

Inhalt

Vorwort und Einleitung	7
I. Konzeptionelle und strukturelle Aspekte sprachheilpädagogischen Unterrichtens	11
Wirksamer Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache	13
<i>Anja Theisel</i>	
Universal Design for Learning (UDL) im sprachheilpädagogischen Unterricht	43
<i>Markus Spreer</i>	
Kontextorientierung: Barrierearme Lehr-Lernkontexte als Grundlage sprachheilpädagogischen Unterrichts	65
<i>Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung durch Bilderbücher – auch digital?	83
<i>Wilma Schönauer-Schneider</i>	
II. Fokus grammatische Fähigkeiten und Schwierigkeiten	103
Einfluss des Bildungshintergrunds der primären Bezugsperson auf den Erwerb der deutschen Grammatik bei Kindern im Alter von vier bis neun Jahren	105
<i>Ulrich Stitzinger, Tanja Ulrich & Hanna Ehlert</i>	
Grammatische Fähigkeiten ab dem 3. Lebensjahr – Morphologie	127
<i>Susanne van Minnen</i>	
„Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“ – Mit einem Bilderbuch grammatische Kompetenzen fördern	145
<i>Claudia Crämer</i>	
III. Fokus rezeptive Aspekte und Kontexte	163
Hörqualität im inklusiven Unterricht	165
<i>Barbara Bogner</i>	
Die Vermittlung von Fragestrategien zur Förderung des Hörverstehens am Beispiel vorgelesener Geschichten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen	181
<i>Martina Windbiel</i>	

Das Zusammenwirken von Intelligenz, sprachlichen und schulischen Fähigkeiten auf die Entwicklung von Hörverstehen und Leseverstehen im Grundschulalter – Erkenntnisse aus der Ki.SSES-Studie	201
<i>Christian Glück</i>	
Erscheinungsformen, Förderung und Therapie des beeinträchtigten Sprachverstehens im schulischen Kontext	231
<i>Christoph Schiefele & Andreas Mayer</i>	
IV. Themenübergreifende Impulse	255
Let's talk about ... Mathematik – oder warum Pauline lieber zu Aldi einkaufen geht	257
<i>Birgit Werner</i>	
Das Sätze Nachsprechen als Tool für datengestützte Entscheidungen im Verlauf einer Sprachförderung	287
<i>Melanie Besca & Marco Ennemoser</i>	
Kindliche Stimmstörungen in der Grundschule	303
<i>Sandra Tietge</i>	
Bildungssprachlich orientierte Diskurspraktiken im Förderschwerpunkt Sprache unterstützen	325
<i>Kristina Singer</i>	
V. Autorinnen und Autoren	349

Vorwort und Einleitung

Christoph Schiefele

Sprachlich-kommunikative Heterogenität und ihre unterschiedlichen Facetten wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten aus Perspektive des Förderschwerpunkts Sprache vor allem in den Bereichen Forschung, Fachwissenschaft, Didaktik und (methodische) Praxis aufgegriffen und thematisiert. Untrennbar mit Ausführungen und Erkenntnissen in diesem Fach verbunden ist das akademische Wirken von Margit Berg, der dieses Buch gewidmet ist. Sie hat mit ihren Aktivitäten und Inhalten nicht nur grundlegende theoretische und empirische Bezugspunkte für zahlreiche andere nationale wie internationale Forschungsvorhaben kreiert. Auch in ihren unterschiedlichen Funktionen etwa als Unterrichtspraktikerin, Hochschuldozentin, Funktionärin, Autorin, Herausgeberin, Aus- und Weiterbildungsreferentin sowie Gremienarbeiterin und Nachwuchsförderin oder Mentorin hat sie die Etablierung und Inhalte der Fachdisziplin auf prägende Weise mitgestaltet. Ihr Engagement für die praxisnahe Ausbildung von Lehrkräften im Bereich sprachlich-kommunikativer Interventionen hat sowohl zur Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses beigetragen, als auch zahlreiche Schulen und Institutionen in der praktischen Umsetzung sprachlich-kommunikativer Förderangebote inspiriert. Im Zentrum von Margit Bergs Wirken steht und stand stets die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Facetten kindlicher Sprache, die in großer Heterogenität und Vielschichtigkeit feststellbar sind. Ihre wissenschaftliche Arbeit umfasst sowohl die empirische Forschung als auch die konzeptionelle und didaktisch-methodische Ebene, insbesondere im Hinblick auf die drei Konstituenten:

Diagnostik – Unterricht – Therapie

Diese Trias beschreibt den umfassenden Blick, der für sie in fachlichen Auseinandersetzungen stets von zentraler Bedeutung ist und welcher sich überdies an weiteren triadischen Strukturen exemplifizieren lässt, die für den ganzheitlichen Blick der Disziplin von Nöten sind:

Forschung – Theorie – Praxis

Kind – Umfeld – System/Struktur

historisch – aktuell – perspektivisch

Unter diesen Perspektiven und Blickwinkeln haben sich durch Margit Bergs Zutun verschiedene Aspekte der Sprachheilpädagogik und ihrer angrenzenden Felder geschärft. Vor allem der kontinuierliche Blick für unterrichtliche Kontexte zeigt sich hier als feststehendes Charakteristikum, wie sie auch im Fazit ihrer Dissertation als konzeptionelles Desiderat postuliert: „Eine Ausweitung der Unterrichtsforschung innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik [...] scheint dringend geboten“ (Berg 2006, S. 340). Inhaltlich lässt sich ihre Handschrift beispielhaft in folgenden Themen- und Fachbereichen wiederfinden:

- **Diagnostik sprachlich-kommunikativer Kompetenzen:** Ein zentraler Bereich der Disziplin ist die Entwicklung und Anwendung von diagnostischen Verfahren zur Erfassung grammatischer Kompetenzen bei Kindern. Dazu gehört insbesondere das von Margit Berg entwickelte „MuSE-Pro“-Verfahren, welches grammatische Fähigkeiten von 5- bis 8-jährigen Kindern überprüft. Aber auch die ergänzend dazu entstandenen Ausführungen zur Diagnostik von Sprach- und Sprechstörungen im Allgemeinen haben zur konzeptionellen Weiterentwicklung sprachheilpädagogischer Diagnostik beigetragen.
- **Förderung und Therapie grammatischer Kompetenzen:** Ein weiterer Schwerpunkt lässt sich in der Entwicklung und Evaluation von Konzepten zur Verbesserung grammatischer Kompetenzen identifizieren. Hierbei spielt die Kontextoptimierung eine zentrale Rolle, ein Ansatz, den sie in verschiedenen Publikationen und auch in Zusammenarbeit mit H.-J. Motsch untersucht und vorangetrieben hat und vor allem auch stets mit Blick auf die unterrichtliche Umsetzung weiterentwickeln konnte.
- **Sprachverständnis:** Als wesentlichen Bestandteil der Sprachheilpädagogik rückten in jüngster Vergangenheit verstärkt rezeptive Aspekte von Sprache in die fachliche Aufmerksamkeit. Hier widmete sich Margit Berg ausführlich dem kindlichen Sprachverständnis, einschließlich der Berücksichtigung des Sprachverstehens im Unterricht und des Umgangs mit Sprachverständnisstörungen. Ebenfalls sind hier die Sensibilisierung für eine Anpassung der Unterrichtskommunikation an das kindliche Sprachverständnis sowie diesbezügliche Interventionsformen aufzuführen.
- **Zusammenhang von Sprache und fachlichem Lernen:** Die Kontexte und Auswirkungen von sprachlich-kommunikativen Ausgangslagen und spezifischen Fachinhalten wie z. B. mathematische Kompetenzen oder sprachheilpädagogische Ableitungen für den Mathematikunterricht rückten durch sie impulsgebend in den Aufmerksamkeitsfokus: unter anderem im Rahmen von Studien zum Verbalisieren mathematischer Inhalte, zur Rolle von Sprache im Mathematikunterricht, zur Bedeutung von Metasprache, zum Wortschatz und zu Redemitteln im Mathematikunterricht sowie zur mathematischen Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder.
- **Inklusion und Sonderpädagogik:** Die Sprachheilpädagogik als Disziplin befasst sich gleichsam mit Fragen der Inklusion, insbesondere im Kontext von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, sowohl aus struktureller wie konzeptioneller Perspektive. Dazu gehören auch Ausführungen und Konzeptionsvorschläge von Margit Berg zur Entwicklung sprachsensibler Unterrichtskonzepte sowie Grundüberlegungen zur Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen sowie die Weiterentwicklung der unterrichtlichen Angebote mit diesem Schwerpunkt.
- **Vielfältiger Medienbezug:** Als besonders inspirierend ist nicht zuletzt das breite Spektrum an unterschiedlichen und höchst praxistauglichen Medien- und Materialimpulsen von Margit Berg zum konkreten sprachheilpädagogischen Einsatz zu würdigen. Unter Rückgriff auf beispielsweise Bilderbücher, Märchen, Reim- und Sprachspiele, Wimmelbilder oder Bewegungsangebote entstand im Rahmen ihrer praxisbezogenen Material- und Unterrichtsbeiträge eine Vielzahl an wertvollen Impulsen zur konkreten und gleichzeitig theoretisch fundierten Unterrichts- und Therapiepraxis.

Zum Aufbau des Buches

Der vorliegende Sammelband widmet sich dem wissenschaftlichen und akademischen Wirken von Margit Berg. Unter dem Titel „Facetten sprachlicher Heterogenität – Blitzlichter zum Förderschwerpunkt Sprache aus Forschung und Praxis“ greift dieses Buch in seinen Beiträgen sowohl aktuelle Forschungsperspektiven und fachliche Diskurslinien als auch praxisorientierte Perspektiven auf, die sich aus der Vielfalt und Komplexität der sprachlichen Bildung im Kindes- und Jugendalter ergeben sowie den Herausforderungen und Möglichkeiten von Interventionen bei sprachlichen Beeinträchtigungen. Gleichzeitig verweisen die im Titel referierten „Blitzlichter“ auf die prägnante, aber dennoch facettenreiche Betrachtung dieser heterogenen Themen. Sie laden dazu ein, die Vielfalt der Perspektiven und praktischen Anwendungsbereiche zu beleuchten, die Margit Bergs wissenschaftliches Schaffen geprägt haben. Entsprechend wird in jedem einzelnen Beitrag ein thematischer Schwerpunkt im Kontext sprachlicher Heterogenität ins Licht gerückt, sei es durch empirische Studien, theoretische Modellierungen oder praxisorientierte Konzeptionen bzw. Umsetzungsbeispiele. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven auf sprachliche Bildung, Diagnostik und Unterstützung bei Beeinträchtigungen beleuchtet, die sich in folgende spezifische Oberkapitel bündeln lassen:

► **Konzeptionelle und strukturelle Aspekte sprachheilpädagogischen Unterrichtens**

In diesem ersten Oberkapitel stehen grundsätzliche Überlegungen im Mittelpunkt, die einen spezifischen, für Lernende mit sprachlichen Beeinträchtigungen ausgerichteten Unterricht begründen und reflektieren. Anja Theisel führt dazu aus, wie wirksamer Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache konzipiert ist, Markus Spreer greift das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) auf und transferiert dieses auf sprachheilpädagogischen Unterricht. Stephan Sallat fokussiert unterrichtliche Aspekte auf eine spezifische Kontextorientierung im Sinne barrierearmer Lehr-Lernkontexte. Die explizit auf Unterricht bezogenen Ausführungen rundet Wilma Schönauer-Schneider ab, indem sie skizziert, inwieweit Bilderbücher auch in digitaler Form sprachheilpädagogisch sinnvoll eingesetzt werden können.

► **Fokus grammatische Kompetenzen und Schwierigkeiten**

Das zweite Oberkapitel widmet sich dem Teilbereich der grammatischen Kompetenzen, den damit verbundenen Schwierigkeiten von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen sowie darauf bezogenen Interventionen. Ulrich Stitzinger, Tanja Ulrich und Hanna Ehlert untersuchen in ihrem Beitrag die Hypothese, inwiefern der sozioökonomische Status einen Einfluss auf den Grammatikerwerb von Kindern im Alter von vier bis neun Jahren hat, insbesondere in Bezug auf Meilensteine, die in der späten Sprachentwicklung erreicht werden. Susanne van Minnen spezifiziert in ihrem Beitrag grammatische Fähigkeiten ab dem dritten Lebensjahr mit der Schwerpunktsetzung der Morphologie und konkretisiert diese exemplarisch anhand des Pluralsystems der Nomina. Claudia Crämer schließlich beschreibt konzeptionelle Überlegungen sowie praktische Umsetzungsformen zur spezifischen Grammatikförderung mit Hilfe eines Bilderbuchs.

► **Fokus rezeptive Aspekte und Kontexte**

Dieser Teil widmet sich den rezeptiven Spezifika gesprochener und geschriebener Sprache sowie der Bedeutung von Sprachverständniskontexten für Unterricht und Förderung. Im

Sinne einer interdisziplinären Kontextualisierung greift Barbara Bogner aus Perspektive der Fachrichtung Hören die Thematik der Hörqualität im Unterricht auf und skizziert deren bedeutsame Bezüge zu sprachheilpädagogischen Fragestellungen. Martina Windbiel beschreibt und begründet die Relevanz der gezielten Vermittlung von Fragestrategien zur Förderung des Hörverstehens und gibt Einblick in empirische Daten zur Effizienz dieser Vorgehensweise. Christian Glück thematisiert ebenfalls das Hörverstehen und verdeutlicht unter Hinzunahme des Leseverstehens mit Hilfe von empirischen Daten der Ki.SSES-Studie deren Relationen zu kognitiven, sprachlichen und schulischen Fähigkeiten. Christoph Schiefele und Andreas Mayer komplettieren die schwerpunktmäßigen Ausführungen zur Rezeption. Sie tragen den komplexen Bereich des Sprachverstehens überblicksartig sowohl unter forschungsaktueller als auch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sichtweise zusammen und nehmen auf dieser Basis didaktische Ableitungen zur Unterstützung von Sprachverständniskompetenzen vor.

► *Themenübergreifende Impulse*

Das letzte Oberkapitel schließlich präsentiert eine Reihe von Themen, die für den Förderschwerpunkt Sprache von großer Relevanz sind, ohne dass sie explizit einer spezifischen linguistischen Ebene oder einem gemeinsamen Fokus zuzuschreiben sind. Birgit Werner beleuchtet, auch unter interdisziplinärem Rückgriff auf Perspektiven des Förderschwerpunkts Lernen, milieu- und habitussensible Aspekte der sprachlichen Bildung und konkretisiert dies unter fachlicher Bezugnahme auf den Mathematikunterricht. Melanie Besca und Marco Ennemoser fokussieren die diagnostischen Einsatzszenarien des Sätze Nachsprechens und diskutieren diese Vorgehensweise in ihrer Nutzbarkeit sowohl als ökonomisches Screening als auch als sinnvolles Instrument der Lernverlaufsdiagnostik. Sandra Tietge greift die aktuell unterbeleuchtete Thematik kindlicher Stimmstörungen im Primarstufenkontext sowie deren Herausforderungen für die sprachliche Entwicklung auf. Der abschließende Beitrag von Kristina Singer nimmt sich der Thematik der Bildungssprache an und analysiert unter fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Konkretisierung die Bedeutung und Herausforderungen bildungssprachlicher Diskurse im Kontext sprachlicher Heterogenitätsdimensionen sowie deren Berücksichtigung im Unterricht.

Das Buch vereint auf diese Weise eine Vielzahl von Perspektiven und praxisnahen wie forschungsspezifischen Ansätzen, die sich mit den verschiedenen Aspekten des Förderschwerpunkts Sprache befassen. In diesem Sinne schließt jeder einzelne Beitrag mit einem kollektiven Schlusskapitel, das genau diese Perspektivierung von Unterricht und Forschung im Fazit aufgreift. Die Impulse der einzelnen Beiträge sind neben der Würdigung von Margit Bergs akademischem Wirken auch eine Einladung, die aktuellen Diskurse und Entwicklungen im Förderschwerpunkt Sprache zu reflektieren und weiterzudenken. Sie können als Beitrag zur Weiterentwicklung und Vertiefung der fachlichen Diskurslinien der Disziplin verstanden werden und bieten zugleich einen vielschichtigen Einblick in ihre fachliche Vielfalt. Zum Schluss gilt allen Autorinnen und Autoren ein großer Dank, die mit ihren unterschiedlichen Blitzlichtern die facettenreiche Heterogenität des Förderschwerpunkts Sprache ausgeführt haben. Ein besonderer Dank geht an Kerstin Weingarten, die mit großer Sorgfalt und viel Engagement die Redaktion und das Lektorat dieses Buches verantwortet hat.

„Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“ – Mit einem Bilderbuch grammatische Kompetenzen fördern

Claudia Crämer

Wie ein Bilderbuch im Rahmen des Dialogischen Lesens gezielt als Medium für eine spezifische Sprachförderung im syntaktisch-morphologischen Bereich eingesetzt werden kann, wird am Beispiel des Bilderbuches „Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“ (Isern & Bonilla, 2024) konkretisiert.

Die sprachförderliche Wirksamkeit des Dialogischen Lesens ist inzwischen auch für den deutschsprachigen Raum gut belegt (Ennemoser et al., 2013). Werden Kinder aktiv in die Vorlesesituation einbezogen, wirkt sich dies unterstützend auf den Spracherwerb aus. Entscheidend ist, dass im Rahmen einer strukturierten Vorlese- und Interaktionssituation zwischen Kind und Förderperson sprachförderliche Strategien eingesetzt werden.

Untersuchungen zu den Auswirkungen des dialogischen Lesens auf die grammatischen Kompetenzen lagen im deutschsprachigen Raum bis jetzt kaum vor (Ennemoser & Hartung, 2017). Das dialogische Lesen wurde aber schon länger für den Einsatz im sprachtherapeutischen Kontext mit Bezug auf grammatische Kompetenzen empfohlen (Riehemann, 2006; Schönauer-Schneider, 2012; Mayer, 2013; Klenk & Berg, 2013; Schmidt, 2022). Aktuell werden Auswirkungen auf die grammatischen Kompetenzen zunehmend gezielt untersucht, wie die „Litkey“-Studie (von Lehmden et al., 2022) und das Projekt „DiaGramm“ (Schütz & Alt, 2024) zeigen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

► Aktuelle Forschungsbezüge zu Auswirkungen des Dialogischen Lesens auf grammatische Kompetenzen

Die „Litkey“-Studie („Literacy as the key to social participation“) orientiert sich am Konzept der „Impliziten Sprachvermittlung“ und setzt selbst erstellte, inputoptimierte Bilderbücher ein, die ausgewählte grammatische Strukturen, wie das Genus-Kasus System, systematisch und gehäuft präsentieren (von Lehmden et al., 2022; von Lehmden et al., 2017). Bei der Konzeption der Bilderbücher waren Aspekte des impliziten Sprachlernens leitend, bei dem drei Bedingungen des Sprachinputs das sprachliche Lernen erfolgreich unterstützen: die Wiederholung, die Gruppierung und die Kontrastierung sprachlicher Strukturen. Im Rahmen einer Interventionsstudie mit ein- und mehrsprachigen Kindern in Kindergärten wurde der Einsatz dieser inputoptimierten Bilderbücher auf deren Wirksamkeit hin evaluiert. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Förderung mit diesen Bilderbüchern positive Effekte bezüglich der Genus-Kasus-Verwendung der Kinder hat (von Lehmden et al., 2022, S. 32f).

Im Projekt „DiaGramm“ („Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte“) (Schütz, 2022; Schütz & Alt, 2024) wird methodisch ein anderer Weg eingeschlagen, um die Wirksamkeit des dialogischen Lesens auf die grammatischen Kompetenzen zu untersuchen. Schütz will mit ihrem Sprachförderkonzept „Zielorientiertes Dialogisches Lesen“ eine Lücke schließen und belegen, dass das dialogische Lesen nicht nur als alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten wirksam ist, sondern auch als spezifische sprachliche Fördermaßnahme für Kinder mit Risikofaktoren im inklusiven Elementar- wie auch Primarbereich, um grammatische Kompetenzen zu fördern. Beim „Zielorientierten Dialogischen Lesen“ wird der sprachliche Input für die Kinder durch die Förderperson

optimiert, die eine ausgewählte grammatische Zielstruktur im Rahmen des dialogischen Lesens hochfrequent, prägnant und variantenreich präsentiert. Hierfür werden nicht wie in der „Litkey“-Studie Bilderbücher speziell konzipiert, sondern die Förderperson wählt ein geeignetes Bilderbuch aufgrund seines sprachlichen Potentials aus, nachdem zuvor der spezifische Förderbedarf der Kinder im syntaktisch-morphologischen Bereich diagnostisch ermittelt wurde. Die Förderperson gestaltet das dialogische Lesen nach bestimmten Kriterien, die dabei Prinzipien anderer Sprachtherapiekonzepte wie der evidenzbasierten „Kontextoptimierung“ (Motsch, 2017) integrieren. So bereitet die Förderperson die sprachliche Interaktion für das dialogische Lesen für jede Buchseite gezielt vor und lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder durch eine „professionelle Sprechweise“ (Motsch, 2017, S. 116) mit akzentuierter Betonung, bewusster Verlangsamung und Pausen auf die grammatische Zielstruktur, wobei sprachliche „Verwirrer“ (Motsch, 2017, S. 118) bewusst vermieden werden. Soll ein Kind eine bestimmte grammatische Zielstruktur entdecken und erwerben, wie beispielsweise die Akkusativmarkierung bei einer Kasusförderung, so müssen verwirrende Dativmarkierungen dabei vermieden werden, die vom Kind zu diesem Zeitpunkt noch nicht erworben wurden.

Im Rahmen des Projekts „Diagramm“, einer kontrollierten Interventionsstudie mit Kindern von vier bis sechs Jahren, sollte die Methode des „Zielorientierten Dialogischen Lesens“ gemeinsam mit zwei weiteren Methoden des Dialogischen Lesens evaluiert werden (Schütz, 2022; Schütz & Alt, 2024).

Die lange Unterbrechung der Förderung durch die Coronapandemie beeinflusste und relativierte die Aussagekraft der Ergebnisse der quantitativen Analyse, bei der sich keine signifikanten Unterschiede im Anstieg der grammatischen Kompetenzen zwischen den Kindern der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe zeigten. Die Analyse von Videoaufnahmen machte aber deutlich, dass die Kinder beim „Zielgerichteten Dialogischen Lesen“ bereits nach der dritten Fördersitzung die grammatische Zielstruktur, die sie vorher noch nicht erworben hatten, aktiv bilden konnten und sich deren Produktion bis zur sechsten Sitzung weiter steigerte.

Aktuell wird die Effektivität des Konzepts in der Interventionsstudie „ZDL Schule“ („Das Zielorientierte Dialogische Lesen als Methode zur alltagsintegrierten Sprachförderung in der Grundschule“) untersucht (Schütz, 2022). Im Rahmen der Studie werden Kinder in Grundschulen einmal wöchentlich mit dem Sprachförderkonzept „Zielorientiertes Dialogisches Lesen“ gefördert. Vor und nach dem Förderzeitraum von 30 Wochen werden die sprachlichen Kompetenzen dieser Kinder sowie der nicht geförderten Kontrollgruppe mittels Sprachentwicklungstests erhoben, um Effekte der Förderung auf den Spracherwerb feststellen zu können.

Angelehnt an das Vorgehen des „Zielorientierten Dialogischen Lesens“ wird nachfolgend die Förderung grammatischer Kompetenzen mit einem Bilderbuch vorgestellt.

1. Förderung von Nebensätzen mit dem Bilderbuch „Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“

Ausgehend von Aspekten des Sprachförderkonzepts „Zielorientiertes Dialogisches Lesen“ (Schütz, 2022) und Prinzipien des Therapiekonzepts „Kontextoptimierung“ (Motsch, 2017) wird am Beispiel des Bilderbuches „Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“ (Isern & Bonilla,

2024) aufgezeigt, wie im Rahmen des Dialogischen Lesens die Förderung grammatischer Kompetenzen im Bereich der Rezeption und Produktion subordinierter Konditionalsätze mit der Konjunktion „wenn“ gefördert werden kann.

Vorstellung des Bilderbuchs



◀ Abb. 1: Cover des Bilderbuchs

▼ Abb. 2: Doppelseite 8



„Du kannst dir gar nicht vorstellen, was dich dann erwartet! Du wirst im Wal eine große Stadt entdecken, in der Tintenfische, Seepferdchen, bunte Fische und abenteuerlustige Meerjungfrauen leben. Du wirst mit ihnen tauchen und zur Musik des Meeres tanzen. Vielleicht triffst du sogar Pinocchio auf der Suche nach seinem Vater Geppetto.“

Das von Susanna Isern geschriebene und von Rocio Bonilla illustrierte Bilderbuch *„Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“* (2024) erzählt von dem neugierigen Jungen Noah, dessen blühende Phantasie ihm jedoch Probleme bereitet (s. Abb. 1: Cover des Bilderbuchs). Noah macht sich große Sorgen, was ihm alles passieren könnte und viele „Was ist, wenn“-Fragen bedrücken ihn. Vor einem Schulausflug ist es wieder so schlimm, dass er am liebsten nicht mitgehen will. Seine Mutter versucht, ihm zu helfen und bittet Noah zu erzählen, was ihm denn genau Sorgen macht. Die Mutter hat für alle sorgenvollen Fragen ihres Sohnes phantasievolle Antworten parat – mal helfen ihm die Tiere im Wald, falls ihm eine Kiefer auf den Kopf fallen sollte, oder ein Albatros bringt ihn zu berühmten Piraten, falls ihn der Wal wieder in die Luft schleudert. Zu jedem von Noah befürchteten Schreckensereignis findet sie eine Möglichkeit für ein fröhliches Abenteuer. Am Ende kann Noah ermutigt feststellen: „Weißt du, Mama, es ist wohl besser, sich nicht so viele Gedanken über alles Schlimme zu machen. Lieber erleben, was es zu erleben gibt, oder?“ (Isern & Bonilla, 2024, S. 32). Die Geschichte verdeutlicht einfühlsam, wie man kindliche Ängste ernst nehmen und ihnen, hier mit liebevoller mütterlicher Unterstützung, humorvoll begegnen kann. Im Buch werden jede der insgesamt vierzehn ängstlichen „Was ist, wenn“-Fragen von Noah und die kreativen Antworten seiner Mutter auf einer Doppelseite dargestellt (s. Abb. 2: Doppelseite 8 mit der titelgebenden Frage *„Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“*). Dabei sind die farbenfrohen Seiten sehr detailreich illustriert und erweitern die Inhalte der kurzen Frage-Antwort-Texte um phantasievolle Details, die beim Dialogischen Lesen von den Kindern entdeckt und versprachlicht werden können. Gleichzeitig bilden die Illustrationen nicht alles ab, wovon die kurzen Texte auf jeder Seite erzählen. Diese Buchgestaltung ermuntert Kinder, ihre Vorstellungskraft zu nutzen und eröffnet ihnen vielfältige Sprechkanäle, auch um sich Ängsten zu stellen und Herausforderungen zu bewältigen.

2. Grammatische Zielstruktur: Subordinierte Nebensätze

Das Bilderbuch *„Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“* (Isern & Bonilla, 2024) verweist schon mit seinem Titel auf den subordinierten Nebensatz mit der Konjunktion *„wenn“*, und dieser Nebensatztyp taucht hochfrequent im Buch auf. Somit bietet sich der Einsatz dieses Bilderbuches neben seinen oben beschriebenen inhaltlichen Qualitäten auch zur sprachtherapeutischen Förderung des Nebensatzes an. Kennzeichen für Nebensätze sind die einleitenden, subordinierenden Konjunktionen, Relativ- oder Interrogativpronomen sowie die Endstellung des finiten Verbs.

2.1 Relevanz der grammatischen Zielstruktur

Berg (in Motsch, 2017) betont die Bedeutung der Nebensätze für den Spracherwerb: „Mit zunehmendem Alter und der zugleich wachsenden Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge kognitiv zu erfassen, brauchen Kinder auch die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmittel. Die sprachliche Struktur, die vorzugsweise geeignet ist, unterschiedliche Zusammenhänge – etwa kausaler oder temporaler Art – darzustellen, sind subordinierte Nebensätze. Sie erweitern die produktiven Möglichkeiten der Kinder, indem sie flexiblere, differenziertere Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen“ (Berg in Motsch, 2017, S. 160).

Mit subordinierten Nebensätzen können Bedingungen ausgedrückt („Wir dürfen nur in die Pause, wenn wir aufgeräumt haben.“), Gründe genannt („Weil wir so schnell gearbeitet haben, bekommen wir keine Hausaufgaben.“) oder zeitliche Zusammenhänge hergestellt („Ich kann an meiner Geschichte weiterschreiben, nachdem die Gruppenarbeit fertig ist.“) werden. Diese sprachlichen Mittel vertiefen wiederum rückwirkend das Sprachverständnis für diese Sachzusammenhänge. Zeigen sich bei Kindern eingeschränkte rezeptive und produktive Kompetenzen im Bereich subordinierter Nebensätze, kann dies weitreichende Auswirkungen sowohl auf die soziale Partizipation als auch auf den schulischen Lernerfolg haben. Im unterrichtlichen Kontext wirkt sich das eingeschränkte Verständnis von Nebensätzen unter anderem auf das Leseverstehen und das Aufgabenverständnis aus („Schreibe den Text in dein Heft, nachdem du die Nomen und Verben unterstrichen hast.“). Kinder mit Problemen in diesem grammatischen Bereich können auf mündlicher Ebene auch kognitiv erkannte logische Zusammenhänge sprachlich nicht angemessen ausdrücken und auf schriftlicher Ebene eigene Texte syntaktisch eher einfach, auf wenige Hauptsatzstrukturen reduziert sowie für Lesende nur eingeschränkt verständlich produzieren. Auch das mündliche und schriftliche Formulieren von Ideen und Sachzusammenhängen oder gelernten Inhalten ist beeinträchtigt.

Berg (2013) macht die Relevanz der Nebensätze im Rahmen der Sprachtherapie deutlich: „Der Einbezug der Nebensätze in die Förderung spracherwerbsgestörter Kinder ist keineswegs ein sprachheilpädagogischer Luxus, sondern eine therapeutische Notwendigkeit. Werden die therapeutischen Bemühungen auf einfache Satzstrukturen, womöglich noch in der starren Gestalt gleichbleibender SPO-Sätze, beschränkt, so wächst der Abstand zu den sprachlichen Kompetenzen Gleichaltriger kontinuierlich. Es besteht die Gefahr, dass der Sprachstand letztlich auf einem Plateau stagniert, das auch im Jugend- und Erwachsenenalter nicht das Niveau sprachunauffälliger Menschen erreicht.“ (Berg, 2013, S. 30)

Somit ist die Förderung komplexer Satzstrukturen ein wichtiger Baustein im Bereich der Therapie grammatischer Störungen. Hierbei nehmen die subordinierten Nebensätze einen wichtigen Stellenwert ein.

2.2 Anforderungen des Nebensatzerwerbs

Trotz individueller Unterschiede lassen sich bei den Nebensatzstrukturen typische Erwerbsphasen feststellen (Berg, 2013). Voraussetzung ist der vorherige Erwerb der Verbzweitstellung im Hauptsatz. Die Kinder können zudem auch schon Sätze koordinierend miteinander verknüpfen (z. B. durch *und/oder*) und somit ihre Äußerungslänge erweitern. Beim ungestörten Spracherwerb können erste Nebensätze bereits im Alter von 2;6 bis 3;6 Jahren gebildet werden. Nebensätze ermöglichen es Kindern zunehmend, Zusammenhänge und Abhängigkeiten, etwa kausaler, zeitlicher oder räumlicher Art, sprachlich auszudrücken. Ihr Erwerb stellt Kinder dabei auf unterschiedlichen Ebenen vor Herausforderungen (Berg, 2013, S. 29) (s. Abb. 3). Auf semantisch-lexikalischer Ebene müssen sie erste Konjunktionen erwerben und deren Umfang kontinuierlich erweitern, auf kognitiver Ebene müssen sie die Zusammenhänge, die mit den verschiedenen Konjunktionen ausgedrückt werden, erfassen. Beispielsweise werden Kausalsätze erst dann erworben und sinnvoll verwendet, wenn ein Kind den Zusammenhang von Ursache und Wirkung verstanden hat. Auf syntaktischer Ebene müssen Kinder erkennen,

dass ein subordinierter Nebensatz mit einem Einleitewort eröffnet wird und das finite Verb an das Satzende rückt.

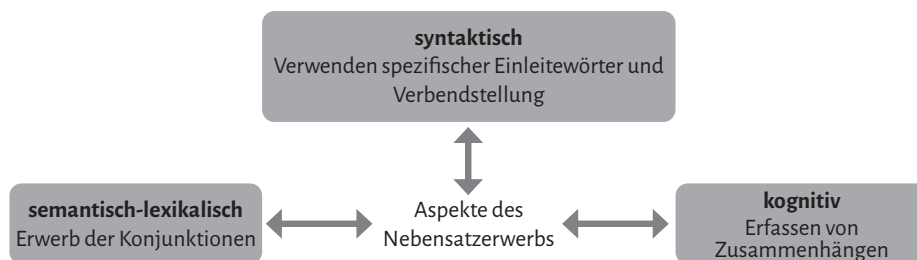


Abb. 3: Anforderungen im Nebensatzerwerb (Berg, 2013, S. 29)

2.3 Früh erworbene Nebensatztypen

Bereits früh erworbene und häufig produzierte Nebensatztypen sind vor allem Kausal-, Final-, Konditional- und Temporalsätze (Berg, 2013). Der vollständige Erwerb aller Konjunktionen erstreckt sich auch bei ungestörtem Spracherwerb bis in das Einschulungsalter hinein. Vorher kommt es bei den Konjunktionen zu Übergeneralisierungen und Ersetzungen („Das esse ich gern, wegen das schmeckt gut.“ „Ich friere nicht, trotzdem es kalt ist.“)

Früh produzierte Nebensätze sind Nebensätze ersten Grades, die sich direkt auf den Hauptsatz beziehen („Ich möchte wissen, wann der Ausflug stattfindet.“). Die komplexeren Nebensätze zweiten Grades mit einer inneren logischen Beziehung zum Hauptsatz beziehen sich selbst wiederum auf andere Nebensätze und kommen beim frühen Erwerb noch nicht vor („Ich möchte wissen, wann der Ausflug stattfindet, auf den ich mich schon so lange freue.“).

Bezüglich der Position des Nebensatzes zum Hauptsatz gelingt Kindern die Produktion voran- und nachgestellter Nebensätze früher („Wenn ich hungrig bin, esse ich mein Pausenbrot.“ – „Ich esse mein Pausenbrot, wenn ich hungrig bin.“) als die der eingebetteten Nebensätze, die den Hauptsatz unterbrechen („Ich esse, wenn ich hungrig bin, mein Pausenbrot.“).

2.4 Auffälligkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen beim Nebensatzerwerb

Berg nennt verschiedene Auffälligkeiten, die sich bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen einzeln oder kombiniert zeigen können (Berg in Motsch, 2017, S. 165). Sie bilden noch gar keine Nebensätze, die Verbzweitstellung des Hauptsatzes wird mit einer vorangestellten Konjunktion beibehalten („wenn ich bin groß“) oder die Konjunktion wird ausgelassen. Obligatorische Elemente, die dem Kind beim Hauptsatz keine Probleme mehr bereiten, werden aufgrund der höheren Anforderung beim Nebensatz ausgelassen, wovon häufig das finite Verb betroffen ist („wenn ich auch so groß wie der Tim“). Es können sich auch Probleme beim Verständnis und der sinngemäßen Verwendung der einzelnen Konjunktionen zeigen (Berg, 2013, S. 30).

2.5 Konsequenzen für die Förderung von Nebensätzen

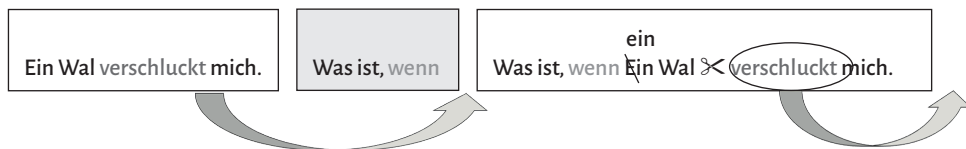
Berg leitet mit Orientierung am ungestörten Spracherwerb folgende Regeln für die Förderung des Nebensatzes ab (Berg in Motsch, 2017, S. 163):

- Beginn mit frühen Nebensatztypen
- Nutzung von Nebensätzen ersten Grades
- Nutzung von voran- und nachgestellten Nebensätzen (zunächst noch keine eingebetteten Nebensätze)
- Kasusfordernde Satzanschlüsse zunächst vermeiden (Nebensatz als Objektsatz: Der Hund, den die Katze jagt, bellt laut.)

Mit Bezug auf die Prinzipien der Kontextoptimierung (Motsch, 2017) führt Berg folgende Aspekte auf, die bei der Förderung von subordinierten Nebensätzen Berücksichtigung finden sollten (Berg in Motsch, 2017, S. 165 ff). Die konkretisierenden Beispiele stammen hier aus dem gewählten Bilderbuch „Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?“ (Isern & Bonilla, 2024).

2.5.1 Sprachbewusster Zugang zur Nebensatzstruktur

Damit die Positionsveränderung des finiten Verbs von der Verbzweitstellung im Hauptsatz zur Verbendstellung im Nebensatz von den Kindern entdeckt werden kann, wird das syntaktische Prinzip konkret veranschaulicht. Bezogen auf die Satzstrukturen des Bilderbuchs kann die Befürchtung von Noah, dass ihn ein Wal verschlucken könnte, beispielsweise auf einem Satzstreifen mit dem Hauptsatz konkretisiert werden:



Dann wird der einleitende Hauptsatz mit der Konjunktion „Was ist, wenn“ angeboten, an den der Hauptsatz unverändert angelegt wird. So entdecken die Kinder, dass bei dem Satz „Was ist, wenn Ein Wal **verschluckt** mich.“ etwas nicht stimmt und gemeinsam wird das Verb „verschluckt“ aus dem Satzstreifen herausgeschnitten und an das Satzende gelegt. Außerdem wird thematisiert, dass beim Anlegen des Hauptsatzes die ursprüngliche Großschreibung des Satzanfangs „Ein“ jetzt korrigiert werden muss. Dieses Vorgehen wird bei weiteren Sätzen des Buches wiederholt und so entdecken die Kinder die Regelmäßigkeit, dass das Verb bei Sätzen mit dem kleinen Wort „wenn“ immer an das Satzende wandert. Werden die Konjunktion und das finite Verb zusätzlich farblich hervorgehoben, beispielsweise ist die Konjunktion rot und das Verb grün, wird das syntaktische Prinzip zusätzlich verdeutlicht.

2.5.2 Professionelle Sprechweise der Förderperson

Um den Kindern beim Dialogischen Lesen das Entdecken der Zielstruktur zu erleichtern, nutzt die Förderperson eine professionelle Sprechweise mit Betonungen und bewusst gesetzten Pausen. So kann vor jedem ausgewählten Nebensatztyp eine Pause gemacht und die Konjunktion sowie das finite Verb am Satzende durch Betonung aus dem Sprachfluss herausgehoben werden.

2.5.3 Verwendung der kürzesten Zielstruktur

Da die Äußerungslänge von Haupt- und Nebensatz das phonologische Arbeitsgedächtnis von Kindern mit Spracherwerbsstörungen überfordern könnte, kann zunächst auf die Äußerung des Hauptsatzes verzichtet werden oder er wird bereits vorgegeben und nur der Nebensatz muss ergänzt werden. So entspricht es der Kommunikation in Alltagsgesprächen, wenn auf Fragen nur mit einem Nebensatz geantwortet wird: „*Wann gehst du über die Straße?*“ – „*Wenn die Ampel grün zeigt.*“ Gesprächssituationen mit Frage-Antwort-Struktur bieten in der Förderung gute Anlässe zum Evozieren von Nebensätzen.

Auch die Länge des Nebensatzes selbst sollte auf die kürzeste Möglichkeit begrenzt werden: einleitende Konjunktion + Subjekt + weiteres Element + finites Verb: „*Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt.*“ Hierbei ist jedoch das weitere Element unverzichtbar, damit den Kindern die Verbendstellung im Nebensatz bewusst wird. Bei den Sätzen „*Alle Luftballone platzen.*“ – „*Was ist, wenn alle Luftballone platzen.*“ steht das finite Verb sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz in Endstellung. Erst die Erweiterung um das weitere Element verdeutlicht den Positionswechsel des finiten Verbs: „*Alle Luftballons platzen auf einmal.*“ – „*Was ist, wenn alle Luftballons auf einmal platzen.*“

2.5.4 Ausschalten von sprachlichen Verwirrern

Zu Beginn der Förderung der Nebensatzstruktur erschwert die Verwendung mehrteiliger Verbalphrasen, beispielsweise finites Modalverb mit Hauptverb im Infinitiv, das Entdecken der Verbendstellung im Nebensatz, da die Kinder verunsichert werden, welches der beiden Verben an das Satzende kommt: „*Hungrige Haie wollen mich fressen.*“ – „*Was ist, wenn mich hungrige Haie fressen wollen?*“ oder „*Was ist, wenn mich hungrige Haie wollen fressen?*“ Somit sollten einteilige Verbalphrasen eingesetzt werden: „*Hungrige Haie fressen mich.*“

Wird bei der Förderung das Umwandeln eines Hauptsatzes in einen Nebensatz genutzt, damit die Verbendstellung bewusst nachvollzogen wird, sollte bei den mehrteiligen Verbalphrasen auch auf trennbare Verben verzichtet werden, da im Hauptsatz Präfix und Grundverb getrennt werden, im Nebensatz jedoch nicht: „*Der Weltraumdrache lässt mich los.*“ – „*Was ist, wenn mich der Weltraumdrache loslässt?*“. Hier kann das trennbare Verb durch ein untrennbares ersetzt werden: „*Der Weltraumdrache verliert mich.*“

3. Optimierung des Bilderbuchttextes

Im Bilderbuch „*Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?*“ (Isern & Bonilla, 2024) kommen insgesamt vierzehn konditionale Nebensätze mit der Konjunktion „*wenn*“ vor, die stets mit dem gleichen Hauptsatz „*Was ist,*“ eingeleitet werden. Das gehäufte Vorkommen dieser Satzstruktur eignet sich im Rahmen des Dialogischen Lesens sehr gut, um den Nebensatzerwerb zu fördern und den Kindern diese grammatische Zielstruktur im Dialog hochfrequent anzubieten sowie bei ihnen zu evozieren.

Beide Förderansätze, das „Zielorientierte Dialogische Lesen“ (Schütz, 2022) und die „Kontextoptimierung“ (Motsch 2017) erfordern eine bewusste Planung der sprachlichen Förderangebote, damit die grammatische Zielstruktur hochfrequent, prägnant und ohne sprachliche Verwirrer und Ablenker angeboten werden kann. Beim förderlichen Einsatz eines Bilderbuches im Rahmen des Dialogischen Lesens verlangt das die vorherige Prüfung des sprachlichen Angebots im Bilderbuch und gegebenenfalls dessen Optimierung nach den im vorherigen Kapitel 2 genannten Kriterien.

Eine entscheidende Rolle spielt dabei das geplante Vorgehen, den sprachbewussten Zugang (s. Kap. 2.5.1) bei der Förderung der Nebensatzstruktur von einem Hauptsatz ausgehend zu gestalten („*Der Wal verschluckt mich.*“), der mit der Einleitung „*Was ist, wenn*“ in einen Nebensatz umgebaut wird, damit die Positionsverschiebung des finiten Verbs an das Satzende bewusst wird („*Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?*“). Somit prüft man bei der Optimierung gleichzeitig, wie der entsprechende Hauptsatz aufgebaut ist, der jeweils als Ausgangspunkt dient. Alle Nebensätze werden mit den entsprechenden Hauptsätzen bezüglich mehrteiliger Verbalphrasen (*sprachliche Verwirrer*, s. Kap. 2.5.4) und des Vorkommens des „weiteren Elements“ (*kürzeste Zielstruktur*, s. Kap. 2.5.3) geprüft und optimiert (s. Tab. 1). Bei drei Nebensätzen im Buch werden jeweils zwei Konditionalsätze mit einem „*und*“ verknüpft. Damit die Kinder den zweiten Nebensatz als solchen erkennen, wird hier eine weitere Konjunktion „*wenn*“ eingefügt: „*Was ist, wenn die Piraten mich ins Wasser werfen und wenn hungrige Haie mich fressen?*“ (s. Tab. 1). Zusätzlich zur Optimierung der grammatischen Strukturen muss unbedingt auch geprüft werden, ob und wie der Wortschatz der Nebensätze vereinfacht werden kann, damit die Aufmerksamkeit der Kinder auf der Nebensatzstruktur liegt und sie nicht durch Wortschatzprobleme abgelenkt werden. Dabei gilt es, genau abzuwägen, inwieweit man anspruchsvollen Wortschatz aus dem Text kürzt, ihn durch einfachere, vertraute Begriffe ersetzt oder doch beibehält, aber eine Klärung der Wortbedeutung für das Dialogische Lesen vorbereitet. Dies soll mit einigen Beispielen kurz verdeutlicht werden. Der Begriff „*Kiefer*“ wird durch „*Baum*“ ersetzt (s. Tab. 1/ Doppelseite (DS) 5). Die Formulierung „*sich verloren fühlen*“ fällt weg und „*Ich fühle mich einsam*“ wird vereinfacht zu „*Ich bin ganz einsam*“ (s. Tab. 1/DS 6). Da der ganze Satz lautet: „*Was ist, wenn meine Schulfreunde mich allein lassen und wenn ich ganz einsam bin.*“, kann die Bedeutung von „*einsam*“ hier im Zusammenhang mit „*allein gelassen werden*“ erarbeitet werden. Der Begriff „*Schneelawine*“ (s. Tab. 1/DS 3) wird beibehalten, da er weder gestrichen noch sinnvoll ersetzt werden kann. Das Foto einer Schneelawine könnte hier zur Bedeutungsklärung eingesetzt werden. In der folgenden Tabelle (s. Tab. 1) werden alle für die Förderung ausgewählten vierzehn Nebensätze mit der sich wiederholenden Satzstruktur aufgeführt und entsprechend der zuvor genannten grammatischen und semantischen Kriterien sprachlich optimiert; dabei sind die relevanten Ausdrücke mit Fettdruck hervorgehoben.

Doppel- seite	Originaltext (Isern & Bonilla, 2024)	Optimierung <i>mit passendem Hauptsatz (HS) für den sprachbewussten Zugang</i>	Begründung
3	Was ist, wenn alle Luftballons auf einmal platzen?	HS für den sprachbewussten Zugang: Alle Luftballons platzen auf einmal.	
3	Was ist, wenn ich von einer riesigen Schneelawine erfasst werde ?	Was ist, wenn plötzlich eine riesige Schneelawine kommt ? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Plötzlich kommt eine riesige Schneelawine.</i>	Grammatik vereinfacht Passiv <i>werde erfasst</i> → Aktiv <i>kommen</i> Verbalphrase mehrteilig <i>erfasst werden</i> → Verbalphrase einteilig <i>kommen</i> Ergänzen um „weiteres Element“ → <i>plötzlich</i>
5	Was ist, wenn mir eine große Kiefer auf den Kopf fällt?	Was ist, wenn ein großer Baum auf meinen Kopf fällt? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Ein großer Baum fällt auf meinen Kopf.</i>	Wortschatz vereinfacht <i>Kiefer</i> → <i>Baum</i> Grammatik vereinfacht: <i>mir</i> → <i>ohne Dativpronomen</i>
6	Was ist, wenn meine Schulfreunde mich allein lassen und ich mich einsam und verloren fühle ?	Was ist, wenn meine Schulfreunde mich allein lassen und wenn ich ganz einsam bin ? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Meine Schulfreunde lassen mich allein und ich bin ganz einsam.</i>	Wortschatz/Äußerungslänge reduziert <i>mich verloren fühlen</i> Wortschatz vereinfacht <i>sich einsam fühlen</i> → <i>ganz einsam sein</i>
7	Was ist, wenn ich ins Wasser falle?	HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Ich falle in das Wasser.</i>	Grammatik vereinfacht: Auflösung der Verschmelzung von Präposition und Artikel <i>ins</i> → <i>in das</i>
8	Was ist, wenn mich ein Wal verschluckt?	HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Ein Wal verschluckt mich.</i>	
9	Was ist, wenn der Wal beim Ausatmen so stark prustet, dass er mich in die Luft schleudert?	Was ist, wenn der Wal mich beim Auftauchen in die Luft schmeißt? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Der Wal schmeißt mich beim Auftauchen in die Luft.</i>	Wortschatz vereinfacht <i>ausatmen</i> → <i>auftauchen</i> <i>schleudern</i> → <i>schmeißen</i> Wortschatz/Äußerungslänge reduziert <i>prusten</i> Grammatik vereinfacht Nebensatz mit anderer Konjunktion reduziert → <i>dass er mich in die Luft schleudert</i>

Doppel- seite	Originaltext (Isern & Bonilla, 2024)	Optimierung <i>mit passendem Hauptsatz (HS) für den sprachbewussten Zugang</i>	Begründung
10	Was ist, wenn die Piraten mich gefangen nehmen , ins Wasser werfen und hungrige Haie mich fressen wollen ?	Was ist, wenn die Piraten mich ins Wasser werfen und wenn hungrige Haie mich fressen ? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Die Piraten werfen mich ins Wasser und Haie fressen mich.</i>	Äußerungslänge reduziert → <i>gefangen nehmen</i> Grammatik vereinfacht Verbalphrase mehrteilig <i>fressen wollen</i> → Verbalphrase einteilig <i>fressen</i>
11	Was ist, wenn die Insel so geheim ist, dass ich nicht weiß, wie ich wieder von ihr wegkomme ?	Was ist, wenn ich von der geheimen Schatzinsel nicht mehr nach Hause komme ? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Ich komme von der geheimen Insel nicht mehr nach Hause.</i>	Grammatik vereinfacht Nebensätze mit anderen Konjunktionen reduziert: → <i>dass ich nicht weiß</i> → <i>wie ich wieder von ihr wegkomme</i> Trennbares Verb <i>wegkommen</i> → <i>nach Hause kommen</i>
12	Was ist, wenn ich auf dem Mars lande?	HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Ich lande auf dem Mars.</i>	
13	Was ist, wenn die Außerirdischen mich nicht zur Erde zurückkehren lassen, weil sie befürchten, dass ich ihre Geheimnisse verraten könnte ?	Was ist, wenn die Mars-Bewohner mich nicht zurück auf die Erde bringen? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Die Mars-Bewohner bringen mich nicht zurück auf die Erde.</i>	Wortschatz reduziert/vereinfacht <i>Außerirdischen</i> → <i>Mars-Bewohner</i> (Wortwiederholung von S. 12) Grammatik vereinfacht Nebensätze mit anderen Konjunktionen reduziert: → <i>weil sie befürchten,</i> → <i>dass ich ihre Geheimnisse verraten könnte</i> Verbalphrase mehrteilig <i>zurückkehren lassen</i> → Verbalphrase einteilig <i>bringen</i>
14	Was ist, wenn er mich loslässt und ich auf einen Baum falle?	Was ist, wenn der Weltraumdrache mich verliert und wenn ich auf einen Baum falle? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Der Weltraumdrache verliert mich und ich falle auf einen Baum.</i>	Wortschatz/Grammatik vereinfacht <i>Pronomen er</i> → Subjekt <i>der Weltraumdrache</i> Grammatik vereinfacht Trennbares Verb <i>loslassen</i> → untrennbares Verb <i>verlieren</i>

Doppel- seite	Originaltext (Isern & Bonilla, 2024)	Optimierung <i>mit passendem Hauptsatz (HS) für den sprachbewussten Zugang</i>	Begründung
15	Aber was ist, wenn das alles nicht passiert?	HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Das passiert alles nicht.</i>	
16	Mama, was ist, wenn der Bus eine Reifenpanne hat und der Ausflug ausfällt?	Mama, was ist, wenn der Bus eine Reifenpanne hat? HS für den sprachbewussten Zugang: <i>Der Bus hat eine Reifenpanne.</i>	Grammatik vereinfacht Nebensatz reduziert mit trennbarem Verb <i>ausfallen</i>

Tab. 1: Optimierung des Bilderbuchtextes mit Begründungen

4. Einsatz des Bilderbuches zur Förderung des Nebensatzes

Damit die Förderung des Nebensatzerwerbs in der Zone der nächsten Entwicklung der zu fördernden Kinder liegt, muss zuvor der grammatische Sprachstand beispielsweise mit dem Beobachtungsverfahren MuSe-Pro (Berg, 2024) oder mit den Klassenscreenings der ESGRAF 4-8 (Motsch & Rietz, 2019) diagnostisch erfasst sein. Die Kinder müssen die Verbzweitstellung im Hauptsatz bereits erworben haben und erste koordinierende Verknüpfungen von Sätzen z. B. mit „und“ vornehmen können, womit eine Erweiterung der Äußerungslänge verbunden ist. Die Kinder können kognitiv Zusammenhänge erfassen und haben die Einleitewörter einzelner Nebensatztypen, wie beispielsweise die Konjunktion „weil“, lexikalisch bereits erworben (Berg, 2013; Klenk & Berg, 2013).

4.1 Einstieg in das Bilderbuch

Die Personen und zentralen Inhalte des Bilderbuchs werden zum Einstieg mit dem Buchcover sowie den ersten vier Doppelseiten im Rahmen des Dialogischen Lesens mit den förderlichen Sprachlehrstrategien erarbeitet (ausführlich zu sprachförderlichen Techniken und Aktivierungsimpulsen beim Dialogischen Lesen siehe Schönauer-Schneider, in diesem Band). Nachdem die Kinder Noah mit seinen Sorgen und den ersten drei „Was ist, wenn“-Fragen kennengelernt haben, kann die Lehrperson mit Fragen wie „Hast du auch solche Sorgen wie Noah?“ oder „Was sind deine Sorgen?“ zur Identifikation mit der kindlichen Hauptfigur Noah anregen und den Kindern eine Perspektivübernahme anbieten.

4.2 Sprachbewusste Phase zur Nebensatzstruktur

Jetzt schließt sich eine sprachbewusste Phase an, in der die ersten drei Nebensätze erarbeitet werden: „Was ist, wenn alle Luftballons auf einmal platzen?– Was ist, wenn eine riesige Schneelawine kommt?– Was ist, wenn ein großer Baum auf meinen Kopf fällt?“ (s. Tab. 1). Hierfür wird den Kindern mit dem Hinweis „Das macht Noah Sorgen.“ zunächst der entsprechende Hauptsatz auf einem

Satzstreifen angeboten: „Alle Luftballons platzen auf einmal.“ (siehe graphische Darstellung in Kap. 2.5.1). Dann folgt der Satzstreifen mit dem einleitenden Hauptsatz und der Konjunktion: „Was ist, wenn“. Dies dient als stummer Impuls, damit die Kinder beide Satzstreifen zusammenfügen und wahrnehmen, dass der entstandene Satz: „Was ist, wenn alle Luftballons **platzen auf einmal?**“ so nicht passt und sie mögliche Umstellungen erproben. Das Verb wird herausgeschnitten und an das Satzende gelegt. So erfahren die Kinder das syntaktische Prinzip des Nebensatzes konkret handelnd. Zur visuellen Unterstützung wird die Konjunktion rot und das finite Verb grün markiert. Dieses Vorgehen wiederholt sich auch bei den beiden weiteren Nebensätzen und die Kinder formulieren zum Abschluss die selbst entdeckte Gemeinsamkeit: „Bei Sätzen mit ‚wenn‘ muss das Verb am Satzende stehen.“

4.3 Weitere Erarbeitung des Bilderbuchs

Nach der sprachbewussten Phase folgt das weitere Dialogische Lesen der Buchgeschichte. Jetzt erfahren die Kinder, dass die Mutter von Noah auf seine sorgenvollen „Was ist, wenn“-Fragen mit phantasievollen Antworten zum weiteren Geschehen reagiert. Haben die Kinder nach einigen „Was ist, wenn“-Fragen das Vorgehen der Mutter mit ihren witzigen Antworten verstanden, können sie beim Vorlesen der nächsten Frage angeregt werden, zunächst selbst Vermutungen anzustellen, wie die Mutter wohl jetzt antworten könnte. Hier können auch die Illustrationen im Buch als weiterer Impuls genutzt werden. Beim Vorlesen und während der Interaktion mit den Kindern kann die Förderperson die professionelle Sprechweise nutzen und die Aufmerksamkeit der Kinder damit auf die Konjunktion „wenn“ mit der darauffolgenden Verbendstellung des Nebensatzes lenken sowie die Äußerungen der Kinder modellierend aufgreifen.

4.4 Weitere sprachbewusste Phasen zur Nebensatzstruktur

Eine nachfolgende Fördersequenz beginnt zunächst mit der sprachbewussten Erarbeitung von weiteren Nebensätzen des Bilderbuches nach dem in Kap. 4.2 beschriebenen Vorgehen. Vertiefend wird danach ein Arbeitsblatt zur schriftlichen Produktion der Nebensätze bearbeitet (s. Abb. 4). Hierfür werden den Kindern Strukturierungshilfen angeboten, welche die Konjunktion und die Verbendstellung des Nebensatzes hervorheben und die Produktion der korrekten Nebensatzstruktur unterstützen. Diese Strukturierungshilfen können bei nachfolgenden schriftlichen Übungen und zur Differenzierung für sprachstärkere Kinder reduziert werden.

Schreibe auf, was Noah Sorgen macht.

Ein großer Baum fällt auf meinen Kopf.
Was ist, wenn fällt.

Ich falle ins Wasser.
Was ist,

Ein Wal verschluckt mich.
Was ist,

Die Piraten werfen mich ins Wasser und
Haie fressen mich.
Was ist, und
 wenn

Abb. 4: Vorschlag für den möglichen Aufbau eines Arbeitsblattes

4.5 Abschließende Erarbeitung des Bilderbuchs

Nachdem die Mutter Noah auf seine Frage „Was ist, wenn der Weltraumdrache mich verliert und wenn ich auf einen Baum falle?“ bei seinem letzten Abenteuer sicher und gesund nach Hause kommen lässt, kann mit den Kindern der witzige Abschluss des Buches dialogisch gelesen werden. Es wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich mit Noahs ermutigendem abschließenden Kommentar auseinanderzusetzen: „Weißt du, Mama, es ist wohl besser, sich nicht so viele Gedanken über alles Schlimme zu machen. Lieber erleben, was es zu erleben gibt, oder?“ (Isern & Bonilla, 2024, S. 32).

Eine sinnvolle weiterführende Aufgabe zum Thema des Bilderbuches kann die Schreibidee sein, sich eigene „Was ist, wenn-Fragen“ auszudenken, auf welche die Kinder sich in der Rolle der Mutter kreative Antworten ausdenken können. Diese Schreibaufgabe kann in der Klasse auch so gestaltet werden, dass die Kinder ihre „Was ist, wenn-Fragen“ untereinander austauschen und sich gegenseitig schriftliche Antworten darauf geben. Nach dem Vorbild des Bilderbuches können diese Antworten mit den eigenen Bildern der Kinder illustriert und zu einem Bilderbuch der „Was ist, wenn-Fragen“ der Klasse zusammengefasst werden.

Im Rahmen dieser Schreibaufgaben können grammatische Überarbeitungsprozesse sinnvoll integriert werden, bei denen die Kinder ihre Sätze bzw. die der anderen Kinder mit Hilfe der

während der sprachbewussten Phase erarbeiteten Regel „Bei Sätzen mit ‚wenn‘ muss das Verb am Satzende stehen.“ (s. Kap. 4.2) prüfen und ggf. korrigieren.

5. Fazit sowie Anschlussperspektiven für Unterricht und Forschung

Das Beispiel zeigt, wie die Förderung grammatischer Kompetenzen mit einem Bilderbuch umgesetzt werden kann. Es wird deutlich, welche komplexen Anforderungen die Kombination zweier Sprachförderkonzepte („Zielorientiertes Dialogisches Lesen“ und „Kontextoptimierung“) dabei an die Förderperson stellt. Sie wählt ein geeignetes Bilderbuch aufgrund seines sprachlichen Potentials aus, nachdem sie zuvor den spezifischen Förderbedarf der Kinder im grammatischen Bereich diagnostisch ermittelt hat. Die Förderperson bereitet das Dialogische Lesen vor, indem sie den sprachlichen Input des Bilderbuches genau prüft und diesen auf der Basis differenzierter fachlicher Kriterien optimiert. Beim Dialogischen Lesen selbst setzt sie Sprachlehrstrategien kompetent ein und integriert dabei gezielt sprachbewusste Phasen.

Man kann sich fragen, ob Sprachförderpersonen allgemein über diese fachlichen Kompetenzen verfügen und ob die beschriebene aufwendige Vorbereitung und anspruchsvolle Durchführung des Dialogischen Lesens in der Sprachförderpraxis in Kindergärten und Schulen realistisch umsetzbar ist. Die nachgewiesenen höchst wirkungsvollen sprachförderlichen Bilderbucharbeiten rechtfertigt diesen Aufwand und Sprachförderpersonen könnten durch Fortbildungen sowie ein Angebot fachlich fundierter Fördermaterialien zu literarisch hochwertigen Bilderbüchern mit hohem Sprachförderpotential unterstützt und entlastet werden.

Für den Förderschwerpunkt Sprache eröffnen sich anknüpfend an die „Litkey-Studie“ (von Lehmden et al., 2022) sowie die Projekte „DiaGramm“ (Schütz & Alt, 2024) und „ZDL Schule“ (Schütz, 2022) wichtige Forschungsfragen zur Wirksamkeit einer Kombination der Konzepte „Dialogisches Lesen“ und „Kontextoptimierung“ für Kinder mit grammatischen Störungen.