StartTraining-Preis 2023 | Auszeichnung angewandter Förderkonzepte

Erfahrungsbericht

Spielerisch zum neuen Wortschatz

Schwerpunkt der Förderung: Eine Wortschatzförderung mit sprachlichem Fokus für Kinder mit Deutsch als Zweisprache und sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache

Lehramt Sonderpädagogik

Förderschwerpunkte: Lernen und Sprache

Eingereicht am: 01.04.2023

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 4

1 Theoretische Fundierung 5

1.1 Deutsch als Zweitsprache 5

1.2 Förderschwerpunkt Sprache 7

1.3 Wortschatz 8

1.4 DaZ und Wortschatzbildung im Unterricht 9

2 Anlass und Ausgangslage 11

3 Zielstellung der Förderung 13

4 didaktisches Konzept 14

5 Durchführung und Material 16

6 Wirkung und Erfahrungswerte 18

7 Reflexion 20

Literaturverzeichnis 23

Anhang 26

Beispielhaftes Material 27

Dokumentationsbogen der Förderung 28

Wortschatzspiele-Sammlung 30

Wortschatzspiele auf Wortebene 31

Schwupps, was fehlt? 31

Bingo 31

Wörter verstecken 32

Papagei-Spiel (Simon sagt) 33

Montagsmaler 33

Heißer Stein 34

Turm bauen 34

Wörter-Dart 35

Fledermaus-Spiel 35

Wortschatzspiele auf Satzebene 36
Nanu, wo ist der Schuh? 36
Schrank aufräumen 36
Wörter versenken 38
Koffer packen 38
Tic Tac Toe 39
Leiterspiel 39
Bewegungsspiele 41
Staffelspiel 41
Wörterstopptanz 41
Schnick, Schnack, Schnuck 42
Wörtertwister 42
Spiele zur Mundmotorik 44
Sortiermaschine 44
Pustekönig 44
Beispiele einer geplanten Förderstunde 45

Einleitung

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt.“ (Wilhelm von Humboldt)

Wie bereits im 19. Jahrhundert Wilhelm von Humboldt treffend formulierte, stellt unsere Sprache ein zentrales Instrument zur Erschließung unserer Umwelt, zur Kommunikation mit Mitmenschen und nicht zuletzt zur Aneignung von Wissen dar. Um das tägliche Leben in unserer deutschsprachigen Gesellschaft gestalten zu können, ist eine sprachliche Handlungsfähigkeit notwendige Voraussetzung (Budde 2011, S. 156). Folglich erfüllt die Förderung sprachlicher Kompetenzen ein wichtiges Ziel im Bildungskontext. Dabei ist der Sprache im Bereich Schule eine allumfassende Funktion zuzuordnen. „In der Schule ist Sprache nicht nur ein herausragender Lerngegenstand, sondern schulisches Lernen ist vor allem sprachlich vermitteltes Lernen. Sprache ist ein zentrales Medium schulischen Lernens“ (Kultusministerkonferenz 1998b, S. 5). Lernen und Sprache bilden, wie die Kultusministerkonferenz bekräftigt, eine fest miteinander verbundene Einheit. Wie gelingt also das schulische Lernen, wenn Schwierigkeiten im Verständnis der Unterrichtssprache bestehen? Dabei wird der Bezug zu jener Zielgruppe hergestellt, die Deutsch als Zweitsprache, im Folgenden als DaZ bezeichnet, erwirbt und in der Schule Sprache und Inhalte zugleich erlernen soll. Eine spezielle Unterstützung dieser jungen Lernenden, hinsichtlich ihrer deutschsprachigen Fähigkeiten, ist für weiterführendes persönliches, schulisches sowie berufliches Lernen in einer vorrangig deutschsprachigen Gesellschaft ein unabdingbares Bildungsprinzip.

Die Studie des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen „IQB-Bildungstrend 2021“ untersuchte aktuell bereits zum dritten Mal, inwieweit Viertklässler:innen die vom Kultusministerium vorgegebenen Kompetenzziele der Mindeststandards am Ende der Primarschule erreichen. Dabei offenbarte sich, dass besonders unbefriedigende Ergebnisse bei Kindern mit Zuwanderungshintergrund festzustellen sind. In fast allen Bereichen der Standards in Deutsch und Mathematik fallen die Kompetenzeinbußen stärker bei der benannten Zielgruppe aus, als bei Kindern ohne diesen Hintergrund. Dadurch ist ein beachtlicher Schereneffekt zu verzeichnen (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2022b, S. 23). Im Kompetenzbereich „Zuhören“ bilden sich Rückstände der Lernenden mit einem Migrationshintergrund am stärksten ab (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2022b, S. 23). Zwischen Kindern ohne Zuwanderung und denen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, liegen sogar fast zwei Schuljahre Kompetenzunterschied (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2022a, S. 194). Anhand dieser aktuellen problematischen Entwicklung im Primarbereich liefert die IQB-Studie Ansatzpunkte für einen besonders dringenden Handlungsbedarf (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2022a, S. 261).

> Auch wenn die Erwartung, dass ein Bildungssystem ungleiche Eingangsvoraussetzungen vollständig ausgleicht, unrealistisch ist, so gilt es doch als allgemein akzeptiertes bildungspolitisches Ziel, mit Hintergrundmerkmalen der Schüler:innen verbundene Disparitäten so weit wie möglich zu reduzieren. (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2022a, S. 260)

Meine spezifische Fördertätigkeit innerhalb des StartTrainings soll daher an die Forderung nach sprachlicher Unterstützung anknüpfen und Kinder mit DaZ sowie mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache hinsichtlich ihres Wortschatzes und der Beherrschung gewisser Sprachstrukturen stärken. Ich erachte dies als einen Anteil für die Chancengleichheit an gesamtgesellschaftlicher Teilhabe. Dabei ist Sprache besonders für Kinder mit einem Zuwanderungshintergrund zugleich einer der Schlüssel zu gelingender Integration (Günther 2011, 27f.). „Je besser die sprachlichen Kompetenzen des einzelnen zugewanderten Menschen, umso besser gelingt die soziale Integration in unsere Gesellschaft, je schlechter die vorhandenen Deutschkenntnisse, umso ungünstiger verlaufen die angestrebten Integrationsprozesse“ (Günther 2011, 27f.). Integration meint, laut Sächsischem Staatsministerium für Kultus, die „Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Leben außerhalb der Schule ebenso wie an regulären Unterrichts- und Bildungsangeboten der Schule“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2018, S. 6). Der Bildungsinstitution Schule kommt dabei die wichtige Aufgabe zuteil, Kinder in ihrem sprachlichen Handeln so zu unterstützen, dass eine Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ermöglicht wird.

1 Theoretische Fundierung

1.1 Deutsch als Zweitsprache

Deutsch als Zweitsprache ist mit der gängigen Abkürzung DaZ auch oder gerade im Bildungskontext ein viel thematisierter Faktor innerhalb einer heterogenen Schüler:innen-schaft. Dabei meint Zweitspracherwerb zunächst den Kontakt mit einer weiteren Sprache ab dem dritten Lebensjahr, neben der seit Geburt erlernten Muttersprache (Rösch 2011, S. 11). „Der Erwerb einer zweiten (oder dritten, vierten,…) Sprache stellt einen psycholinguistischen Prozess dar, der die Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache sowie die Planung und Produktion von mündlichen und schriftlichen Äußerungen umfasst“ (Ahrenholz 2014b, S. 65). Ein erfolgreicher Zweitspracherwerb beinhaltet also verschiedene Prozesse und Faktoren des Sprachgebrauchs, wie beispielsweise der Sprachinput mit dessen Art und Umfang, der Grad der Beherrschung der Erst- und Zweitsprache bzw. einer weiteren oder auch die typologische Nähe bzw. Distanz der beteiligten Sprachen (Ahrenholz 2014b, S. 65). Auch nicht-sprachliche Aspekte spielen in die Erwerbsprozesse hinein. Darunter sind Motivation, kognitive

Entwicklung, Handlungsoptionen in der zielsprachlichen Gesellschaft, Kontaktmöglichkeiten sowie das Alter zu nennen (Ahrenholz 2014b, S. 65). Das Lebensalter beim Erwerb der zweiten Sprache untergliedert sich an dieser Stelle in ein Spektrum von „Frühem Zweitspracherwerb“ bis zum „Zweispracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen“ (Rösch 2011, S. 11). Dabei lassen sich unter dem Begriff DaZ unterschiedliche Gruppen identifizieren. So gibt es beispielsweise zum einen Kinder und Jugendliche, geboren in Deutschland, deren Eltern nach Deutschland eingewandert sind. In diesen Familien wird häufig sowohl in der Muttersprache als auch deutsch gesprochen (Budde 2011, S. 150). Es lässt sich hierbei auch von bilingualer Erziehung sprechen, wenn ein Kind in den ersten Lebensjahren zwei Sprachen zugleich erwirbt (Ahrenholz 2014a, S. 5). Zum anderen sind auch Schüler:innen zu erwähnen, die vor kurzer Zeit erst nach Deutschland gezogen sind und noch wenig Berührungspunkte mit der deutschen Sprache hatten (Budde 2011, S. 150). Wie in der IQB-Bildungstrend-Studie beschrieben, lernten im Jahr 2021 insgesamt 38 Prozent aller Viertklässler:innen an deutschen Schulen mit einem Zuwanderungshintergrund. Damit hat sich der Anteil dieser Kinder bundesweit seit 2016 um ungefähr 5 Prozent und seit 2011 um fast 14 Prozent signifikant erhöht (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2022b, S. 23).

Die Lernsituation des *Deutschen als Zweitsprache* ist, mit Abgrenzung des *Deutschen als Fremdsprache*, grundsätzlich gekennzeichnet durch eine sozialisationsbedingt nicht altersgemäß entwickelte Erstsprache, der Zielsprache als Instruktionssprache im Unterricht und einem weitgehend ungesteuerten Erwerb (Rösch 2011, S. 16). Dabei findet der Spracherwerb wesentlich außerhalb des schulischen Umfelds in sozialen Interaktionen statt, sodass auch der Unterricht die Kinder hinsichtlich außerschulischer Situationen in Bezug des Sprachhandelns unterstützen sollte (Ahrenholz 2014a, S. 13). Wissensvermittlung und Wissensaneignung erfolgen zudem meist auf schriftlicher Ebene, weshalb sprachliche und soziale Aspekte der Schüler:innen einen erheblichen Einfluss auf schulisches Lernen haben können. Daher sind Förderangebote unabdingbare Maßnahmen für eine gelingende Integration jener Lernenden (Budde 2011, S. 150).

Gemeinsamer Konsens unterschiedlicher Grundlagenforschungen über den Förderbedarf bei Kindern mit einem Zweitspracherwerb liegt in der Benennung von auftretenden Schwierigkeiten bei komplexen Satzstrukturen, bei Genus- sowie Kasus-Markierungen sowie auch hinsichtlich des vorhandenen Wortschatzes (Rost-Roth 2014, S. 57). Letztbenannter Bereich soll in der folgenden Förderarbeit eine vorrangige Stellung einnehmen.

1.2 Förderschwerpunkt Sprache

Für die Definition des Förderschwerpunktes Sprache soll jene der Kultusministerkonferenz herangezogen werden.

> „Sonderpädagogischer Förderbedarf im sprachlichen Handeln ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungs-möglichkeiten hinsichtlich des Spracherwerbs, des sinnhaften Sprachgebrauchs und der Sprechtätigkeit so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz 1998b, S. 5).

Innerhalb dieser Definition wird zum einen die Symptomatik angesprochen, welche sich auf die Beeinträchtigung des Spracherwerbs, des Sprachgebrauchs sowie der Sprechtätigkeit bezieht. Zum anderen wird eine zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung für die persönliche Entfaltung beschriebener Zielgruppe gefordert. Zur Überwindung von sprachlichen Beeinträchtigungen und sich negativ auswirkenden Folgen, hinsichtlich der Beziehungen im sozialen Umfeld oder gewisser Lern- und Entwicklungsprozesse, ist eine so früh wie möglich einsetzende Förderung daher unabdingbar (Kultusministerkonferenz 1998b, 2, 5). Die Sprache als zentrales Vermittlungsmedium für weiterführende Lernprozesse erweist eindringlich ihre Bedeutsamkeit für ein erfolgreiches sprachliches Handeln auf Lebenszeit (Kultusministerkonferenz 1998b, S. 5).

Da Sprachhandeln in vielfältigen Bereichen stattfindet und unterschiedliche Teilfähigkeiten integriert, gibt es auch nicht die eine sprachliche Störung. Sprachliche Beeinträchtigungen können sich unter anderem auf der *phonetisch-phonologischen Ebene* (hinsichtlich der sprechmotorischen Produktion und Anwendung von Lauten/Lautgruppen), auf *syntaktisch-morphologischer* (bezogen auf grammatische Schwierigkeiten in der Bildung von Wörtern/Sätzen) sowie auf *semantisch-lexikalischer* (bezüglich des Aufbaus eines umfassenden Wortschatzes) und auf *kommunikativ-pragmatischer Sprachebene* (im Einsatz (nicht-)sprachlicher Mittel) zeigen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2022, 31f.). Eine spezifische Förderung sollte passgenau an den am stärksten betroffenen Sprachebenen ansetzen. Übergeordnet zielt diese stets darauf hin, „der Entstehung und Verfestigung sprachlicher Beeinträch-tigungen in Laut und Schrift vorzubeugen und frühzeitig Auswirkungen auf andere Entwicklungs- und Lernbereiche zu verhindern“ (Kultusministerkonferenz 1998a, S. 3). Darunter werden auch die Bereiche Motorik, Kognition, Sensorik und Emotion erfasst, die ebenfalls in einer individuellen Unterstützung Beachtung finden sollten (Kultusministerkonferenz 1998b, S. 2 und 5). Ein wichtiges Bestreben ist es, dass den Lernenden Wege eröffnet werden, „ihre sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, zu erweitern und auszugestalten, Sprache und Sprechen als Mittel und als Gegenstand sprachlichen Handelns zu nutzen“

(Kultusministerkonferenz 1998b, S. 3). Da sich sprachlicher Förderbedarf meist im Primarbereich zeigt, liegt die Priorität der Förderung auch oftmals in den ersten Schuljahren (Kultusministerkonferenz 1998b, S. 5). Indem im Unterricht Anlässe für spezifisches Sprachhandeln geschaffen werden, können auch sprachliche Kompetenzen wünschenswert ausgebaut und fächerübergreifend mit weiterem schulischen Lernen verbunden werden (Kultusministerkonferenz 1998b, S. 5).

1.3 Wortschatz

Eine zentrale Position innerhalb des Spracherwerbs nimmt der Aufbau eines adäquaten Wortschatzes ein (Zoller 2011, S. 17). Dabei lässt sich von einem komplexen Prozess der semantisch-lexikalischen Entwicklung ausgehen, der die Speicherung von Wörtern mit ihren sinnhaften Bedeutungen zum einen und ihrer lautlichen Gestaltung zum anderen meint (Rupp 2013, S. 2). Für die konkrete Abspeicherung sowie Vernetzung eines neuen Wortmaterials spielt das mentale Lexikon eine tragende Rolle. Dieses wird als vielschichtiges mentales Konstrukt verstanden, das alle vernetzten Lexikoneinträge, einschließlich Lemma (Informationen zur Wortbedeutung und Syntax) sowie Lexem (phonologische bzw. schriftliche Realisierungsform) einschließt (Rupp 2013, 24, 26). „Ein Eintrag ist umso schneller abrufbar, umso besser vernetzt und umso präsenter im aktiven Wortschatz, je ausführlicher die gespeicherten Informationen sind“ (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 96).

Kinder durchlaufen physiologisch bestimmte Entwicklungsstufen oder anders formuliert „Meilensteine“ im Erwerb einer Sprache (Zoller 2011, S. 17). Darunter ist ein markanter Punkt im Alter von etwa 18 Monaten mit einem Umfang von ungefähr 50 Wörtern des aktiven Wortschatzes eines monolingualen Kindes aufzuführen. Dann ist vom sogenannten „Vokabelspurt“ die Rede, da täglich mehrere neue Wörter erlernt werden können (Rupp 2013, S. 45). Manchmal lässt sich an dieser Stelle auch der Begriff „lexikalische Staubsauger“ nach Pinkert (1994) anbringen (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 95). Zudem beginnen die Kinder auch mit der Kombination von Wörtern und der Bildung erster Zweiwortsätze (Rupp 2013, S. 45). Ein sechsjähriges Kind weist dann schon circa 14 000 aktive Wörter auf (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 95).

Im Rahmen der Themen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörungen ist nicht immer von einem physiologischen Spracherwerb auf semantisch-lexikalischer Ebene auszugehen. Mit einem bilingualen Aufwachsen und dem Erlernen des Deutschen als Zweitsprache kann es phasenweise immer auch zu unterschiedlichen Leistungen innerhalb der verschiedenen Sprachen kommen. Dabei stehen Alter, Quantität und Qualität des Inputs sowie aktive Sprachverwendung in Abhängigkeit mit dem aktiven Wortschatz einer Sprache. So kann

beispielsweise in der Erstsprache ein altersgemäßer Wortschatz bereits erreicht sein, während das Kind in der Zweitsprache noch nicht über einen dem Entwicklungsalter entsprechenden Wortschatz verfügt. Bei Kindern mit einem mehrsprachigen Aufwachsen und mit einer zusätzlichen Sprachentwicklungsstörung sind dann allerdings in beiden Sprachen ein auffällig geringer produktiver Wortschatz und kaum oder ungünstige Wortspeicherungs- oder Wortabrufstrategien festzustellen (Rupp 2013, S. 90).

Ein wichtiges Ziel für diese Lernenden sollte es also sein, „einen flexiblen und effizienten Wortabruf sowie eine vernetzte Speicherung zu ermöglichen“ (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 96), sodass die Kinder hinsichtlich ihrer semantisch-lexikalischen Fähigkeiten entsprechend gestärkt und für eine gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet werden.

1.4 DaZ und Wortschatzbildung im Unterricht

Übergeordnetes Ziel eines mit Fokus auf DaZ gerichteten Unterrichts stellt die passgenaue Förderung der Lernenden dar, welche eine deutschsprachige Handlungsfähigkeit ausbaut (Budde 2011, S. 150). Kinder mit einer Zweitsprache Deutsch müssen, ohne die Verfügbarkeit eines altersgemäßen Sprachwissens oder eines gezielten und kontrastiven Inputs, alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel nutzen, um erfolgreich lernen und kommunizieren zu können (Belke und Belke 2006, S. 185). Dabei besitzt das Lernen der Zweitsprache, zugleich Unterrichtssprache, in besonderem Maß höhere kognitive Ansprüche. Oftmals werden Kinder sogar erst in ihrer Zweitsprache alphabetisiert, sodass diese als Hauptsprache des Lernens fungiert (Belke und Belke 2006, 186ff.).

Da es an einer eigens für DaZ spezifischen Didaktik mangelt, stehen didaktische Entscheidungen in diesem Bereich in einem Spannungsverhältnis zwischen einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts und einer der Muttersprache (Belke und Belke 2006, S. 187). Eine Sprachförderung kann stets auf impliziter oder expliziter Art und Weise erfolgen. Eine implizite Vermittlung der Sprache ist für jede Altersstufe denkbar, für explizites Sprachenlernen bedarf es bestimmten sprachlichen Vorwissens, welches oftmals im Vorschul- oder Grundschulalter nur bedingt vorausgesetzt werden kann (Belke und Belke 2006, S. 176). Daher steht für jüngere Schüler:innen eine implizite Sprachförderung an erster Stelle. Wichtige Voraussetzungen bilden die Strukturierung des Wortschatzmaterials sowie ein grundlegendes Verständnis jener Interaktionen. Dabei besteht die Herausforderung, bei der Entwicklung eines sprachlichen Systems die Komplexität zu reduzieren sowie den Aspekt einer sinnvollen Kommunikation ausreichend zu beachten (Belke und Belke 2006, S. 187). Weiterhin müssen bestimmte Lernsituationen geschaffen werden, um unbewusst Sprachregeln zu erschließen,

beispielsweise diverse Sprachspiele, die grammatische Strukturen fördern, ohne bewusstes Regelwissen über Sprache dabei zu beanspruchen (Belke und Belke 2006, S. 176). Denn „Sprachspiele fördern und erleichtern in vielerlei Hinsicht das implizite Lernen von Sprache“ (Belke und Belke 2006, S. 193), weil andere Fähigkeiten des Spiels im Vordergrund stehen und das sprachliche Regelbewusstsein ganz nebenbei erschlossen werden kann.

> „Das Sprachspiel hat auch beim natürlichen Spracherwerb eine zentrale Funktion. Es lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Laute, Morpheme, semantische Beziehungen, Paradigmen, während sich ihre Aufmerksamkeit in instrumentell-kommunikativen Äußerungen auf das Ergebnis der sprachlichen Handlung konzentriert und nicht auf die sprachliche Form.“ (Belke und Belke 2006, S. 192)

Mit vereinzelt hervorgehobenen linguistischen Einheiten, sowohl auf produktiver, als auch auf rezeptiver Ebene, lassen sich innerhalb des Spielformates kategoriale Repräsentationen unbewusst festigen. Im Gegensatz zu einer situativen spontanen und funktionsorientierten Kommunikation, besitzt das Sprachspiel die Merkmale einer systematischen, normorientierten und bewussten Interaktion (Belke und Belke 2006, S. 192). Sprachspiele werden nach Belke und Belke auch als „standardisierte Texte mit überlieferten Inhalten zusammengefasst, die in spielerischer und nicht primär instrumentell-kommunikativer Absicht geäußert werden“ (Belke und Belke 2006, S. 191).

In einer Dissertationsstudie an der Universität Oldenburg wurde die Wirksamkeit verschiedener Interaktionsspiele, wie Memory, Domino und Brettspiele, hinsichtlich eines sprachlichen Lernzuwachses im lexikalisch-semantischen sowie morphologisch-syntaktischen Bereich bei DaZ-Lernenden in Niedersachsen erforscht. Diese Sprachfördermaßnahmen zeigen, dass die durchgeführten sprachlichen Lernspiele für eine erfolgreiche Förderung der Schüler:innen im Zweitspracherwerb eingesetzt werden können (Groenhagen 2022, S. V).

Ein erwähnenswerter Aspekt ist allerdings, dass oftmals Schüler:innen mit DaZ in Bildungsvergleichsstudien wie PISA scheitern, da sich der Zweitspracherwerb meist nur auf kommunikative Fähigkeiten in der direkten mündlichen Interaktion fokussiert und schriftsprachliche Kompetenzen ausklammert. Dies ist verstärkt der Schüler:innengruppe zuzuordnen, die erst nach dem Schuleintrittsalter nach Deutschland gekommen ist. Gerade eine Förderung der Fähigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache sollte ebenfalls so früh wie möglich angesetzt werden, da Lesen und Schreiben wichtige Voraussetzungen für eine gesamtgesellschaftliche Teilhabe bilden (Belke und Belke 2006, S. 186). Eine Unterstützung schriftsprachlicher Kompetenzen bedarf also im Verlauf einer Förderung der deutschen Sprache in mündlicher Kommunikation auch besondere Beachtung.

2 Anlass und Ausgangslage

„Äh…“, „Weiß nicht“ und „Wie heißt das nochmal?“ sind oft gehörte Ausdrücke in meiner StartTrainings-Klasse. Das ist nicht verwunderlich, in der ersten Klasse mit elf Kindern weisen neun Schüler:innen einen nicht altersgemäßen Wortschatz auf, darunter lernen vier mit Deutsch als Zweitsprache.

Im Rahmen des StartTrainings und innerhalb meiner Tätigkeit an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache „Käthe-Kollwitz“ in Leipzig entwickelte sich deshalb die Idee eines spezifischen Wortschatztrainings, welches sowohl Kinder mit Deutsch als Zweitsprache als auch Kinder mit generellen sprachlichen Auffälligkeiten unterstützen soll. Die hier näher beschriebene Lerngruppe besteht aus elf Schüler:innen einer sogenannten „Dehnklasse“, welche die Schuleingangsphase mit dem Lernstoff einer ersten Klasse über zwei Schuljahre ausdehnt. Unter den Erstklässler:innen sitzen vier Kinder mit den Erstsprachen Spanisch, Französisch und Russisch in der Klasse. Auf diese Lernenden möchte ich im Folgenden etwas näher eingehen.

Ein Junge mit russischem Familienhintergrund wächst, laut Aussagen der Klassenlehrerin, mit einer Vielzahl älterer Geschwister auf, sodass er auch zuhause Deutsch hört und bei Bedarf sprachliche Unterstützung erwarten kann. Ihm werde im förderpädagogischen Gutachten ein auffälliger passiver und aktiver Wortschatz zugeordnet. Er zeige Schwierigkeiten im Verständnis sowie beim Benennen von Bildvorlagen und könne nur zögerlich die passenden Worte abrufen. Ich habe ihn als aufgeweckten, recht ungeduldigen, aber lernfreudigen Jungen wahrgenommen.

Die Familie eines anderen Erstklässlers, ebenfalls mit russischer Muttersprache, ist nach Geburt des Jungen nach Deutschland gezogen. Russisch ist daher die Vermittlersprache zuhause, wie die Lehrkraft mir berichtet. In der Schule spricht das Kind nach eigenen Beobachtungen sehr wenig, oftmals nur auf Wortebene, aber dann konstant in Deutsch. Laut Gutachten falle ihm der Wortabruf von Substantiven und Verben besonders schwer. Der passive Wortschatz stelle aber keine großen Auffälligkeiten dar. Zusätzlich werde bei ihm eine Form der Autismus-Spektrum-Störung vermutet, da er diesbezüglich wiederkehrende Verhaltensmuster zeige, beispielsweise das meinerseits beobachtete viermalige Hin- und Herschwingen seinen Stiftes beim Herausnehmen aus der Federtasche. Er sucht oftmals eher den körperlichen Kontakt zu seinen Mitschüler:innen, sowohl im Unterrichtskontext als auch in den Pausen. Beobachteten Situationen zufolge, spricht der Junge dann nur, wenn er dazu aufgefordert wird oder wenn er bestimmte Wörter für sich wiederholt.

Das dritte Kind mit der Erstsprache Spanisch wächst bei seiner spanischen Mama auf. Seinen deutschsprachigen Papa sieht der Junge nach eigenen Aussagen aufgrund der Trennung

seiner Eltern nur am Wochenende. Im Gutachten des Schülers wurde vermerkt, dass sein Abruf bei allen Wortarten stark eingeschränkt und sein Sprachverständnis ebenfalls beeinträchtigt sei. Er verfüge über wenig gesicherte Einträge in seinem mentalen Lexikon, nutze daher vermehrt Zeigegesten oder umschreibe gesuchte Worte. Oftmals verwende er englisches Sprachmaterial. Dies ließ sich auch in Beobachtungen meinerseits bestätigen. Der Junge spricht vermehrt auf Wortebene in Englisch. Deutsche Wörter, die häufig im Unterricht präsent sind, kann er zunehmend auch in seinen eigenen Sprachschatz integrieren. Ihm Unbekanntes wird entweder auf Englisch oder mithilfe von Zeigegesten kommuniziert. Dazu kommt eine undeutliche Aussprache, sodass seine Verständlichkeit in hohem Maß eingeschränkt ist. Innerhalb der Klasse sucht er aber auch den sprachlichen Kontakt zu seinen Mitschüler:innen sowie zu mir als Lernbegleiterin in der Klasse. Morgens zeigt er mir gegenüber meist einen starken Mitteilungsdrang, in den Pausen holt er gern mein Lob und meine Zuneigung ein und im Unterricht erbittet er sich oft Hilfe bei meiner Person. Der Schüler besitzt eine besondere Kreativität, er zieht sich oftmals in seine eigene Welt zurück und ist zum Beispiel in das Malen von Pokémon oder Herzen vertieft. Wenn er allerdings aus diesem Rückzugsort herausgeholt wird, weil beispielsweise die Stunde beginnt und alle Malsachen verschwinden sollen, dann fällt es ihm schwer sich einzufügen. Dabei zeigt er, meinen Beobachtungen zufolge, eine niedrige Frustrationstoleranz im Vergleich zu seinen Mitschüler:innen.

Das vierte Kind mit Deutsch als Zweitsprache wohnt ebenfalls bei seiner Mama und kommuniziert mit dieser in Französisch. Der Junge zeige ebenfalls im Deutschen einen auffällig geringen Wortschatz. Zudem sei er laut Gutachten ein sogenannter „Late-Talker“, weil er erst mit drei bis vier Jahren erste Wörter und Sätze auf Französisch versprachlicht habe. Für mich macht der Erstklässler einen sehr lernfreudigen und interessierten Eindruck hinsichtlich neuen Wortschatzes. Der Schüler eignet sich schnell neue Wörter an und kann diese in der nächsten Stunde auch wieder abrufen. Er arbeitet zügig und will stets der Erste sein, wie ich aus Beobachtungen entnehme.

Diese vier beschriebenen Kinder sollen im Zuge meiner geplanten Wortschatzförderung besonders in den Fokus gerückt werden. Weitere Schüler:innen mit deutscher Erstsprache zeigen aber ebenfalls große semantisch-lexikalische Auffälligkeiten. Ein Mädchen habe, wie im förderpädagogischen Gutachten beschrieben, Schwierigkeiten bei der Bildung von Oberbegriffen und benötige noch vielfältige Speicher- und Abrufstrategien, um ihre genutzten semantischen Ersetzungen und Umschreibungen zu reduzieren. Ein anderes Kind weise laut Angaben aus der Schüler:innenakte auch einen deutlich verlangsamten Wortabruf auf, es nutze ebenfalls semantische Austauschprozesse und Wortneuschöpfungen. Eine weitere Erstklässlerin besitze, laut Sprachdiagnostik des Gutachtens, auch keinen altersgemäßen

Wortschatz, sowohl im passiven als auch im aktiven Bereich. Sie könne Wörter nur langsam abrufen oder Kategorien bilden. Schwierigkeiten in der Bildbenennung werden laut förderdiagnostischen Gutachten bei zwei anderen Kindern der Klasse ebenfalls ersichtlich.

Anhand dieser Beobachtungen, Aussagen aus den Schüler:innenakten und Gesprächen mit den Lehrkräften lässt sich zusammentragen, dass eine Förderung auf semantisch-lexikalischer Ebene in dieser Klasse bei vielen Kindern den Aufbau von Wortschatzspeicherungs- und Wortabrufstategien unterstützen und damit einen Baustein für weiteres schulisches Lernen setzen kann.

3 Zielstellung der Förderung

Im Rahmen meiner schulischen Tätigkeit im StartTraining habe ich eine Förderung entwickelt, die spielerisch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, im Fokus aufgrund der dargestellten Ausgangslage die semantisch-lexikalischen, weiter ausbauen soll.

Die Förderstunden verfolgen stets Ziele auf zwei Bereichen. Auf der einen Seite steht der priorisierte Ausbau des Wortschatzes, auf der anderen sollen auch Übungen für weitere Sprachebenen eingebunden werden, um den diagnostizierten Förderschwerpunkt Sprache der Lernenden an der Schule zu berücksichtigen. Daher werden für jede Einheit folgende übergreifende Ziele formuliert.

- Die Schüler:innen erweitern ihren *Wortschatz*, indem sie in spielerischen Übungen die jeweils neun Bildkarten pro Wortfeld richtig benennen.

  …und…

- Die Schüler:innen stärken ihre *mundmotorischen Fähigkeiten*, indem sie Wattebällchen passgenau pusten oder Bildplättchen zielgerichtet ansaugen.
- Die Schüler:innen bauen ihre *syntaktischen Kompetenzen* aus, indem sie innerhalb der Spielkontexte in vollständigen Sätzen sprechen.
- Die Schüler:innen erweitern ihre *phonologische Wahrnehmung*, indem sie jeweils ein fokussiertes Phonem im Wortmaterial unter Anleitung und mit Selbstreflexion mehrmals korrekt aussprechen.

Der Fokus der Zielstellungen kann für jede Einzelstunde variieren oder nochmals differenziert werden.

4 didaktisches Konzept

Bei meiner durchgeführten Förderung „*Spielerisch zum neuen Wortschatz*“ handelt es sich um die wöchentliche Ausgestaltung einer Sprachförderstunde mit der gesamten ersten Klasse an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache.

Dabei besitzt der Spielcharakter der Förderung eine besondere Priorität, da dieser gerade bei jüngeren Kindern Motivation und Lernprozesse fördert (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 101). Das Lernen innerhalb verschiedener Spielkontexte benötigt dabei keine weitere Verstärkung durch beispielsweise erwachsene Sozialpartner, sondern geschieht dann intrinsisch motiviert durch die Kinder selbst und scheint unermüdlich ausschöpfbar zu sein (Sachser 2004, S. 483). Außerdem ist das „Spiel als Grundphänomen menschlichen Handelns“ (Oerter 2007, S. 7) evolutionär und kulturell beim Menschen verankert, es werden dabei Verhaltensformen eingeübt und kulturelle Tätigkeiten ausgeführt, die auch auf Teilbereiche späterer Lebensführung übertragen werden können. „Spiel ist ein ausgezeichnetes Medium für die Zone nächster Entwicklung, die als zentraler Prozess der Enkulturation und Sozialisation ein Übergangsstadium zwischen vorherigem und nachfolgendem komplexeren Entwicklungstand bildet“ (Oerter 2007, S. 7). Relevant für diese persönliche Weiterentwicklung ist dabei meist nicht der eigentliche Sinn des Spiels, sondern die darin versteckte Tätigkeit, welche zielgerichtete Handlungen sowie unbewusste Operationen einbindet (Oerter 2007, S. 14). Grundsätzlich stellt die Form des Spiels einen zentralen Faktor für die kindliche Entwicklung dar (Oerter 2007, S. 29) und ist somit ein geeignetes Prinzip für die Gestaltung meiner Wortschatzförderung in der ersten Klassenstufe. Zudem verfügen die Lernenden dieser StartTrainings-Klasse nur über eine geringe Aufmerksamkeitsspanne und zeigen in Pausen sowie im Unterrichtsgeschehen ein hohes Bedürfnis nach Spielsituationen. Die Schüler:innen wurden deshalb aufgrund verschiedener Lern- und Entwicklungsrückstände in die sogenannte Dehnklasse der Schule eingeschult. Aus Beobachtungen und Gesprächen mit der Lehrkraft wird zusätzlich ersichtlich, dass Bewegung, Spiel und Interaktion für diese Erstklässler:innen ebenfalls einen besonders hohen Stellenwert im neuen Schulalltag einnehmen. Ich möchte an diese Bewegungs- und Spielfreude anknüpfen und weitere spielerische Abwechslung in den Unterrichtsablauf einbringen.

Die Anregungen für die meisten Wortschatzspiele erhielt ich durch meine Tätigkeit während eines Auslandspraktikums an einer Deutschen Schule in Nordspanien. Dort konnte ich in den Deutschstunden mit Fokus auf DaZ und DaF vielfältige Erfahrungen für einen wortschatzfördernden Unterricht sammeln. Zusätzlich ziehe ich noch Praxiswerte aus meiner Arbeit an einem deutschen Sprachcamp in den USA, in welchem ebenfalls die Freude und das Spiel beim fast schon nebenbei erfolgenden Sprachenlernen Priorität besaßen. Alle durchgeführten Spiele im Rahmen der Wortschatzförderung möchte ich in einer Spielesammlung zusammen-

tragen, die eine Erweiterung auf längerfristige Sicht ermöglicht sowie erzielt. Benannte Wortschatzspielesammlung findet sich zum Nachlesen und Erproben im Anhang des Erfahrungsberichtes.

Die Spielkontexte sowie Einführungssituationen des neuen Wortfeldes enthalten stets Übungen zur phonologischen sowie semantischen Ausdifferenzierung des Wortschatzes, zum Satzbau oder auch mundmotorische Aufgaben, sodass mögliche sprachliche Einschränkungen aller Schüler:innen in der Klasse beachtet werden. Die Förderung orientiert sich zunächst an der Arbeit mit Wortschatzbildern, da bis zum Zeitpunkt der Herbstferien nur vereinzelte Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Deutschunterricht erlernt wurden. Es kann allerdings zunehmend auch der auditive sowie visuelle Fokus auf bereits gelernte Laut-Buchstaben-Verbindungen gesetzt werden. Hierbei gilt das Prinzip der Steigerung des Sprachmaterials hinsichtlich seines sprachlichen und kognitiven Anspruchs: das heißt von zweisilbigen Wörtern zu mehrsilbigen, vom Anfangslaut über den Endlaut zum Laut in der Mitte des Wortes, von frikativen zu plosiven Lauten, von Einzelkonsonanten zu Konsonanten-verbindungen. Wörter mit geringerer phonologischer Komplexität sollten daher beginnend gewählt werden, sodass die Aufmerksamkeit auf Wortstruktur und -inhalt gelegt werden kann (Reber und Schönauer-Schneider 2018, 103f.). Außerdem nutze ich Wortschatzbilder mit zunächst konkreten, statt abstrakten Begriffen. Nach der Einübung der Spielformate mit Nomen sollen dann auch zunehmend andere Wortarten in die Förderstunde einbezogen werden (Reber und Schönauer-Schneider 2018, 103f.).

Die Auswahl des jeweiligen Wortschatzfeldes erfolgt neben sprachlichen Komponenten auch nach kindlichem Interesse und Relevanz. Dabei werden ebenfalls fächerverbindende Brücken geschlagen, um eine bessere Vernetzung des Wortfeldes im semantischen Lexikon herstellen zu können (Reber und Schönauer-Schneider 2018, 101). Das Wortmaterial für ein Wortfeld soll, Empfehlungen zufolge, für Eingangsklassen auf ca. zehn Bilder beschränkt werden, um Überforderung zu vermeiden (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 104). Für die Förderstunden werden stets neun Wörter ausgewählt, weil sich damit sämtliche Spielkontexte, wie beispielsweise „Bingo“, im systematischen 3x3 Feld passend umsetzen lassen.

Zur Erleichterung des Wortschatzerwerbs kann auch die Lehrersprache einen Beitrag leisten. Wichtige Prinzipien für die Förderung sind daher Blickkontakt und das Herstellen der Aufmerksamkeit auf das Wortmaterial, die Anbahnung einer positiven Fragehaltung bei Speicher- oder Abrufschwierigkeiten sowie die häufige und prägnant betonte Präsentation des Wortschatzes. Dabei bewegen sich die Übungen auch zunächst mit reduzierter sprachlicher Komplexität von der Wortebene auf die anspruchsvollere Satzebene (Reber und Schönauer-Schneider 2018, S. 102).

5 Durchführung und Material

Das geplante Wortschatztraining startete nach den Herbstferien. Eine Stunde pro Woche durfte ich den Unterricht übernehmen und meine spielerische Förderung durchführen. Über ungefähr drei Wochen wurde je ein entsprechendes Wortfeld in Gesprächen zur semantischen und phonologischen Ausdifferenzierung sowie in Spielformaten gefestigt. Die Auswahl des Sprachmaterials erfolgte aus speziellem Anlass von kulturellen Festen oder aus Beobachtungen und Gesprächen mit der Lehrkraft.

In folgender Tabelle ist der Wortschatz für jedes Wortfeld der Förderung bis März überblicksartig dargestellt. Da die Förderung auch im zweiten Halbjahr weiterhin durchgeführt werden kann, ist der Inhalt der Tabelle nicht auf Vollständigkeit und Abgeschlossenheit zu beziehen.

Tabelle 1: Strukturierung und Inhalte der Wortschatzarbeit

Zeitraum	**Wortfeld und Anlass**	**Spielformate**	**Wortschatz**
01.11.-25.11.2022	herbstlich saisonales Obst und Gemüse → Anregung durch die Thematisierung des Erntedankfestes im Ethikunterricht sowie durch den regelmäßigen Obst- und Gemüseeimer in der Schule (fehlender Wortschatz bei den Kindern mit DaZ in der Klasse)	- Schwupps, was fehlt? - Bingo - Wörter verstecken	der Apfel, die Birne, die Weintrauben, der Kürbis, der Pilz, die Paprika, die Möhre, die Kartoffel, die Zwiebel
28.11.-21.12.2022	Weihnachten → Anlass durch die Weihnachtszeit (10 von 11 Kindern wissen beispielsweise nicht, wann der Weihnachtsmann kommt; viele besitzen kaum Wissen über Traditionen dieses Festes; Wörter wie Adventskranz, Kerzen und Glocken bedürfen besonderen Erklärungs- und Erfahrungsbedarf)	- Schwupps, was fehlt? - Bingo - Wörter verstecken - Papagei-Spiel - Wörter versenken	der Weihnachtsmann, der Tannenbaum, der Schneemann, die Kerze, der Kranz, der Stern, die Glocke, das Geschenk, der Lebkuchen

Zeitraum	Wortfeld und Anlass	Spielformate	Wortschatz
03.01.2023	Wochentage → kurzfristige Intervention anhand der fehlenden Kenntnis der Wochentage durch die Kinder (anschließend werden die Wochentagsbilder in die tägliche Begrüßung integriert, dabei bieten diese auch eine farbliche Hilfe bei der Orientierung im Hausaufgabenheft; im Anschluss erfolgt die Einstellung eines Kalenderdienstes)	- (Wochentage-Lied*) - Schwupps, was fehlt? - Papagei-Spiel - Wörter verstecken	Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag

* Diese musikalische Einstimmung in das Thema soll die auditive Aufmerksamkeit trainieren.
Quelle: Sommerland, S.; Glück, K.; Die Kita-Frösche: *Montag mach ich eine Mondfahrt* (Aus Bizet: Carmen – Suite No.1: Les toréadors). In: Die 30 besten Kinderlieder mit Klassikmelodien. Spotify. https://open.spotify.com/track/17W71J5PsZV2X86qXi8ZEA?si=6vz9TQbATJKVNRj2qneioQ&dd=1

Zeitraum	Wortfeld und Anlass	Spielformate	Wortschatz
09.01.-20.01.2023	Kleidung und Farben → besonderer Fokus auf Winterkleidung im Bezug zu anderen Jahreszeiten (geringes Wissen der Kinder zu jahreszeitlicher Struktur) → im Zentrum auch Kategorienbildung (Finden von Oberbegriffen und Zuordnen von Unterbegriffen)	- Bingo - Heißer Stein - Kofferpacken - Schrank aufräumen	die Mütze, der Schal, die Handschuhe, die Jacke, der Pulli, die Schuhe, die lange Hose, die kurze Hose, das Kleid
23.01.-10.02.2023	Wetter → Anlass durch die Thematisierung der Jahreszeiten und durch heftige Stürme zu diesem Zeitpunkt, große Begeisterung der Kinder für Regenbögen → Mundmotorische Spiele zum Thema Winterwetter, Stationsarbeit mit kreativem Freiraum zur Anregung verschiedener Sinne	- Papagei-Spiel - Turm bauen - Montagsmaler	die Sonne, die Wolken, der Regen, der Wind, der Sturm, der Regenbogen, das Gewitter, der Nebel, der Schnee

Im Anschluss an die letztgenannte Lerneinheit folgte zunächst eine kurze Pause der Förderung aufgrund universitärer Verpflichtungen hinsichtlich des Staatsexamens im Lehramt. Eine Fortführung des Wortschatztrainings mit einer zunehmenden Steigerung, bezüglich der Produktion des Wortmaterials auf Satzebene oder der Integration anderer Wortarten, ist für die Etappe nach den Osterferien bereits geplant.

Die Dokumentation der jeweiligen Fördereinheiten, hinsichtlich des wahrgenommenen Verhaltens und der festgestellten Leistungen der Schüler:innen, sollte jeweils im Anschluss an eine Förderstunde anhand eines Dokumentationsbogens erfolgen. Ein Vorschlag für einen strukturierte Dokumentation findet sich im Anhang der Arbeit.

6 Wirkung und Erfahrungswerte

Mithilfe der Dokumentation der einzelnen Wortschatzförderstunden konnten Reaktionen der Kinder auf die Spielkontexte, ihr Lernverhalten sowie zum Teil Effekte durch die durchgeführten Wortschatzspiele festgehalten werden. Dabei ließ sich bereits zu Beginn sowie andauernd bei allen Kindern eine große Motivation bei der Beteiligung an den Spielformaten erkennen. Die Lernenden der Klasse zeigten in ihrer Mimik und Emotionsäußerung durchweg Freude und Begeisterung für das Wortschatztraining. Einige Kinder meldeten mir nach der Stunde auch zurück „Das hat heute viel Spaß gemacht“ oder fragten enthusiastisch „Können wir das Spiel weiter spielen?“. Während der Spielsituation waren die Lernenden auch sehr aufmerksam im Unterrichtsgeschehen. Allerdings schien dabei die Geduld der Kinder hinsichtlich des Wartens, bis sie selbst einmal Spielleiter:in sein oder eine gewisse Rolle einnehmen durften, eine schwierigere Aufgabe zu sein. Somit erfolgte innerhalb der Wortschatzförderung nebenbei auch ein zunächst ungesteuertes Training der Geduld und Frustrationstoleranz.

Es lassen sich meiner Ansicht nach auch erfolgsversprechende sprachliche Wirkungen des Wortschatztrainings vermerken. Am Ende jeder Wortfeldeinheit sind alle Schüler:innen in der Lage, die Wörter zu den Bildern adäquat und flüssig zu benennen. Unsicherheiten bestehen manchmal noch bezüglich der jeweiligen Artikel, besonders bei den Kindern mit DaZ, aber auch vereinzelt bei den monolingual aufwachsenden Lernenden. Für die weitere Förderung sollte also ein Schwerpunkt demnächst auch auf das Lernen des korrekten Artikels gelegt werden.

Der Schüler mit russischer Erstsprache im Familienhaus und einer vermuteten Autismus-Spektrum-Störung versprachlicht das gesamte Wortmaterial meist nach der zweiten Stunde

pro Wortfeld. Er wendet bereits die Strategie des wiederholten Nachsprechens selbstständig an und lässt seinen Blick dabei auf meiner Person ruhen. So produziert er beispielsweise beim „Bingo“ das genannte Wort oftmals noch einmal laut. Die Ausführung der Spielform „Bingo“ fiel ihm zu Beginn noch sehr schwer, sodass ich ihm in den ersten Stunden noch verstärkt behilflich war. So fragte ich ihn wiederholt „Wo ist der Kürbis?“ oder gab Anweisungen, wie zum Beispiel „Genau, drehe jetzt den Kürbis um“. Mit dem zweiten Wortfeld „Weihnachten“ hat der Erstklässler das Spielformat dann verinnerlicht und benötigte nur noch vereinzelt Unterstützung bezüglich der Aufmerksamkeitslenkung. Bei den mundmotorischen Übungen mit dem Strohhalm hatte der Junge das Prinzip des Ansaugens in den ersten Stunden noch nicht sicher verstanden. Er zeigte sich aber sehr bemüht und übte wiederholt. Die Variante des gezielten Pustens stellte von Anfang an kein Problem dar. In der Fördereinheit zum Wetter konnte er dann auch erfolgreich den Strohhalm mit den Lippen umschließen und Luft ansaugen. Bezüglich der Syntax sind ebenfalls Fortschritte des Lernenden festzustellen. Er spricht nun deutlich mehr in kleinen Sätzen. Dem liegen sicherlich auch andere Sprachfördermaßnahmen des Unterrichts zugrunde. Trotzdem kann er sich mit dieser Fähigkeit nun auch besser an den Spielformaten auf Satzebene beteiligen.

Das spanisch aufwachsende Kind spricht zwar im Allgemeinen noch sehr undeutlich und leise, hat aber nach Beobachtungen individuelle Fortschritte hinsichtlich der Rezeption sowie teilweise auch in der Produktion des gewählten Wortmaterials gemacht. In der ersten Einheit hat der Junge beispielsweise das Wort „Birne“ für sich entdeckt und dieses mit großer Freude jedes Mal richtig artikuliert. So kam es, dass er sich auch gern eine Birne aus dem Obsteimer genommen hat und dabei die genannte Wortform produzierte. Ähnliche Favoriten ließen sich auch in anderen Wortfeldern feststellen. Nach dem Training der Spielformate auf der Satzebene ist der Schüler nun auch verstärkt in der Lage, syntaktisch vollständige Sätze zu versprachlichen und beispielsweise beim Spiel „Wörter verstecken“ zu fragen „Hast du die Kerze?“. Diese Satzproduktion muss weiter trainiert werden, damit eine Anwendung dieser sprachlichen Strukturen auch auf die mündliche Kommunikation in der Spontansprache übertragen werden kann. Der Schwerpunkt seiner nächsten Förderstunden sollte ebenfalls auf die phonologische Ebene gelegt werden, um seine Aussprache zu verbessern. Die Freude des Lernenden und seine Qualität der Ausführung mundmotorischer Übungen sind bereits gute Voraussetzungen dafür.

Der Schüler mit französischer Erstsprache zeigt sich ganz besonders engagiert an den Spielformaten, hilft auch andern Kindern beim „Bingo“. Die Speicherung und der Abruf der Wörter scheinen ihm dabei nicht schwer zu fallen. Bei den mundmotorischen Übungen hatte der Junge zu Beginn noch Schwierigkeiten im Ansaugen der Bilder. Er gab aber nicht auf und nach wiederholten Versuchen war auch schnell auch eine Verbesserung zu erkennen.

Mittlerweile fällt ihm diese Luftstromlenkung sehr viel leichter und er kann mit Freude an diesen Spielkontexten teilnehmen. Im Bereich der Syntax erbringt der Schüler schon sehr gute Leistungen, antwortet bereits selbstständig auf Satzebene.

Bei dem vierten Schüler mit DaZ und einem russischen Hintergrund kann ich ebenfalls einen schnellen Wortabruf anmerken. Der Junge war ganz besonders eifrig, wenn es beispielsweise beim „Bingo“ um das Gewinnen der Spielrunde ging. Hinsichtlich seiner mundmotorischen Fähigkeiten verbesserte er sich auch sichtlich von Stunde zu Stunde, sodass ihm das Ansaugen und Pusten mit dem Strohhalm im Februar keine Schwierigkeiten mehr bereitete.

Ein anderes Kind mit deutscher Muttersprache konnte das Wortmaterial ebenfalls oft korrekt benennen. Allerdings hatte es Mühe, seinen Spielzug abzuwarten und rief oft laut hinein, sodass andere Schüler:innen frustriert reagierten. Die Übungen zur Mundmotorik bewältigte der Junge besonders gut, er erhält bereits in der Logopädie ein spezifisches Training mundmotorischer Bewegungsformen.

Im Insgesamten konnte ich sehr viele positive Erfahrungswerte sammeln. Dass die Freude am Lernen innerhalb des Spielkontextes im Mittelpunkt stand und den Aufbau des Wortschatzes förderte, ließ sich während des Trainings durchweg bestätigen.

7 Reflexion

Das Wortschatztraining hat sowohl mir als auch den Kindern sichtlich viel Freude bereitet. Durch andauernde positive Rückmeldungen der Schüler:innen fühlte ich mich auch in meiner Arbeit bestärkt. Und die Gespräche mit der Klassenlehrerin im Anschluss an die Förderstunden hatten für mich ebenfalls einen bestätigenden Charakter. Oftmals entwickelten die Lehrkraft und ich in den Pausen die Spielformate weiter, fanden Alternativen und erkannten gewisse sich offenbarende Potentiale für den Fachunterricht. Diese wertschätzende Haltung gegenüber meines spielerischen Wortschatztrainings ließ in mir das Ansinnen reifen, mich für den StartTraining-Preis 2023 zu bewerben.

Im Zuge dieses Erfahrungsberichtes wuchs das Interesse für eine weiterführende theoretische Beschäftigung sowie für eine Recherche zu bereits vorhandenen empirischen Ergebnissen bezüglich dieser Thematik. Ich könnte mir gut vorstellen, dies auch für eine Staats-examensarbeit verwenden zu können. Dabei wäre eine Prä-Post-Testung von besonderer Bedeutsamkeit, um konkrete Ergebnisse hinsichtlich der semantisch-lexikalischen Leistungen der Schüler:innen wissenschaftlich sichtbar zu machen. In meinem Bericht konnte ich nur einen kleinen Anteil beobachtbarer Fortschritte der Kinder, bezüglich ihrer sprachlichen

Fähigkeiten, darstellen. Mithilfe eines Wortschatztestes ließen sich bestimmt weitreichendere und fundiertere Aussagen tätigen, ohne nur auf wahrgenommene Erfahrungen vertrauen zu müssen.

Besonders positiv empfand ich die Beziehung zwischen mir und den Schüler:innen. Die Kinder akzeptierten mich als „Zweitlehrkraft“ und schienen die offenen Spielsituationen im Schulalltag mit mir sehr zu schätzen. Ein Junge fragte mich auch im März, wann ich denn wieder diese Spiele mit ihnen machen könnte und als ich ihn über die Beweggründe für eine Pause der Förderstunden aufklärte, bedauerte er dies. Generell konnte ich für die Schüler:innen meiner StartTraining-Klasse ein offenes Ohr für deren Probleme zeigen, viele kamen gern zu mir und erbaten sich Lösungen. In Pausensituationen erhielt ich auch oft Anfragen für ein gemeinsames Spiel mit ihnen.

Eine schwierige Situation ergab sich während meiner Förderstunde dadurch, dass ein Kind die Teilnahme an den Spielen verweigerte. Es flossen Tränen und das Mädchen wollte mir zunächst nicht den Grund für ihr plötzlich abneigendes Verhalten mitteilen. Dies verunsicherte mich, aber ich wollte keinesfalls die ganze Gruppe in ihrer Spielfreude beeinträchtigen. Als sie dann Kopfschmerzen als Grund äußerte, ließ ich die Schülerin sich etwas ausruhen, ihren Kopf auf die Bank legen. Ihr Schluchzen ließ nach. Wenn sie später wieder mitmachen wöllte, könnte sie jederzeit erneut in das Spiel einsteigen, versicherte ich ihr. Dadurch konnte ich zu meiner Erleichterung mit der restlichen Gruppe weiterarbeiten, ohne dass sich die anderen Kinder ablenken ließen. Beim letzten Spiel bemerkte ich dann eine gewisse Neugierde des Mädchens, die ich aufgreifen und sie damit doch noch ins Spiel integrieren konnte. Sie agierte dann beim „Wörter verstecken“ als diejenige, die eine Bildkarte verstecken durfte. Später stellte sich dieses Vermeidungsverhalten der Schülerin fast jeden Donnerstag und spätestens direkt vor dem Sportunterricht an diesem Tag ein, sodass aus weiteren Gesprächen mit dem Kind sowie dessen Eltern sich seine Schmerzen in Kopf, Ohr oder Bauch als Abwehr gegen die Sportstunden deuten ließen. Für mich war es anfangs nicht einfach, mit der Verweigerung der Spielteilnahme umzugehen. Nach Kenntnis des wahren Grundes konnte ich das Mädchen dann immer besser in meine Förderstunde einbinden.

Weitere Improvisationen meinerseits erfolgten bezüglich der gleichzeitig stattfindenden Logopädie zweier Schüler der Klasse. Beide Jungen wurden zeitlich versetzt aus dem Klassenkontext herausgenommen, sodass ich schnell auf die Veränderung für die Teilnehmenden meiner Spiele reagieren musste. An diese Gegebenheit gewöhnte ich mich allerdings schnell. Auch in der Vorweihnachtszeit konnte ich meine Fähigkeiten bezüglich einer Flexibilität und Spontanität festigen, indem ich die Durchführung meiner Spiele mit Prioritätensetzung an die Zeitverkürzungen, begründet durch weihnachtliche Rituale, anpasste.

Aufgrund der erwähnten wahrgenommenen geringen Frustrationstoleranz der Erstklässler:innen meiner Klasse hatte ich es häufig mit unduldsamen Äußerungen der Kinder und Rufen wie „Ich war noch nicht!“ innerhalb der Förderstunden zu tun. Dadurch wurde mein Spektrum an Geduld sowie Gelassenheit zu Beginn stark beansprucht. Ich gewöhnte es mir dann an, Entscheidungen für die Wahl eines neuen Spielleiters/einer neuen Spielleiterin transparent zu erklären und mir beispielsweise die Namen der Kinder in ihren Rollen für das Spiel „Wörter verstecken“ zu notieren, sodass beim nächsten Mal die Positionen getauscht werden und sich alle Schüler:innen in jeder Rolle erproben konnten. Diese klare Begründung half den Kindern meiner Meinung nach, die Entscheidungen für eine neue spielleitende Person besser zu akzeptieren.

Es war auch ein günstiger Umstand, dass ich meine Wortschatzförderung in Absprache mit der Klassenlehrerin immer donnerstags in der ersten Stunde durchführen konnte. Zum Beginn des Schultages waren eine deutliche bessere Aufmerksamkeitsspanne und kognitive Kapazität der Erstklässler:innen vorhanden. Allerdings stellen sich nun nach Unterbrechung der Förderstunden zunächst die Fragen, in welchem Maße eine Nachhaltigkeit bei den Kindern in Bezug auf die längere Pause des Wortschatztrainings noch vorhanden ist, welcher Zeitabschnitt zum Wiederholen benötigt wird und wann dann mit höherem Schwierigkeitsgrad fortgeschritten werden könnte. Ich erhoffe mir bei meiner Wiederaufnahme des Trainings nach Ostern, die Begeisterung der Lernenden an den Spielformaten schnell wieder entfachen zu können und einmal vermitteltes Wissen der Schüler:innen zügig zu aktivieren. Damit wäre dann auch eine Grundlage dafür geschaffen, dass für die Kinder neue Wortschatzspiele (siehe Wortschatzspielesammlung) eingeführt würden.

Eine Zielstellung meines Erfahrungsberichtes hätte ich auch erreicht, wenn meine Ausführungen Interesse bei Pädagog:innen wecken könnten und zum Ausprobieren dieser spezifischen Fördermaßnahmen einen Anreiz bildeten.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2014a): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache, Bd. 9. Unter Mitarbeit von Winfried Ulrich. 3. Auflage. 11 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden., 9), S. 3–16.

Ahrenholz, Bernt (2014b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache, Bd. 9. Unter Mitarbeit von Winfried Ulrich. 3. Auflage. 11 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden., 9), S. 64–80.

Belke, Eva; Belke, Gerlind (2006): Das Sprachspiel als Grundlager institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Tabea Becker und Corinna Peschel (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174–200.

Budde, Monika (2011): Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. In: M. Budde, Riegler S. und M. Wiprächtiger-Geppert (Hg.): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 147–155.

Groenhagen, Birgit (2022): Die Wirksamkeit von Interaktionsspielen im Zweitspracherwerb. Eine Evaluationsstudie im Einzelfalldesign. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg. Online verfügbar unter http://oops.uni-oldenburg.de/5332/1/gorwir22.pdf, zuletzt geprüft am 01.04.2023.

Günther, Herbert (2011): Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2022a): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Hg. v. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich und Sofie Henschel. Waxmann. Münster. Online verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2022b): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Pressemappe. Hg. v. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich und Sofie Henschel. Waxmann. Münster. Online verfügbar unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/.

Kultusministerkonferenz (1998a): Empfehlungen zum Förderschwerpunk Sprache. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-FS-Sprache.

Kultusministerkonferenz (1998b): Empfehlungen zum Förderschwerpunk Sprache. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-FS-Sprache.pdf.

Oerter, Rolf (2007): Zur Psychologie des Spiels. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 31 (4), S. 7–32. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/29230/ssoar-psychges-2007-4-oerter-zur_psychologie_des_spiels.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 31.03.2023.

Reber, Karin; Schönauer-Schneider, Wilma (2018): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik, 2).

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweitsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Rost-Roth, Marina (2014): Sprachlehr- und -lernforschung. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache, Bd. 9. Unter Mitarbeit von Winfried Ulrich. 3. Auflage. 11 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden., 9), S. 49–63.

Rupp, Stephanie (2013): Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Sachser, Norbert (2004): Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (4), S. 475–486. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4821/pdf/ZfPaed_2004_4_Sachser_Neugier_Spiel_Lernen_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 31.03.2023.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2018): Deutsch als Zweitsprache. Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Unter Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrer an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2022): Bericht des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Umsetzung der Inklusion. insbes. gemäß § 64 Absatz 10 SächsSchulG. Online verfügbar unter https://www.inklusion.bildung.sachsen.de/download/Inklusionsbericht_SMK.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2023.

Zoller, Isabel (2011): Wortschatzerwerb und -erweiterung im Deutschen bei türkischsprachigen Vorschulkindern. Eine vergleichende Untersuchung in Kindergärten (Istanbul-Graz). Diplomarbeit. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz. Institut für Germanistik. Online verfügbar unter https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/216020?originalFilename=true, zuletzt geprüft am 01.04.2023.

Anhang

Beispielhaftes Material 27

Dokumentationsbogen der Förderung 28

Wortschatzspiele-Sammlung 30

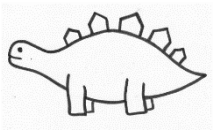
Beispiele einer geplanten Förderstunde 45

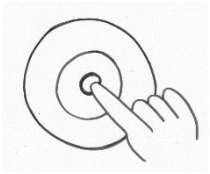
Beispielhaftes Material

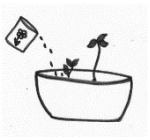
Abbildung 1: Obst und Gemüse

Abbildung 2: Weihnachten

Abbildung 3: Kleidung und Farben







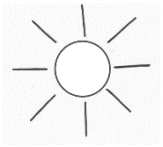


Abbildung 4: Wochentage

Abbildung 5: Wetter

Die Fotos und Bilder wurden alle selbstständig zusammengetragen.

Durchführung von: _____ Datum: _____

DOKUMENTATIONSBOGEN DER FÖRDERUNG

Wortfeld: _____

Wortschatzspiel:	Anmerkungen zum Lernverhalten der SuS:	Funktioniert hat…	Schwierigkeiten bei…

Planung des weiteren Vorgehens: _____

Zusatz

Schüler:innen-Bogen für die Einschätzung der Kompetenzen in den jeweiligen sprachlichen Bereichen:

Schüler/Schülerin	Zeitpunkt Feststellung	Kenntnis des **Wortschatzes**	**Phonologische** Fähigkeiten	**Mundmotorische** Fertigkeiten	**Syntax**	Anmerkungen: Wobei noch Schwierigkeiten?
xy	06.11.2022 15.12.2022 …	+ ++	+++ +++	- +	+ ++	… …

Wortschatzspiele-Sammlung

Inhalt

Wortschatzspiele auf Wortebene 31

Schwupps, was fehlt? 31

Bingo 31

Wörter verstecken 32

Papagei-Spiel (Simon sagt) 33

Montagsmaler 33

Heißer Stein 34

Turm bauen 34

Wörter-Dart 35

Fledermaus-Spiel 35

Wortschatzspiele auf Satzebene 36

Nanu, wo ist der Schuh? 36

Schrank aufräumen 36

Wörter versenken 38

Koffer packen 38

Tic Tac Toe 39

Leiterspiel 39

Bewegungsspiele 41

Staffelspiel 41

Wörterstopptanz 41

Schnick, Schnack, Schnuck 42

Wörtertwister 42

Spiele zur Mundmotorik 44

Sortiermaschine 44

Pustekönig 44

Wortschatzspiele auf Wortebene

Schwupps, was fehlt?

Schwerpunkt(e)	Visuelle Merkfähigkeit, Produktion der Wörter
Setting	Mit der ganzen Klasse, in Kleingruppen oder individuell Auch im Sitzkreis möglich
Material	Bildkarten oder Gegenstände zum Wortfeld
Durchführung	- Alle Bildkarten hängen an der Tafel bzw. alle Gegenstände liegen vor den Kindern. Diese schließen die Augen oder legen den Kopf auf die Bank. - Die Lehrperson dreht eine Bildkarte um bzw. legt einen Gegenstand weg. → Frage „Schwupps, was fehlt?“ - Nun dürfen die Kinder ihre Augen öffnen und das fehlende Bild/den fehlenden Gegenstand erraten. - In der nächsten Runde kann auch ein Kind die Bildkarte umdrehen/den Gegenstand entfernen und „Lehrkraft“ spielen.
Alternativen	- mehrere Bilder gleichzeitig umdrehen / Gegenstände entfernen

Bingo

Schwerpunkt(e)	Rezeption und Produktion der Wörter
Setting	Mit der ganzen Klassen oder in der Kleingruppe
Material	Für jedes Kind einen Stapel Bildkarten des Wortfeldes (immer mindestens neun Wörter)
Durchführung	- Jedes Kind legt seine Bildkarten in einem 3x3 Feld auf. Die Reihenfolge spielt dabei keine Rolle und sollte auch unterschiedlich gewählt werden. Ein Kind bereitet einen Stapel mit den Bildkarten vor. - Nun zieht ein Kind der Reihe nach eine Bildkarte vom Stapel und benennt das Wort zum Bild. - Alle anderen Kinder drehen die genannte Bildkarte in ihrem 3x3 Feld um. - Ziel ist es, drei Bildkarten in einer Reihe (horizontal oder vertikal) umgedreht zu haben, dann hat man ein BINGO. - Nach dem ersten oder zweiten gerufenen BINGO wird der/die Ansagende gewechselt und das Spiel von Neuem gespielt.
Alternativen	- mit dem Erwerb der Schriftsprache Einbezug von Anfangslauten bzw. Buchstaben, Silben oder gar vollständige Wörter auf dem Ziehstapel bzw. im 3x3 Feld - bei mehr als neun Bildern individuelle Auswahl der Bildkarten durch die Kinder → schwieriger und länger andauerndes Spiel - größeres Spielfeld 4x4 oder 5x5 je nach Wörteranzahl

Wörter verstecken

Schwerpunkt(e)	Visuelle Merkfähigkeit, Produktion der Wörter, auditive Differenzierungsfähigkeiten, Freude an der Artikulation
Setting	Mit der ganzen Klasse oder in der Kleingruppe
Material	Bildkarten oder Gegenstände zum Wortfeld
Durchführung	- Ein Kind merkt sich alle Bildkarten bzw. Gegenstände und verlässt kurz das Klassenzimmer. - Ein anderes Kind darf eine Bildkarte bzw. einen Gegenstand im Klassenzimmer verstecken (nicht zur schwer!). - Dann rufen alle im Raum „Komm rein!“ und das Kind draußen darf wieder in das Klassenzimmer kommen. Es muss zunächst feststellen, welches Bild/welcher Gegenstand fehlt, dann darf es die Bildkarte oder den Gegenstand im Klassenzimmer suchen. - Dabei helfen die anderen Kinder, sie sprechen das gesuchte Wort leise oder laut im Chor (ähnlich wie „kalt“ oder „heiß“) – leise, wenn sich das Kind weit weg vom Versteckort befindet, immer lauter, wenn es diesem näher kommt. - Wenn das Kind das Bild/den Gegenstand gefunden hat, werden die Rollen mit den anderen Kindern getauscht.
Alternativen	- Produktion eines Lautes, passend zum Bild (semantisch oder phonologisch) - silbisches Sprechen der Wörter mit Silbenklatschen - Verstecken von zwei Reimwörtern und Sprechen beider Wörter hintereinander im Suchprozess

Papagei-Spiel (Simon sagt)

Schwerpunkt(e)	Auditive Konzentration, Produktion der Wörter
Setting	Mit der ganzen Klasse, in der Kleingruppe
Material	evtl. Bildkarten
Durchführung	- Kinder dürfen Papagei spielen und der Lehrkraft nachsprechen, allerdings nur, wenn sie vorher äußert „Simon sagt …“. - Wenn diese Satzstruktur nicht benutzt wird, müssen alle Papageien schweigen. - Das Spiel kann im Format „Klasse gegen Lehrkraft“ gespielt werden. Am besten bietet sich eine Strichliste an der Tafel an, um die Punkte zu dokumentieren. - Die Klasse bekommt einen Punkt, wenn sie im richtigen Moment schweigen. Die Lehrkraft bekommt einen Punkt, wenn sie die Klasse überlistet hat und doch das Echowort gehört wurde.
Alternativen	- Änderung des Namens „Simon“ in einen Namen mit Buchstabenfokus, z.B. bei Thematisierung des /p/ im Unterricht „Pia“ - Einbezug von Pluralformen der Wörter - Herstellung eines Widerspruchs von gezeigtem Bild und benanntem Wort, dann sollen die Kinder ebenfalls nichts nachsprechen oder sogar das Bild richtig benennen - Ausführung einer Geste/Handlung bei Adjektiven oder Tätigkeitsverben - Einbezug von Sätzen

Montagsmaler

Schwerpunkt(e)	Visuelle Auge-Hand-Koordination, rezeptives Verständnis und Produktion der Wörter
Setting	Mit der ganzen Klasse oder in der Kleingruppe
Material	Bildkarten oder Wortkarten (bei Erwerb des Schriftspracherwerbs)
Durchführung	- Es gibt zwei Teams innerhalb der Gruppe. - Ein Kind zieht verdeckt vom Stapel eine Bildkarte. - Es muss nun versuchen, das Wort an der Tafel darzustellen/zu malen, sodass es die anderen Kinder erraten. - Das Team, welches zuerst das Wort errät und versprachlicht, erhält einen Punkt.
Alternativen	- pantomimische Darstellung

Heißer Stein

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter, Benenngeschwindigkeit
Setting	Mit der ganzen Klasse oder in der Kleingruppe
Material	Bildkarten bzw. Gegenstände des Wortfeldes
Durchführung	- Die Kinder und die Lehrperson setzten sich in einen Kreis. - Jedes Kind bekommt 3 Plättchen. Das Kind, das startet, hält einen Stein. - Ein Wecker wird gestartet (zwischen 20 und 60 Sekunden) und die Lehrperson zeigt dem startenden Kind eine Bildkarte. - Das Kind produziert das Wort so schnell wie möglich und gibt den Stein dem nächsten Kind im Uhrzeigersinn weiter. - Die Lehrperson zeigt die nächste Bildkarte dem nächsten Kind usw. - Das Kind, bei dem der Wecker läutet, muss ein Plättchen abgeben. - Die Kinder, die am Ende der Spielzeit noch die meisten Plättchen besitzen, haben gewonnen.
Alternativen	- Plättchensystem weglassen/verändern

Turm bauen

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter, Benenngeschwindigkeit
Setting	Partnerarbeit
Material	Bildkarten und Bauklötzchen/Legosteine
Durchführung	- Der Wecker wird auf 60 Sekunden gestellt. - Es spielen immer zwei Kinder zusammen. - Ein Kind zeigt eine Bildkarte, das andere benennt diese. - Für jede richtige Lösung darf ein Bauklotz für einen Turm benutzt werden. - Die Rollen werden anschließend gewechselt. - Das Kind, das nach 60 Sekunden den höheren Turm baut, hat gewonnen. - Die falsch beantworteten Wörter werden am Schluss noch einmal wiederholt.
Alternativen	- Statt Bauklötzchen Verwendung von Steckwürfel oder anderer Materialien - Übertragen auf Satzebene (Kinder müssen zunächst einen Satz zu dem Wort produzieren, bevor ein Bauklötzchen genommen werden darf)

Wörter-Dart

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter
Setting	Partnerarbeit, in der Kleingruppe oder mit der ganzen Klasse
Material	Bildkarten und Säckchen (mit Reis/Mehl gefüllte Luftballons)
Durchführung	- Die Bildkarten werden an der Tafel in farbige Ringe (mit Kreide gemalt) verteilt. - Jeder Ring stellt eine andere Punktzahl dar, von außen nach innen werden höhere Punkte vergeben. - Die Kinder werfen mit den Säckchen auf die Bildkarten und bei jedem Treffer und richtiger Benennung gibt es entsprechende Punkte.
Alternativen	- „Dartscheibe“ auf dem Fußboden mit farbigem Klebeband abkleben oder mit Seilen legen

Fledermaus-Spiel

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter, akustische Selektion und Lokalisation
Setting	Mit der Kleingruppe oder der ganzen Klasse
Material	Bildkarten
Durchführung	- Jedes Kind bekommt eine Wortschatzkarte. Ein Kind erhält keine Bildkarte und stellt sich vor die Gruppe. - Die Lehrperson flüstert diesem Kind ein Wort einer Bildkarte zu. Auf ein Zeichen der Lehrkraft ruft jedes Kind aus der Gruppe sein Wort heraus. Der/die "Zuhörende" muss "herausfiltern", wer sein/ihr Wort hat.
Alternativen	- Ein Wortschatzbild wird mehrfach in der Klasse ausgegeben. Das Kind vorn ohne Bildkarte („Fledermaus“) muss heraushören, welches Wort mehrmals von der Klasse gerufen wird.

Wortschatzspiele auf Satzebene

Nanu, wo ist der Schuh?

Schwerpunkt(e)	visuelle und auditive Merkfähigkeit, Produktion der Wörter in Sätzen, Verwendung des Dativs
Setting	Mit der ganzen Klasse, in Kleingruppen oder individuell auch im Sitzkreis möglich
Material	Bildkarten zum Wortfeld, vier verschieden farbige Blätter
Durchführung	- Alle Bildkarten hängen verteilt an der Tafel. - Die Lehrperson verdeckt nun einige Bildkarten mit farbigen Blättern und spricht dabei „Ich lege das rote Blatt auf die Mütze“, etc… - Dann fragt sie „Wo ist die Mütze?“ - Nun müssen die Kinder die richtige farbige Karte benennen „Die Mütze ist unter *dem* roten Blatt.“ - In der nächsten Runde versteckt ein Kind die Bildkarten unter den farbigen Blättern.
Alternativen	- Reduktion der Satzstruktur ohne Fokus auf Dativ („Die Mütze ist unter rot.“) - Erfragung mehrerer Bilder - Verwendung von Buchstabenkarten, Silbenkarten, Wortkarten

Schrank aufräumen

Schwerpunkt(e)	Mundmotorische Fähigkeiten des Luftansaugens, Produktion der Wörter in Sätzen, Raum-Lage-Beziehungen
Setting	Mit der ganzen Klasse, in Kleingruppen oder individuell
Material	Schrank-AB, Bildzettel zum Wortfeld, Strohhalme
Durchführung	- Jedes Kind erhält Bildzettel, einen Strohhalm und ein Schrank-AB. - Ein Kind darf das Schrankfach des ersten Bildes im Satz beschreiben „Der rote Pullover liegt oben rechts.“ - Nun ordnen die Kinder diesen Bildzettel in das entsprechende Fach ein, allerdings durch Ansaugen des Bildzettels mit dem Strohhalm. - Im Anschluss darf ein anderes Kind den nächsten Ort des nächsten Bildzettels bestimmen. - Wenn alle Bildzettel einsortiert sind, wird verglichen. Es haben die Kinder gewonnen, die alles richtig eingeordnet haben.
Alternativen	- Einsatz von Buchstaben-, Silben-, Wortzettel - Einbezug von Pluralformen und Veränderung des konjugierten Verbs

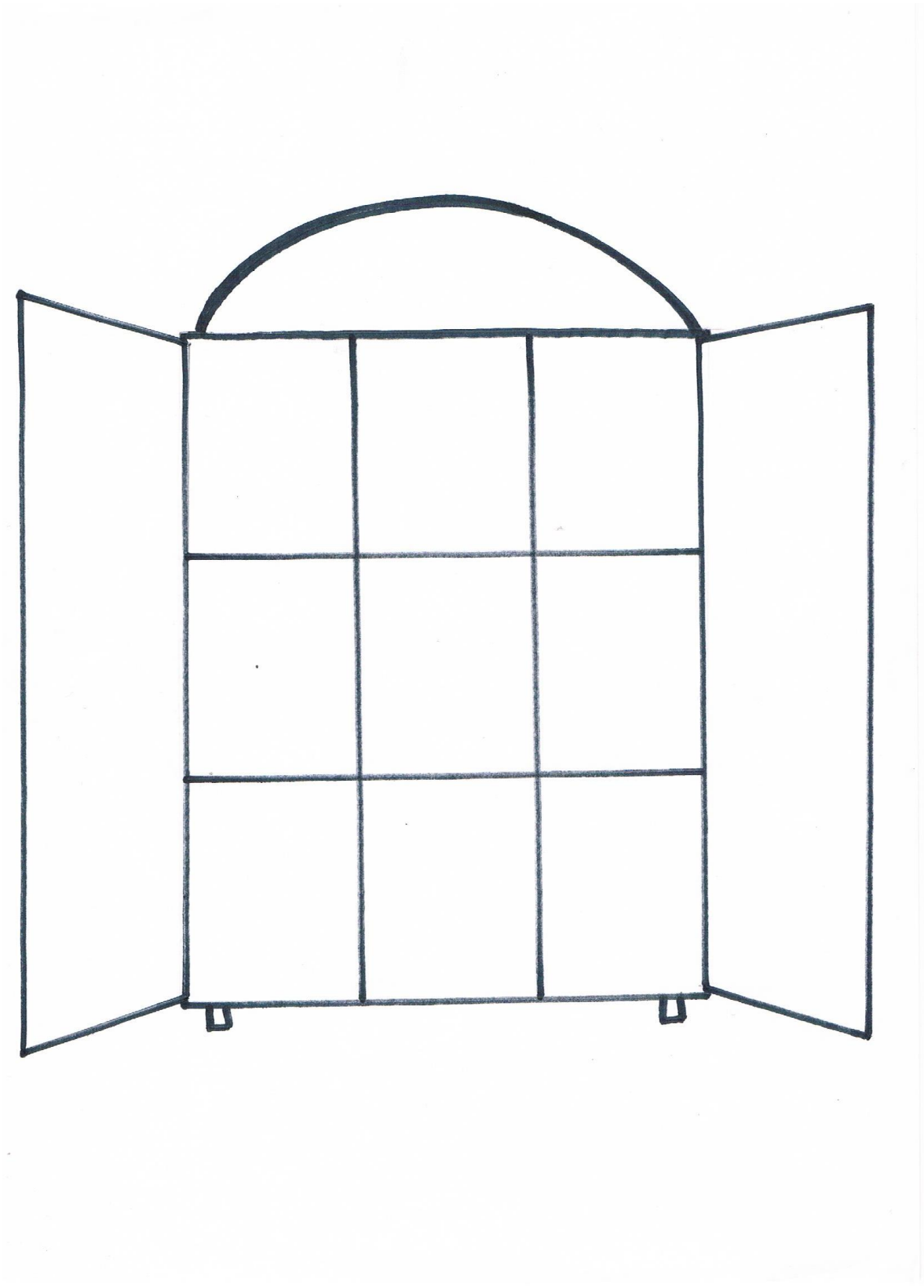


Abbildung 6: Material zum Spiel "Schrank aufräumen"

Wörter versenken

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter in Sätze
Setting	Partnerarbeit
Material	Für jedes Kind neun Bildkarten des Wortfeldes sowie je drei Muggelsteine pro Kind
Durchführung	- Zwei Spieler:innen legen die neun Bildkarten in ein 3x3 Feld und stellen eine Mauer zwischen sich, sodass sie nicht auf das Spielfeld des anderen schauen können. - Die Kinder legen nun je drei Muggelsteine auf drei Karten, ohne es dem anderen Kind mitzuteilen. - Ziel des Spieles ist es, den Ort der Muggelsteine des Gegners zu erraten. - Jemand beginnt mit fragen: „Hast du einen Stein auf der Karte X?“ - Ist die Antwort „Ja“, wird der Muggelstein entfernt und der/die Ratende hat einen Punkt. Ist die Antwort „Nein“, bleibt der Stein liegen. Nun ist das andere Kind an der Reihe. - Wer zuerst alle drei Steine erraten hat, hat gewonnen.
Alternativen	- Beschreibung dreier Bilder/Gegenstände durch das eine Kind, Platzieren der Muggelsteine auf die vermuteten passenden Bildkarten durch das andere Kind, anschließend Abgleich und Rollentausch - Pantomimische Wortbeschreibung - Anlaut der Wörter oder erste Silbe auf den Karten

Koffer packen

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter in Sätzen, genaues Hinhören, Merkfähigkeit, Konzentration, Sprachgebrauch und Anwendung, Akkusativ
Setting	In Partnerarbeit, in der Kleingruppe oder mit der ganzen Klasse
Material	Bildkarten
Durchführung	- Jedes Kind zieht eine Bildkarte. - Das erste beginnt und sagt „Ich packe in meinen Koffer und nehme die Jacke (siehe Bildkarte) mit.“, das nächste Kind wiederholt das Gesagte und ergänzt es um seine Bildkarte „Ich packe in meinen Koffer und nehme die Jacke und den Pullover mit.“ … - So ergibt sich eine immer länger werdende Erzählkette. - Die Bildkarten können dabei von den jeweiligen Kindern hochgehalten oder auch versteckt werden, je nach kognitiver Kapazität des Gedächtnisses.
Alternativen	- andere Satzstrukturen „Ich kaufe ein…“ / „Doktor, ich habe…“ - Einbezug von realen Gegenständen statt Bildkarten

Tic Tac Toe

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter in Sätzen
Setting	In Partnerarbeit, in der Kleingruppe (meist für ältere Kinder geeignet)
Material	Bildkarten, Tic-Tac-Toe-Feld
Durchführung	- Es muss ein Spielfeld wie Tic Tac Toe an der Tafel vorbereitet werden. Es gibt zwei Teams, die gegeneinander antreten. Das eine Team ist das Kreis-Team, das andere das Kreuz-Team. - Einer aus einem Team zieht eine Bildkarte und spricht einen Satz dazu, dann darf derjenige einen Kreis bzw. ein Kreuz in das Spielfeld setzen. - Danach ist das nächste Team dran. - Gewonnen hat das Team, welches drei Kreise bzw. Kreuze nebeneinander oder untereinander gemalt hat.
Alternativen	- auch als Bewegungsspielvariante mit Reifen auf dem Bogen und Hinsetzen der Kinder mit farbigem Leibchen in die Reifen möglich

Leiterspiel

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter (in Sätzen)
Setting	In Partnerarbeit oder in der Kleingruppe
Material	Spielbrett, Würfel, Spielfiguren
Durchführung	- Das Spiel wird im Sinne eines Brettspiels innerhalb der Spielgruppe gespielt. Jedes Kind erhält eine Spielfigur und jede Spielgruppe einen Würfel. - Es wird nacheinander gewürfelt, die Spielfigur gesetzt und dann das entsprechende Bild auf dem Feld in einem Satz produziert (eignet sich am besten bei Gegenständen in verschiedenen Farben, Tieren oder Tätigkeitsverben, die richtig konjugiert werden müssen). - Gewonnen hat das Kind, welches mit seiner Spielfigur am Ziel angekommen ist.
Alternativen	- auch auf Wortebene möglich

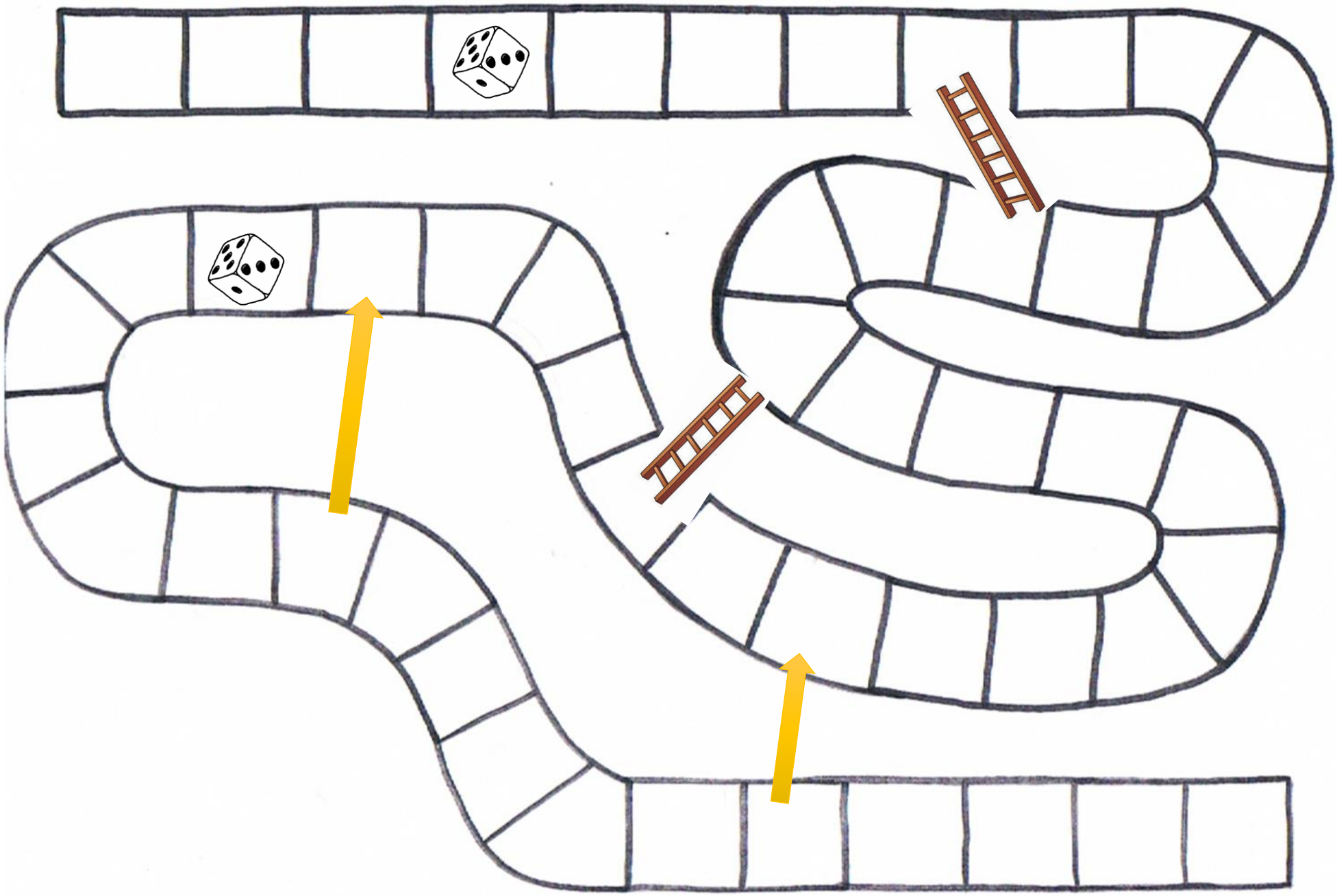


Abbildung 7: Material zum "Leiterspiel"

Bewegungsspiele

Staffelspiel

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter, Koordination und Bewegung
Setting	In der Kleingruppe, mit gesamter Klasse
Material	Bildkarten
Durchführung	- Es werden zwei Teams gebildet. Die Kinder einer Mannschaft stellen sich in einer Reihe auf. - Nun wird eine Bildkarte abwechselnd über den Kopf und unter die Beine von hinten nach vorn durchgegeben. Dabei wiederholt jedes Kind das Wort der Bildkarte. - Gewonnen hat das Team, welches zuerst alle Bildkarten von hinten nach vorn durch die Reihe durchgegeben hat.
Alternativen	- Durchgeben der Bildkarten auch mit seitlichem Wechsel von links über rechts usw. möglich - Wechsel der Reihenfolge der Teammitglieder, durch Vorrennen des letzten Kindes an das vordere Ende der Reihe, dann neue Bildkarte durchgeben und Spielschluss, wenn das erste Kind wieder vorn steht

Wörterstopptanz

Schwerpunkt(e)	Rezeption der Wörter, Koordination und Bewegung
Setting	In der Kleingruppe, mit gesamter Klasse
Material	Bildkarten, Musik (genügend Platz)
Durchführung	- Alle Bildkarten werden im Raum verteilt ausgelegt. - Während die Musik spielt, dürfen sich die Kinder im Raum frei bewegen. - Wenn die LK die Musik stoppt, ruft sie ein Wort aus. Dann suchen alle Kinder die passende Bildkarte und stellen sich an diese Stelle. - Nach dem Vergleich spielt die Musik wieder an und die Kinder bewegen sich weiter frei im Raum.
Alternativen	- je nach Menge der Kinder mehrfache Auslegung der Bildkarten, um körperliche Auseinandersetzungen und Bedrängungen zu vermeiden - Anreiz für schnelle Reaktion mit dem Sammeln von Muggelsteinen für „den Ersten/die Erste“ auf der richtigen Bildkarte - Wechsel des DJs mit den Kindern

Schnick, Schnack, Schnuck

Schwerpunkt(e)	Produktion der Wörter, Bewegung
Setting	In der Kleingruppe, mit gesamter Klasse
Material	Bildkarten, Reifen (genügend Platz)
Durchführung	- Die Reifen werden in eine Linie gelegt. Zu jedem Reifen kommt eine Bildkarte. - Es werden zwei Teams gebildet. Jedes stellt sich in einer Reihe an das jeweilige Ende der Reifenlinie an. - Nun muss sich das erste Kinder jeder Mannschaft Reifen für Reifen in die Richtung des anderen Teams bewegen und dabei die Wörter für die Bildkarten aufsagen. - Wenn die zwei Kinder aus beiden Teams aufeinander treffen, spielen die beiden Schnick, Schnack, Schnuck. - Der Gewinner erhält einen Punkt für sein Team und darf in der Reifenlinie weiter nach vorn gehen, der Verlierer geht zu seinem Team zurück. - Der nächste aus dem „Verliererteam“ bewegt sich innerhalb der Reifen mit Ansage der Wörter nach vorn bis er auf seinen Gegner trifft. - Das Spiel wird solange gespielt, bis ein Team 5 Punkte hat.

Wörtertwister

Schwerpunkt(e)	Rezeption und Produktion der Wörter auf Satzebene, Koordination, Rechts-Links-Verständnis
Setting	In Partnerarbeit, in der Kleingruppe
Material	Bildkarten in großem Format und in kleinem Kartenformat, Körperteilkarten
Durchführung	- Alle Bildkarten werden im 3x3 Feld ausgelegt. - Es wird ein Kartenstapel mit den kleinen Bildkarten und ein Stapel mit den Körperteilkarten vorbereitet. - Ein Kind zieht jeweils eine Karte von beiden Stapeln und sagt bspw. „Lege deine rechte Hand auf den Stern.“ - Nach drei Bewegungen wird getauscht.
Alternativen	- Kleben der Körperteilkarten auf einen Würfel, sodass das Körperteil gewürfelt werden kann

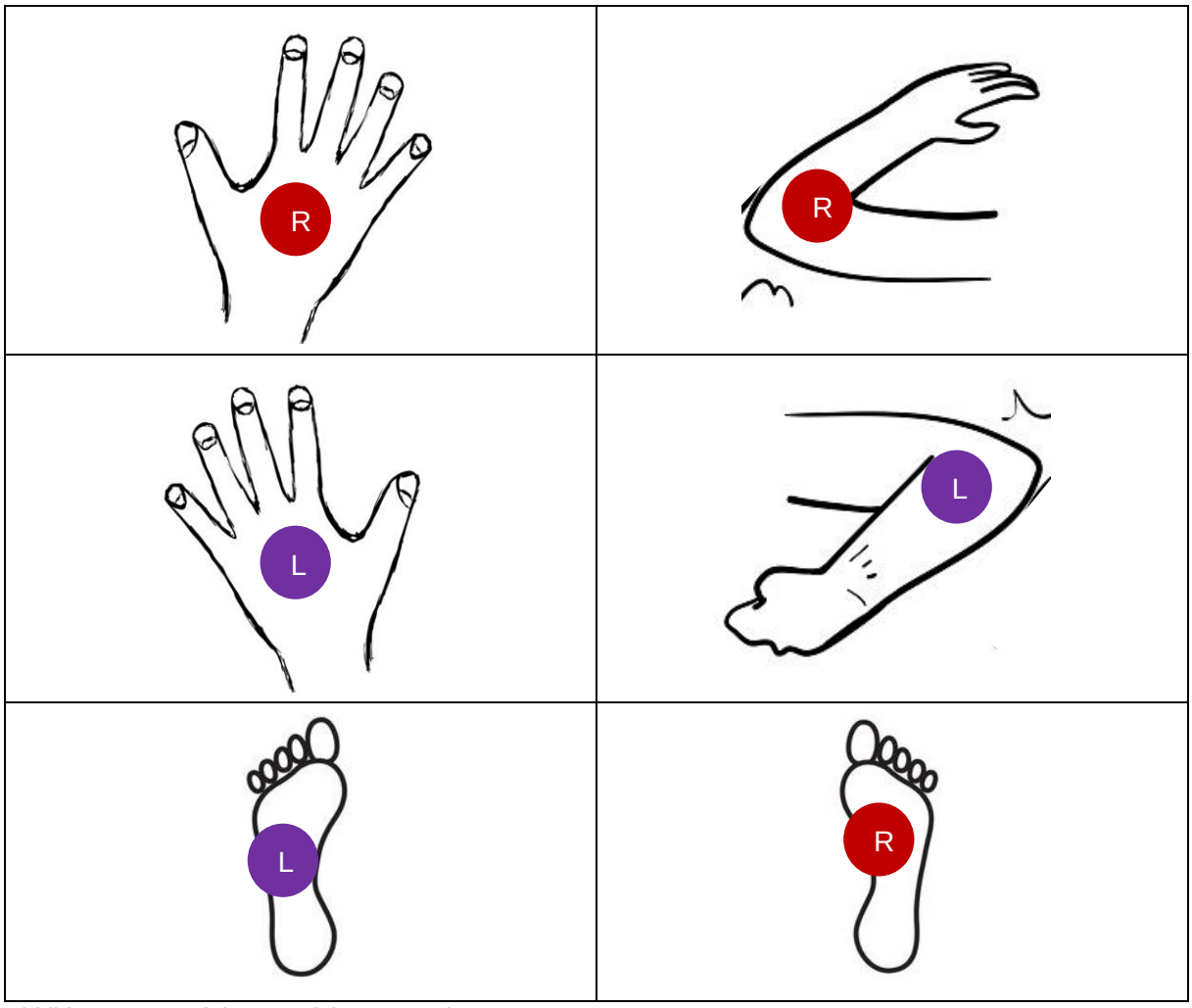


*Abbildung 8: Material zum Spiel "Wörtertwister"**

* Bildquellen aus dem Internet:

Bild Hände:

https://t3.ftcdn.net/jpg/00/44/45/00/360_F_44450073_6Kd72qrnsMJ95BHwWl2CiIgMao5ypyVl.jpg

Bild Füße:

https://thumbs.dreamstime.com/b/nahtloses-muster-menschlicher-fu%C3%9F-auf-einem-wei%C3%9Fen-hintergrund-die-skizze-gezeichnet-mit-einer-b%C3%BCrste-89694420.jpg

Bild Ellenbogen:

https://media.istockphoto.com/id/1267345124/de/vektor/hand-gezeichnet-doodle-ellenbogen-sto%C3%9F-symbol-illustration-vektor-isolierten-hintergrund.jpg?s=170667a&w=0&k=20&c=l5XRs9kCbiOOB_jkl5H1I4rrLRKzcyBgo4i0r3993ss=

Spiele zur Mundmotorik

Sortiermaschine

Schwerpunkt(e)	Einsaugen des Luftstroms, Koordination der Lippen und Atmung
Setting	Mit der ganzen Klasse, in Kleingruppen oder individuell, auch als Stationsarbeit möglich
Material	Bildkarten zum Wortfeld, Boxen in verschiedenen Farben, Strohhalm
Durchführung	- Die Kinder haben jeweils alle Bildkarten (als Zettelchen, ohne Laminierung) sowie Boxen in verschiedenen Farben vor sich. - Nun sollen sie die Bildkarten mit dem Strohhalm ansaugen und je nach Kategorie/Anfangslaut/Farbe in die dafür vorgesehene Box transportieren und ablegen.
Alternativen	- Fokus auf Anfangslaut der Bildkarten, Farbe oder Kategorie (Sommer- vs. Winterkleidung; Obst vs. Gemüse, etc.) oder weitere Unterscheidungen möglich - im Fachunterricht auch mit Silben oder Wörtern bzw. mit Rechenaufgaben denkbar (auch da Wortschatz „Silbe“, „Wort“, „Buchstabe“ oder „Plus“ und „Minus“, „Kleiner als“, etc. wichtig)

➔ siehe auch Schrank aufräumen

Pustekönig

Schwerpunkt(e)	Gezieltes Pusten, Koordination der Lippen und des Mundraums
Setting	Mit der ganzen Klasse, in Kleingruppen oder individuell, auch als Stationsarbeit möglich
Material	Bildkarten zum Wortfeld, Wattebällchen, Strohhalm, Kreppklebeband
Durchführung	- Auf den Tischen der Kinder sind diverse Formen mit dem Klebeband dargestellt. Am Ende jeder Klebebandlinie liegt eine Bildkarte. - Jedes Kind sollte nun versuchen, das Wattebällchen genau entlang der Linie zu pusten und dann das Wortschatzbild zu benennen. (Wenn mit Gewinn gespielt wird: Die ersten drei Kinder, die den richtigen Begriff nennen, erhalten einen Punkt.) - Es können reihum auch die Tische gewechselt werden. - (Diese Aufgabe bietet sich gut innerhalb einer Stationsarbeit an.)
Alternativen	- Ausliegen mehrerer Bildkarten, Ansage der LK eines Wortes und Pusten zum richtigen Wortschatzbild durch die SuS - im Fachunterricht auch Ansagen einer Rechenaufgabe und Pusten der Wattebällchen zum richtigen Ergebnis möglich

Beispiele einer geplanten Förderstunde

Förderstunde 1: Einführung des neuen Wortfeldes „Obst und Gemüse“ und der Spielformate „Schwupps, was fehlt?“ sowie „Bingo“ (zu Beginn nur zwei Spiele für die Stunde, um die Spielformate sicher einzuüben)

Phase	Inhalt	LK-SuS-Aktivitäten	Sonderpädagogischer Kommentar	Sozialform	Medien
Einstieg	Vorstellung des neuen Wortfeldes, semantische und phonologische Ausdifferenzierung	LK präsentiert Wortschatz anhand der Bildkarten an der Tafel SuS finden einen Oberbegriff für alle Bilder SuS erkennen einzelne Bilder und benennen diese Besprechen der Wortform → SuS sprechen im Chor die Wörter mit, Fokus auf bereits bekannten Laut in einigen Wörtern, Klatschen der Silben Besprechen der Wortbedeutungen → SuS ordnen die Bildkarten jeweils Obst und Gemüse zu ➔ LK initiiert dabei die Verwendung der Raum-Lage-Beziehungen rechts und links während der Zuordnung der Bildkarten an der Tafel/der Lebensmittel aus dem Obsteimer auf zwei Tellern	Vorwissensaktivierung Anlass zum gemeinsamen Sprechen, Fokus auf phonologische Differenzierung Anlass für kleine Redebeiträge, Sammeln von semantischen Informationen mit Vorbild der Lehrkraft, Lehrersprache! (Modellierungstechniken, sprachliche Impulse geben)	Mit der gesamten Klasse (11 SuS)	Bildkarten des Wortfeldes als Tafelmaterial mit Magnetband, Obst/Gemüse aus dem Obsteimer der Schule + Teller

Phase	Inhalt	LK-SuS-Aktivitäten	Sonderpädagogischer Kommentar	Sozialform	Medien
		kleine Erzählkette „Ich esse gern Apfel. Was isst du gern?“ (noch ohne Verwendung des Artikels, Fokus auf Wort im Satz)	Redebeiträge evozieren		
Hauptteil	Spielformat 1: Schwupps, was fehlt	LK erklärt erstes Spielformat. Einzelne SuS wiederholen noch einmal die Regeln. Die erste Runde leitet die LK an. „Schwupps, was fehlt?“ Danach agieren auch die SuS selbst an der Tafel und leiten jeweils eine Spielrunde an.	Motivationale und emotionale Komponente beim Lernen Sicherung des Sprachverständnisses, Wiedergeben in eigenen Worten visuelle Merkfähigkeit, Wiederholen der Begriffe auf Wortebene, Übernahme der Verantwortung, kleine Redebeiträge vor der Klasse	Mit der gesamten Klasse	Bildkarten des Wortfeldes als Tafelmaterial mit Magnetband,
	Spielformat 2: Bingo	LK erklärt das zweite Spielformat Bingo. Einzelne SuS wiederholen noch einmal die Regeln.	Motivation Sicherung des Sprachverständnisses	Mit der gesamten Klasse	+ Bildkarten des Wortfeldes als Schüler:innen-material

Phase	Inhalt	LK-SuS-Aktivitäten	Sonderpädagogischer Kommentar	Sozialform	Medien
		LK macht die ersten Runden an der Tafel mit den Bildkarten mit. Immer ein Kind wird zum Spielleiter/zur Spielleiterin und produziert die Wörter korrekt unter Verwendung des Artikels → Hilfestellung durch die LK Die anderen Kinder drehen benannte Wortkarten um Dann erfolgt ein Wechsel des Spielleiters/der Spielleiterin.	Übernahme der Verantwortung, Produktion der Wörter mit Benenntraining Lehrersprache: Modellierung, sprachbegleitende Hilfen Schulung rezeptiver Fähigkeiten (Wortform verstehen und richtiges Bild zuordnen)		
Schluss	Aufräumen Zusammenfassen der Stunde	Aufräumen der Bingo-Bildkarten der SuS nach bestimmter Vorgabe der LK (SuS sollen Obst nach oben auf den Stapel legen und Gemüse nach unten oder Wort mit /a/ am Anfang nach oben auf den Stapel) LK fasst zusammen, was heute gemacht wurde, was gut geklappt hat und was noch weiter geübt wird → Aussicht auf nächste Stunde	Schulung des genauen Zuhörens und rezeptiver Fähigkeiten, Abruf semantischer oder phonologischer Informationen Wertschätzung der Lernenden, Feedback, Lob	Mit der gesamten Klasse	Bildkarten des Wortfeldes als Schüler:innen-material

Förderstunde 2: Fokus auf mundmotorischem Training und taktiler Wahrnehmung, eingebettet in Geschichten des Wortfeldes Wetter (mal eine ganz andere Förderstunde zwischendurch mit weniger Wortschatzfokus als sonst)

Phase	Inhalt	LK-SuS-Aktivitäten	Sonderpädagogischer Kommentar	Sozialform	Medien
Einstieg	Wiederholung Spielformat: Papagei-Spiel	LK beginnt Stunde und lässt immer ein Kind an die Tafel kommen und sich eine Bildkarte vom Boden nehmen. SuS nehmen sich eine Bildkarte ihrer Wahl, sagen einen Satz dazu und heften dieses Bild an die Tafel. LK startet „Papagei-Spiel“, SuS erklären die Regeln Aktion des Spiels	Vorwissensaktivierung Regelverständnis, Wiederholung in eigenen Worten Motivationale und emotionale Komponente	Mit der gesamten Klasse	Bildkarten des Wortfeldes als Tafelmaterial mit Magnetband
Hauptteil	Mundmotorische Übungen eingebettet in Kontext des Wortfeldes und mit aktuellem Lebensweltbezug	LK erklärt Stationsarbeit. Dabei gehen alle SuS von Station zu Station mit, einige SuS zeigen das Vorgehen an jeder Station vor. Während Stationsarbeit läuft Musik, wenn Musik stoppt, werden Stationen gewechselt. → Symbole für den Wechsel an der Tafel	 Übernahme von Verantwortung Motivation, Förderung der Ruhe, auditive Fähigkeiten Symbole als sprachbegleitende Hilfe	Kleingruppen	drei Bildkarten des Wortfeldes als Stationsschilder, Musik Strohhalm für jedes Kind

	1. Spielformat: Sortiermaschine	<u>Station 1: Sonnenstation</u> - Hintergrundgeschichte: Die Sonne lässt die Schneeflocken schmelzen. - SuS sollen als Sonnen die Schneeflocken sortieren → Ansaugen der Schneeflockenzettel mit dem Strohhalm, Transport zur roten oder blauen Box je nach Farbe der Schneeflocke auf Zettel, Ablegen des Schneeflockenzettels in richtige Box	Ansaugen, Lenkung des Luftstromes, mundmotorische Koordination, Förderung der Motorik		Schneeflockenzettel mit roten und blauen Schneeflocken darauf, blaue Box und rote Box
	2. Spielformat: Pustekönig	<u>Station 2: Schneestation</u> - Hintergrundgeschichte: Es hat geschneit. Es sollen Schneebälle für einen Schneemann gerollt werden. - SuS sollen Wattebällchen entlang der unterschiedlichen Klebebandlinien (Zickzack, Kreis, Dreieck, etc.) auf den Tischen gezielt mit dem Strohhalm zum Wortschatzbild pusten und dieses benennen.	Gezieltes Pusten, Lenkung des Luftstromes, mundmotorische Koordination, Lippen umschließen Strohhalm		Wattebällchen, Kreppklebeband, Wortschatzbilder
	3. Spielformat	<u>Station 3: Regenstation</u> - Hintergrundgeschichte: Es regnet. Die Regentropfen werden kreuz und quer gewirbelt. SuS sollen die getropfte blaue Tintenfarbe auf ihrem Blatt Papier in verschiedene Richtungen mit dem Strohhalm pusten.	Gezieltes Pusten, Lenkung des Luftstromes, mundmotorische Koordination, Lippen umschließen Strohhalm		Tintenwasser, Pinsel, Blatt Papier

Schluss	Aufräumen, Zusammenfassung	LK beendet Stunde. SuS räumen jeweils ihre letzte Station auf. LK fragt SuS, welche Station ihnen am besten gefallen hat. SuS beschreiben und begründen ihre schönste Station.	Rückmeldung durch die SuS an LK, Evozieren von kleinen Redebeiträgen und Verwenden des Wortmaterials	Mit der gesamten Klasse	