricht mathematische Alltagserfahrungen aufgreifen, vertiefen und erweitern soll und aus ihnen grundlegende mathematische Kompetenzen entwickelt, zu denen laut KMK Bildungsstandards für das Land Nordrhein-Westfalen im Bereich *Größen und Messen* unter der Kompetenz *Größenvorstellungen besitzen* die Kenntnis von Standardeinheiten aus den Bereichen Geldwerte, Längen, Zeitspannen, Gewichte und Rauminhalte aufgeführt ist (vgl. KMK 2004, 11). In der analysierten Unterrichtsstunde steht der Umgang mit Geldwerten als Standardeinheiten in alltäglichen Situationen im Fokus.

Das sprachliche Ziel der Stunde liegt offenbar in der Erweiterung des Wortschatzes um die Wörter *Münze/Schein*, *(Geld-)Wert*, *wechseln* und *tauschen* sowie deren Bedeutung und Verwendung innerhalb einfacher Satzkonstruktionen in Alltagssprachlichen Kommunikationssituationen, in denen Geld gewechselt wird. Diese sprachlichen Aspekte sind untrennbar mit den zu erwerbenden mathematischen Kompetenzen verknüpft. Im Folgenden wird dies in der Analyse der Unterrichtsstunde hinsichtlich sprachförderlicher Elemente genauer belegt.

5.2 Betrachtung sprachförderlicher Elemente

5.2.1 Scaffolding

Zu der Umsetzung des Makro-Scaffolding im Kontext der zu analysierenden Unterrichtsstunde können hier nur bedingt Aussagen getroffen werden, da keine Unterlagen zur Planung der Unterrichtsstunde und daher zum ersten Punkt nach Kniffka (2010), dem Einbezug des Vorwissens der Schüler_innen für die Unterrichtsplanung, vorliegen. Allerdings geht aus dem Stundenverlauf hervor, dass der Lerngegenstand hinsichtlich seiner Abstraktionsebenen sequenziert wurde (Punkt zwei nach Kniffka 2010), da die einzelnen Aufgaben bzw. Phasen der Unterrichtsstunde (Geldwerte benennen, Unterscheidung der Begriffe, Zerlegung der Werte an der Tafel, Betrachtung einer ‚Wechsel-Situation‘ auf einem Arbeitsblatt, Rollenspiel) kleinschrittig aufeinander aufbauen. Ohne diese sukzessive Vorgehensweise wäre die Aufgabe des Rollenspiels sicherlich eine Überforderung für die Schüler_innen. Durch das vorherige Üben der für das Rollenspiel notwendigen Kompetenzen (Geldwerte erkennen, Zerlegung von Geldwerten, Formulierung von Sätzen wie „Ich habe ein Zweieurostück, ich habe zwei Eineu-

rostücke“) anhand von kleineren und kontextreduzierten Arbeitsaufträgen im Sinne eines unterstützenden (sprachlichen) Gerüsts, sollten diese Kompetenzen bei den anschließenden komplexeren Aufgabenstellungen zur Verfügung stehen und von den Kindern abgerufen und verwendet werden. Insbesondere die letzte Aufgabe der Stunde (Rollenspiel) fordert die Interaktion der Schüler_innen (Punkt drei nach Kniffka 2010). Auf der Ebene der Darstellungsformen (Punkt vier nach Kniffka 2010) ist in der Unterrichtsstunde ebenfalls eine Steigerung der Komplexität erkennbar. Zunächst bestimmen die Kinder Geldwerte von echten Münzen und Scheinen sowie größerem Anschauungsmaterial, benennen die Anzahl der Münzen und stellen Zerlegungen des Wertes *fünf Euro* an der Tafel dar. Anschließend wird eine Darstellung auf einem Arbeitsblatt betrachtet und beschrieben, danach folgt das Rollenspiel, in dem die Kinder selbst eine ‚Wechsel-Situation‘ nachspielen sollen. Es ist davon auszugehen, dass das Anschauungsmaterial von der Lehrerin eingesetzt wird, um die auf dem Arbeitsblatt abgebildete Situation für die Kinder weniger abstrakt zu gestalten, da sie vor der ikonischen Betrachtung auf der enaktiven Ebene mit den Geldstücken hantieren können.

Auf der Ebene des Mikro-Scaffoldings – den konkreten Sprachförderstrategien der Unterrichtskommunikation (siehe Kapitel 4.1) – sind in der betrachteten Unterrichtseinheit viele Hilfestellungen der Lehrkraft hervorzuheben, die offensichtlich als unterstützendes Gerüst eingesetzt werden. Dies lässt sich anhand der Prinzipien zum Mikro-Scaffolding nach Gibbons (2002) veranschaulichen. Die ersten beiden Prinzipien, (a) die Verlangsamung der Lehrer_in-Schüler_in Interaktion und (b) die Gewährung von mehr Planungszeit für Äußerungen der Schüler_innen werden umgesetzt, indem die Lehrerin den Kindern viel Zeit gibt, auf ihre Fragen zu antworten. Bei einer falschen oder unvollständigen Antwort ruft die Lehrkraft nicht sofort ein anderes Kind auf, sie gibt Zeit zum Nachdenken und zur (Re-)Formulierung einer Antwort. Sie selbst spricht langsam und betont (z. B. Z. 86 EI:ne MÜ:Nze (.) und der wert ist zwei euro). Eine (c) Variation der Interaktionsmuster findet dadurch statt, dass die Lehrkraft anfänglich in einer frontalen Unterrichtsform die Produktion simpler Zielstrukturen und anschließend die Beschreibung eines Bildes von den Schüler_innen fordert, später sollen die Kinder im Rollenspiel zu zweit eine Interaktion nachspielen.

Zahlreiche Beispiele für Forderungen nach simplen Zielstrukturen finden sich in den Fragen nach der Anzahl der Münzen und deren Wert:

Zeile 3f:

L1: nimm es mal einfach in die ha:nd und jetzt sag mal wie
(.) WIE VIELE münzen hast du in der hand-

Zeile 70:

L1: genau (.) und wie viel sind die WERT?

Dabei gibt sich die Lehrerin teilweise mit der Beantwortung ihrer Fragen durch Ein-Wort- bzw. Ein-Phrasen-Antworten zufrieden, wobei sie durch (e) Re-Kodierung der Schüler_innenäußerungen die explizite Antwort einfordert, wie beispielsweise im folgenden Transkriptausschnitt:

Zeile 8ff:

Se: zwei?=
L1: =was?
Se: <<fragend> geld? >
L1: <<fragend>> geldstücke? >
oder münzen meinst du=
Se: =münzen.
L1: genau.

An anderer Stelle reformuliert die Lehrkraft selbst und ergänzt die Antwort dabei, wie an dieser Stelle:

Zeile 248f:

Ju: die beiden tau:schen.
L1: die tauschen das geld.

Zudem fordert sie häufig die Beantwortung ihrer Frage in einem einfachen Satz mit Verbzweitstellung durch den Einsatz von rekodierenden Modellierungsstrategien, auf die später in dieser Arbeit genauer eingegangen wird. Das aktive Zuhören der Lehrkraft (d) wird dadurch deutlich, dass sie die Beiträge der Schüler_innen aufgreift und teilweise wiederholen oder explizieren lässt.

Besonders deutlich wird dies in einem Redebeitrag der Lehrerin in der Rollenspielsituation: Um hervorzuheben, dass ein Schüler erst nach dem Tauschen eines Zweieurostücks gegen ein Eineurostück fragte und sich anschließend selbst verbessert, indem er nach dem Wechsel eines Zweieurostück gegen zwei Eineurostücke fragt, beschreibt sie dem Schüler seine sprachlichen Handlungen:

Zeile 312ff:

L1: <<zustimmend> hm=hm->
beim zweiten mal hast du gesagt können sie ein zwei euro gegen zwei ein euro tauschen.
beim ersten mal hast du gesagt können sie zwei euro gegen ein euro tauschen.
ne?
gut.

Dabei wird die Lehrerin zudem dem Anspruch gerecht, mit den Schüler_innen über das Sprechen zu Sprechen (vgl. Hammond & Gibbons 2005, 18ff) und fördert somit auch metasprachliche Kompetenzen.

Wie in der Analyse der Fragestellungen an späterer Stelle deutlich wird, führt die Lehrkraft durch Nachfragen zudem die für den Unterrichtsgegenstand passenden Begriffe und die benö-

tigte Fachsprache ein und stellt sie den Schüler_innen als unterstützendes Gerüst zur Verfügung. Weiterhin betont sie während des Rollenspiels explizit, wieviel Wert sie auf die Verwendung dieser Fachbegriffe legt:

Zeile 312ff:

L1: [und dann versucht mal bitte nicht zu sagen tAUSCHEN versucht mal zu sagen zu WECHSELN- vielleicht schafft ihr das ja TAUSCHEN ist nicht schlecht aber WECHSELN heißt es eigentlich richtig-

5.2.2 Sprachförderliche Fragen

Um die Interaktion im Klassenraum sprachförderlich und motivierend zu gestalten, sollten Lehrkräfte laut Gibbons (2002, 17) darauf achten, nicht ausschließlich sogenannte IRF-Sequenzen zu verwenden, die zur Beantwortung von Fragen durch Ein-Wort- oder Ein-Phrasen-Antworten seitens der Schüler_innen führen. Zudem kritisiert sie die Verwendung sogenannter Display-Questions (siehe Kapitel 4.2), die jedoch sehr typisch für Unterrichtsinteraktionen sind und sich auch in großer Zahl in der hier analysierten Unterrichtsstunde finden. Im ersten Teil der Stunde fragt die Lehrerin die Kinder nach der Anzahl der Münzen bzw. Scheine, die sie in den Händen halten und nach deren Wert. Hier einige Beispiele:

Zeile 3f:

L1: nimm es mal einfach in die ha:nd und jetzt sag mal wie
(.)wIE VIELE: münzen hast du in der hand-

Zeile 35f:

L1: ((legt den Finger an die Lippen)
also, was hast du?

Zeile 63ff:

L1: << zustimmend> hm=hm->
du hast eine EI:neuromünze (--) und eine zwEI:euromünze.
(--)
wie viele münzen hast du semrea?

Weitere Display-Questions verwendet sie, um für die Bearbeitung des Themas notwendige (Fach-)Begriffe (z. B. ‚Geldstück(e)‘, ‚Münze(n)‘, ‚Schein(e)‘, ‚wechseln‘) einzuführen und hervorzuheben, wie es von Hammond & Gibbons (2005, 18ff) für das Scaffolding gefordert wird. Wie aus den folgenden Beispielen hervorgeht, sind diese Begriffe zuvor nicht im (aktiven) Wortschatz aller Kinder vorhanden, weswegen ihre explizite Hervorhebung durch die Nachfragen der Lehrerin durchaus sinnvoll erscheint, obwohl durch diese Vorgehensweise nicht die von Gibbons geforderten elaborierten Antworten der Schüler_innen gefördert wer-

den und die Nachfragen auch keine dialogfördernde Wirkung haben, die den Redeanteil der Kinder erhöhen würde.

Zeile 8 ff:

Se: zwei?=
L1: =was?
Se: <<fragend> geld?>
L1: <<fragend>> geldstücke? >
oder münzen meinst du=

Zeile 43ff:

L1: ((lacht))
so (.) sagst du noch mal?
was hast was hast du?
U1: fünfeuroschein-
K?: fünfeuroschein-
L1: einen schei:n-
einen schein-
pscht (.) also es gibt mü:nzen und es gibt scheine`

Zeile 244ff:

L1: was machen die beiden denn?
weiß jemand, wie man das nennt?
(--)
julie-
Ju: die beiden tau:schen.
L1: die tauschen das geld.
n anderen Begriff dafür (.) man kann auch sagen die WECH-
SELn das geld.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die Lehrkraft zunächst keine Gelegenheiten zu variablen und interaktionalen Beiträgen gibt. Allerdings lässt sich vermuten, dass dies die vorliegende Lerngruppe überfordern würde und die Lehrerin damit möglicherweise wohlüberlegt in der Zone der nächsten Entwicklung am Wortschatz der Kinder arbeitet. Dies zeigt sich daran, dass es den Kindern zum Teil schwerfällt, offenere Fragestellungen zu beantworten, wie dieses Beispiel aufzeigt:

Zeile 54 ff:

L1: was ist das?
Se: eine EIns (-)und eine Zwei-
L1: <<zustimmend> hm=hm->
was bedeutet das?
Se: es deutet (-)DREI=

Dennoch stellt die Lehrerin im Verlauf der Stunde auch Fragen, die auf elaborierte Schüler_innenantworten abzielen. Hier dazu ein Beispiel aus der Unterrichtsphase, in der die Kinder eine auf einem Arbeitsblatt abgebildete Wechsel-Situation beschreiben sollen:

Zeile 220ff:

- L1: wieso hat die zwei euro?
die hat ja nur eine münze in der hand,
((Kinder melden sich))
Ja: passt (.) nicht rein-
weil da ein euro rein soll-
L1: weiter?
wie geht's weiter-
Ja: und (--da (-)geht die (-)ein großes mädchen und fragt ob
die (.) ein euro hat.

Insbesondere die Formulierung *wie geht's weiter-* (Z. 227) signalisiert, dass die Lehrkraft dem Kind Raum für eine längere Antwort zur Verfügung stellt. Nachdem J. auf die Frage geantwortet hat, wird er zudem durch eine weitere Lehrkraft darin bestärkt, seinen Redebeitrag zu wiederholen, woraufhin der Schüler seine in Zeile 224f (*passt (.) nicht rein-*) und Zeile 228f (*und (--da (-)geht die (-)ein großes mädchen und fragt ob die (.) ein euro hat.*) formulierten Beiträge selbstständig ergänzt (Zeile 240f (*da da geht das kleine mädchen das geht zu dem großen (.) mädchen und sie fragt ob sie ein euro hat (.) sie hat sogar zwei ein-euro*)).

In einer weiteren Interaktion fordert die Lehrerin eine Schülerin durch eine offene Frage zu einer Erklärung auf und gibt damit einen Sprachanlass für eine elaborierte Antwort:

Zeile 206f:

- L1: lass sie doch erst mal`
ronja kannst du mal sagen warum das fünf euro sind?
Ro: weil (.) drei plus zwei sind gleich fünf.

Ebenso fragt sie während des Rollenspiels offen:

Zeile 282:

- L1: axel was möchtest du denn von ihr?

Anhand dieser Beispiele ist ersichtlich, dass Display-Questions durchaus ihre Berechtigung in dieser Unterrichtssituation haben, die Lehrerin allerdings auch in ihren Fragemustern variiert. Dass sie die Auswahl der jeweiligen Fragen bewusst trifft und an den Sprachstand der Kinder anpasst, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

5.2.3 Modellierungstechniken

In Anlehnung an Dannenbauer (2002) werden an dieser Stelle zunächst kindlichen Äußerungen vorausgehende und anschließend kindlichen Äußerungen nachfolgende Modellierungstechniken beschrieben, die in der betrachteten Unterrichtssituation von der Lehrkraft eingesetzt werden.

Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle

Im Transkript finden sich viele Stellen, an denen die Lehrerin die von Dannenbauer (2002, 153) als *Präsentation* bezeichnete Technik verwendet, indem sie die von ihr als Antwort auf ihre Fragen gewünschte Zielform gehäuft einführt. Wie oben beschrieben, besteht die Zielform der ersten Unterrichtsphase in der Nennung der Anzahl der Münzen und deren Wert in einem einfachen Satz mit Verbzweitstellung im Präsens (z. B. „Ich habe zwei Münzen“; „Ich habe zwei Euro“, „die Münze ist einen Euro wert“). Bei der Formulierung dieser Sätze hilft sie, indem sie ein Modell als sprachliches Gerüst vorgibt:

Zeile 13ff:

Se: =münzen.

L1: genau.

sag mal ICH habe:`

Se: =ich habe (.) [zwei Münzen (--)] ich habe (.) zwei Mü:nzen.

L1: [zwei-

Zeile 22ff:

L1: so noch mal.

((zeigt mit der Hand das Geldstück und nickt))

ich habe`

De: ich habe (.) eine=

L1: =EI:ne MÜ:nze.

De: eine münze.

Interessanterweise kommt es an einer Stelle der Unterrichtsinteraktion dazu, dass nicht die Lehrerin, sondern eine Schülerin, die Zielstruktur als Unterstützung für ihren Mitschüler präsentiert. Dies geschieht innerhalb der Phase des Rollenspiels und spricht dafür, dass sich die Lehrerin zugunsten eines höheren Redeanteils ihrer Schüler_innen zurückhält:

Zeile 283ff:

Je: ich sage dir ich gebe dir ein tipp.

(---)

du mu::sst fragen eigentlich nä äh das ich nur ein zwei

eu:ro ha::BE und dann kommst du zu mir und sagst ich habe

nur ein ein euro.

Zeile 292ff:

Je: du musst fragen jetzt hast du (.) darf ich (.) soll ich

zwei euro gegen ein euro tAUschen? ((schaut zur lehre-

rin))

Zudem bietet die Lehrkraft an einer Stelle zwei Zielstrukturen zur Beantwortung einer Frage an (Technik bei Dannenbauer 2002, 153: *Alternativfragen*) und stellt damit indirekt durch eine Nachfrage Fachsprache zur Verfügung (vgl. Hammond & Gibbons 2005, 18ff):

Zeile 8ff:

Se: zwei?=
L1: =was?

Se: <<fragend> geld?>
L1: <<fragend> geldstücke?>
oder münzen meinst du=
Se: =münzen.

Durch *linguistische Markierungen* betont die Lehrerin die Bedeutung des Begriffes ‚Wert‘ in Abgrenzung zur Benennung der Anzahl der Münzen. Damit verdeutlicht sie, dass die Anzahl der Münzen nicht mit deren Wert übereinstimmt und es sich damit nicht um eine Eins-zu-Eins-Zuordnung handelt. Hier ein Beispiel, bei dem die Lehrerin vor ihrer Frage nach dem Geldwert bereits die Anzahl der Münzen benennt:

Zeile 80ff:

L1: du hast eine Münze-
was ist diese eine Münze wert?
K?: zwei
De: hm:
L1: da steht was drauf-
De: <<fragend> zwei euro?>
L1: genau.
EI:ne MÜ:Nze (.)und der wert ist zwei euro,

Auch die Technik des *Parallelsprechens* wird von der Lehrerin eingesetzt: In der Unterrichtsphase, in der die Kinder den Betrag *fünf Euro* in verschiedenen Zerlegungen an die Tafel hängen sollen, begleitet sie die Handlung eines Jungen sprachlich:

Zeile 172ff:

No: ((nimmt einen Fünf-Euro-Schein und hängt ihn an die Tafel))
L1: prima.
Das sind fünf euro`

Kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle

Weiterhin finden sich im Transkript einige Stellen, an denen die Lehrerin Formulierungen der Kinder durch nachfolgende Modellierungen aufgreift. Dabei handelt es sich häufig um Feedback-Passagen, die im Gegensatz zu klassischen IRF-Sequenzen einen weiteren Redebeitrag des Kindes einfordern. Hier ein Beispiel, in welchem die kindliche Äußerung durch die Lehrkraft vervollständigt wird (Dannenbauer 2002, 153: *Expansion*):

Zeile 10

Se: <<fragend> geld?>
L1: <<fragend>> geldstücke? >
oder münzen meinst du=

Weitere Vervollständigungen von Begriffen finden sich hier:

Zeile 19ff:

De: ich habe ein münzen.
L1: <<lächelnd> gehabt->

Zeile 38ff:

U1: fünf euro und eine <<fragend> papier >?
L1: <<zustimmend> hm> genau-
ein papier-
ein papiergeld wer weiß denn wie dieses papier[geld`

Darüber hinaus gibt es im Transkript mehrere Passagen, in denen die Lehrerin die Äußerungen der Kinder sachlogisch durch eine *Extension* weiterführt und dabei die Zielstruktur einbaut:

Zeile 47ff:

K?: fünfeuroschein-
L1: einen schei:n-
einen schein-
pscht (.) also es gibt mü:nzen und es gibt scheine`

Zeile 60ff:

Se: drei euro;
L1: <<zustimmend> hm=hm->
du hast eine EI:neuromünze (--) und eine zwEI:euromünze.
(--)

Zeile 80ff:

L1: du hast eine Münze-
was ist diese eine Münze wert?
K?: zwei
De: hm:
L1: da steht was drauf-
De: <<fragend> zwei euro? >
L1: genau.
EI:ne MÜ:Nze (.)und der wert ist zwei euro,

Zeile 248ff:

Ju: die beiden tau:schen.
L1: die tauschen das geld.
n anderen Begriff dafür (.) man kann auch sagen die WECHSELN das geld.
(-)
die eine wechselt das zweieurostück in zwei eineurostücke.

Über diese beiden Formen der Vervollständigung und Weiterführung der sprachlichen Äußerungen (*Expansion* und *Extension*) hinaus führt Dannenbauer (2002, 154) zudem die Möglichkeit auf, zu einem Redebeitrag ein *korrektives Feedback* zu geben. Auch diese Methode wird in der analysierten Unterrichtsstunde an mehreren Stellen genutzt, an denen die Lehrkraft einen Beitrag mit berichtigter Zielstruktur wiedergibt:

Zeile 76ff:

L1: sag mal du hast wie viele münzen hast du?
De: <<fragend> eiinzen?>
L1: eine münze`

Zeile 181ff:

Se: FÜNF euro (.) fünf euro;
L1: ne (.) du hast was anderes gesagt-
Se: schEIN (.) fünf euro schEIn-
L1: genau (.) du hast schein gesag-
es ist ein schein`

Abschließend soll eine Stelle am Ende des Transkripts hervorgehoben werden, an der die Lehrerin eine Art *Modellierte Selbstkorrektur* durchführt, obwohl sich das Kind vor dem Sprachmodell der Lehrkraft bereits selbst verbessert hatte. Die Lehrerin greift den Redebeitrag des Kindes auf, um die Fehlerhaftigkeit der ersten Formulierung zu verdeutlichen und zu betonen, dass die zweite Formulierung der geforderten Zielstruktur entspricht:

Zeile 349ff:

L1: <<zustimmend> hm=hm->
beim zweiten mal hast du gesagt können sie ein zwei euro
gegen zwei ein euro tauschen.
beim ersten mal hast du gesagt können sie zwei euro gegen
ein euro tauschen.
ne?
gut.

Durch diese zahlreichen Beispiele wird deutlich, dass sich vielfältige Möglichkeiten der Integration von Modellierungstechniken in die alltägliche Unterrichtsinteraktion ergeben, durch welche den Schüler_innen ein Gerüst geboten werden kann, das sie bei der Formulierung elaborierter Antworten unterstützt.

6. Interpretation & Zusammenfassung

Wie die Analyse der Unterrichtsstunde hinsichtlich sprachförderlicher Strukturen und Strategien aufzeigt, setzt die Lehrerin durch ihre Sprache zahlreiche Möglichkeiten der unterrichtsintegrierten Sprachförderung ein. Obwohl es sich bei der analysierten Unterrichtsstunde um eine Einheit aus dem Mathematikunterricht handelt, liegt ein eindeutiger Fokus auf den sprachlichen Kompetenzen, die im Zusammenhang mit dem mathematischen Gegenstand vermittelt werden. Dabei bietet die Lehrerin durch die vorbereiteten Materialien und ihre Sprachmodelle ein unterstützendes Gerüst, welches die Schüler_innen zu (längeren) sprachlichen Äußerungen ermutigt und befähigt. Sie gibt den Schüler_innen Zeit für die Planung und Äußerung von Redebeiträgen, hebt relevante Aspekte hervor und ergänzt gegebenenfalls, um die Zielstruktur zu erreichen. Da sie diese Unterstützungsmaßnahmen nicht bei allen Kindern in gleichem Maße anwendet, ist davon auszugehen, dass sie ihre Äußerungen individuell an den Sprachentwicklungsstand des jeweiligen Kindes anpasst, um sie entsprechend der Theorie zur Zone der nächsten Entwicklung auf einem leicht höheren Niveau in einem (inter-)aktiven Prozess des Spracherwerbs zu unterstützen. Die Sprachförderung findet hier eingebunden in den Unterrichtskontext und dort zum Teil innerhalb einer nachgespielten Alltagssituation statt, wodurch die Relevanz der Kompetenzen für authentische Kommunikationssituationen deutlich wird. Dabei fokussiert die Lehrkraft an vielen Stellen die Verwendung von passenden Begriffen und Fachsprache.

Bei der analysierten Unterrichtsstunde handelt es sich um eine im Rahmen eines Projektes zur durchgängigen Sprachbildung aufgezeichneten Sequenz, weshalb von einer bewussten Verwendung von sprachsensiblen Methoden durch die Lehrkraft auszugehen ist. Die Stunde im Fach Mathematik ist ein Beispiel dafür, wie sprachliches Lernen mit fachlichem Lernen kombiniert werden kann. Es soll allerdings nicht der Eindruck vermittelt werden, dass die Unterrichtsstunde als ideales Vorbild gesehen und das Vorgehen der Lehrkraft daher kritiklos auf andere Kontexte übertragen werden kann. Einige Punkte sind durchaus kritisch zu betrachten: Bei der Analyse der Sequenz fällt auf, dass die Lehrerin häufig gezielt einzelne Schüler_innen anspricht, wodurch es immer wieder zu Unruhe beim Rest der Klasse kommt, vermutlich, weil sich Schüler_innen der Klasse nicht einbezogen fühlen. Dies äußert sich durch die vielen Zwischenrufe von Kindern und durch die häufigen Ermahnungen. Allerdings ist hier zu bemerken, dass auch das zwei Personen umfassende Kamerateam ein Faktor sein kann, der die unruhige Situation im Klassenraum begünstigt.

7. Fazit

Ziel dieser Hausarbeit war es, Möglichkeiten der Unterstützung des Spracherwerbs durch gezielte Organisation der Unterrichtskommunikation aufzuzeigen. Anhand einer Unterrichtsstunde aus dem Mathematikunterricht konnte veranschaulicht werden, dass die Verwendung sprachförderlicher Strategien immanent in der Unterrichtssituation stattfinden kann, dabei allerdings eine bewusste Vorbereitung durch die Lehrkraft erforderlich ist.

Da die analysierte Unterrichtsstunde im Rahmen eines Projektes zur durchgängigen Sprachbildung aufgezeichnet wurde, stellt sich die Frage, ob die Bedingungen (drei Lehrkräfte, Zeit für die Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes, Anzahl der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache) entsprechend angepasst sind und die Umsetzung der sprachförderlichen Methoden daher erleichtert ist. Die Untersuchung weiterer Unterrichtssequenzen hinsichtlich der Umsetzbarkeit der vorgestellten Methoden in unterschiedlichen Lerngruppen ist im Rahmen dieser Hausarbeit nicht möglich, wäre aber sicherlich interessant und aufschlussreich. Insbesondere erscheint es bedeutsam, die Bedingungen, unter denen Maßnahmen der unterrichtsintegrierten Sprachförderung sinnvoll eingesetzt werden können, zu erforschen. Dabei ist auch zu beachten, in welchen Fällen eine zusätzliche Förderung in separierten Settings – dem Anspruch einer inklusiven Unterrichtung und Förderung aller Kinder zum Trotz – notwendig ist. Gezeigt hat sich, dass für jede Lerngruppe bzw. für jede_n Schüler_in ein individuelles Maß an (sprachlicher) Unterstützung notwendig ist. Um dies einzuschätzen zu können, benötigen Lehrkräfte Erfahrung und förderdiagnostische Kompetenzen. Die Umsetzung der Maßnahmen im Unterricht erfordert zudem genügend Zeit für die Bearbeitung der fachlichen Inhalte in Zusammenhang mit den dafür benötigten sprachlichen Kompetenzen. Dies ist es notwendig, um eine gerechte Vergabe von Bildungschancen zu ermöglichen.

8. Literatur

- Ahrenholz, B. (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (Band 9 Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden). Baltmannsweiler: Schneinder Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, B. (2014): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (Band 9 Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden). Baltmannsweiler: Schneinder Verlag Hohengehren.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [09.11.2016].
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009): Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Braun, O., Homburg, G. & Teunmer, J. (1980): Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. In: Die Sprachheilarbeit, 25 (1), 1-17. Dortmund: Verlag modernes Lesen.
- Bruner, J. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann (2., erg. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Chomsky, N. (1968): Language and Mind: New York [u.a.]: Harcourt: Brace & World.
- Gibbons, P (2002): Scaffolding Language – Scaffolding Learning. Teaching Secound Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, O. & Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Grießhaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hochschulrektorkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorkonferenz und Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [13.12.2016].
- Dannenbauer, F.-M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag.

- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20, 6-30.
- Heller, V. & Morek, M. (2013): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten erkennen und nutzen. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf [19.01.2017].
- Hofer, M.-T. & Ogris, K. (2015): Sprachsensibler Fachunterricht – Umsetzung sprachsensibler Maßnahmen am Beispiel „Sinken und Schwimmen“. In: *Transfer Schule ↔ Forschung*, 1 (2015). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiuppis, F. (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginärer pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster: Waxmann.
- Klann-Delius, G. (2008): *Spracherwerb – Eine Einführung* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf [13.12.2016].
- Kniffka, G. (2010): Scaffolding. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [21.11.2016].
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (85), 15-43.
- Koch, K., Löser, J. & Lütje-Klose, B. (2010): Strukturen und Strategien für die Sprachförderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Arnold, K.-H. (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik*. Wiesbaden: VS.
- König, A. & Friedrich, T. (2014): Inklusion durch Sprachliche Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe von Anfang an. In: König, A. & Friedrich, T. (2014): *Inklusion durch Sprachliche Bildung – Neue Herausforderungen im Bildungssystem*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015): *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Li, M. (2016 i.V.): *Zweitsprachförderung im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Linguistisch hochwertige Formate und interaktive Elemente in der Unterrichtskommunikation. Publikation in Vorbereitung*.
- Mahlau, K. (2013). Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. In: *Forschung Sprache*, 1, 4-22.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (1999): Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. Frechen: Ritterbauch. Verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/zusammenfassung_empfehlungen.pdf [21.09.2016].
- Mußmann, J. (2012): Inklusive Sprachförderung in der Grundschule. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (2013): Was ist sprachsensibler Fachunterricht? Verfügbar unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/startseite/sprachsensibler-fachunterricht.html> [19.01.2017].
- Quehl, T. (2010): Die Möglichkeiten des Scaffolding zur Gestaltung des Übergangs von der Alltagssprache der Kinder zur Fach- und Bildungssprache. In: Grundschulunterricht Deutsch, 04 (2010).
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2014): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. In: König, A. & Friedrich, T. (2014): Inklusion durch Sprachliche Bildung – Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Roth, H.-J. (2007): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. Verfügbar unter: http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachforderung/BS_3/Artikel_Scaffolding_ein_Ansatz_soll_in_Materialien.pdf [19.01.2017].
- Schründer-Lenzen, A. (2008): Sprachbewusster Unterricht in der mehrsprachigen Klasse. In: Kiper, H., Miller, S., Palentin, C. & Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen – Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günther, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). Verfügbar unter: <https://www.medienprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> [22.11.2016].
- Szgun, G. (2011): Sprachentwicklung beim Kind (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- United Nations (2006): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (deutsch /deutsch – Schattenübersetzung/englisch). Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [12.12.2016].
- Vygotski, Lev S. (1962): Thought and speech. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

9. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit selbständig verfasst habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschließlich verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, 19.01.2017

Sandra Grüter