

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, B. (2017): Elternmerkmale: Sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund. In: Hartmann, U./Hasselhorn, M./Gold, A. (Hrsg.): Entwicklungsläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer, S. 32–50.
- OECD = Organisation for Economic Cooperation and Development (2018): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund brauchen mehr Unterstützung, um in Schule und Gesellschaft erfolgreich zu sein. Berlin: OECD. <http://www.oecd.org/berlin/presse/schuelerinnen-und-schueler-mit-migrationshintergrund-brauchen-mehr-unterstuetzung-umerfolgreich-zu-sein-19032018.htm> (Abruf 1.8.2018).
- Hartmann, U./Hasselhorn, M./Gold, A. (Hrsg.) (2017): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maaz, K. (2017): Bildung und Migration – zentrale Entwicklungen und Herausforderungen im Bildungssystem. In: Jungkamp, B./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Im Fokus: Schule und Ausbildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 23–28.
- Shah, H. (2017): Traumatisierte Geflüchtete – Trauernde Geflüchtete. In: Jungkamp, B./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Im Fokus: Schule und Ausbildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 50–53.
- Statistisches Bundesamt (2017): Zahl der Woche: 33% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002pdf.pdf;jsessionid=7A3802627D-1BA7E44C6B0AB1A506F1D3.InternetLive1?__blob=publicationFile (Abruf 9.8.2018).

Quelle:

Geyer, S., Voet Cornelli, B., Lemmer, R., Müller, A., Schulz, P. (2019). Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Mythen und Fakten. In Ziehm, J., Voet Cornelli, B., Menzel, B. & Goßmann, M. (Hrsg.), Schule migrations-sensibel gestalten. Impulse für die Praxis (S. 11-30), Weinheim: Beltz Pädagogik.

Sabrina Geyer, Barbara Voet Cornelli, Rabea Lemmer, Anja Müller & Petra Schulz

Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Mythen und Fakten

Einleitung

Seit rund 20 Jahren genießt das Thema Sprachförderung für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) große Aufmerksamkeit, seitens der Forschung ebenso wie seitens der pädagogischen Praxis. Allein im letzten Jahrzehnt wurde eine nahezu unüberschaubare Anzahl an Instrumenten, Programmen, Konzepten und Materialien zur Sprachförderung und zur Sprachstandserfassung entwickelt, die Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen sollen. Und viele Lehrkräfte haben sich auf den Weg gemacht, Schüler/innen mit DaZ möglichst wirksam zu fördern, um den Erfordernissen der pädagogischen Praxis gerecht zu werden. Dennoch ist zu konstatieren, dass weiterhin in der Forschung – und in der Praxis – Uneinigkeit darüber besteht, welche Verfahren zur Sprachstandserfassung und welche Methoden zur Sprachförderung geeignet sind und welche weniger (Hasselhorn/Sallat 2014; Paetsch et al. 2014). Auch die Wirksamkeit einzelner Ansätze zur Sprachförderung wurde bislang nur in Ansätzen systematisch evaluiert (Redder et al. 2011; Schneider et al. 2013).

Gleichzeitig befinden wir uns in einer vergleichsweise guten Lage: Auf der Habenseite ist zu verbuchen, dass die jüngere Spracherwerbsforschung bereits viele Antworten darauf liefern konnte, wie mehrsprachige Kinder die deutsche Sprache erwerben, welche Faktoren dabei hinderlich oder förderlich für den Entwicklungsfortschritt sind und welche keine Rolle für den Erwerb spielen. Diese Erkenntnisse erlauben es prinzipiell, Leitlinien für eine wirksame Sprachförderung abzuleiten. Dieses Wissen hat (nur) noch nicht durchgängig Eingang in die pädagogische Praxis gefunden. Woran liegt das? Zum einen daran, dass der Bereich *Deutsch als Zweitsprache* in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften nicht überall obligatorisch verankert ist (Baumann/Becker-Mrotzek 2014). Entsprechend kann es nicht überraschen, dass Lehrkräfte von Unsicherheiten in der Planung und Umsetzung von Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit DaZ berichten (Becker-Mrotzek et al. 2012; Smits/Müller 2016). Diese Befunde decken sich auch mit den Erkenntnissen aus eigenen Forschungsprojekten zur professionellen Kompetenz von Sprachförderkräften (Projekt *PROfessio*: Müller et al. 2017; Projekt *cammino*: Schulz et al. 2014). Zum anderen spielen die ungünstigen Rahmenbedingungen für die pädagogischen Fachkräfte eine Rolle: Viele verfügen beispielsweise über zu wenig zeitliche und personelle Ressourcen, um

sich regelmäßig weiterzubilden, das eigene Handeln zu planen und zu reflektieren und sich im Team auszutauschen. So zeigen die Erfahrungen aus unseren Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte (Projekt *Sprachförderprofis*: Schwarze/Lausecker/Schulz 2017), dass relevante Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft und der Spracherwerbsforschung noch zu wenig Eingang in die pädagogische Praxis gefunden haben.

Stattdessen greifen Fachkräfte in konkreten Fördersituationen verständlicherweise auf tradierte, erfahrungsbezogene Vorstellungen zu wirksamer Sprachförderung zurück (siehe auch Baumert/Kunter 2006; Knopp 2008). Diese Vorstellungen nennen wir im Folgenden *Mythen*, also verbreitete Annahmen, die aus wissenschaftlicher Sicht nicht (mehr) haltbar sind und trotz unzureichender theoretischer Fundierung in der pädagogischen Praxis als Erklärungen oder Interpretationen für Sachverhalte herangezogen werden.

Ziel unseres Beitrags ist es, typische Mythen hinsichtlich der Einschätzung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Schüler/innen mit DaZ aufzugreifen und aktuellen Befunden aus der Sprachwissenschaft und der Spracherwerbsforschung gegenüberzustellen (siehe auch Kersten et al. 2011). Aus diesen Befunden leiten wir linguistisch fundierte Leitlinien für eine wirksame Sprachförderung ab, die für die Arbeit von Lehrkräften auf dem Weg zu einer effektiven Sprachförderung richtungsweisend sein können. Die Entzauberung der Mythen trägt, so hoffen wir, auch dazu bei, Lehrkräfte von überzogenen Erwartungen an das eigene sprachförderliche Handeln zu befreien, wie gleich im ersten Mythos deutlich wird.

Mythos 1: »Wie weit Kinder sprachlich sind, lässt sich nebenbei erkennen«¹

Lehrkräfte müssen immer wieder den Sprachstand von Schüler/innen einschätzen, um zu entscheiden, ob und gegebenenfalls in welchen sprachlichen Bereichen Sprachförderbedarf vorliegt. Die Sprachstandserfassung erfolgt in der Schule auf unterschiedliche Weise. Wie unsere Untersuchungen zeigen, greifen einige Sprachförderkräfte auf veröffentlichte Verfahren zurück, andere nutzen selbst erstellte Instrumente und wieder andere schätzen die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen informell in Gesprächen ein (Voet Cornelli 2008; Kleissendorf/Schulz 2010; Geist 2014). Letztgenannte Vorgehensweise wird von Sprachförderkräften in den beiden folgenden Äußerungen zum Thema Sprachstandserfassung deutlich:

1 Die in diesem Beitrag diskutierten Mythen basieren auf der Analyse von zahlreichen Interviews, die in dem Forschungsprojekt PROFessio (Müller et al. 2017) mit Sprachförderkräften in Kitas und Grundschulen durchgeführt wurden. Die Mythen sind keine wörtlichen Zitate, sondern unsere pointierte Zuspitzung. Die eingerückten Zitate im Text sind wörtliche Zitate, die lediglich zugunsten der Lesbarkeit um Versprecher u. Ä. bereinigt wurden.

»Das machen wir zwischendurch mit den Kindern immer mal wieder so, dass wir das als Spiel verpacken, dafür muss ich mich nicht mit einem Kind irgendwo hinsetzen und einen Test machen.«

»Alles hundertprozentig erfassen können wir sowieso nicht. Da kann ich mich eine Viertelstunde mit einem Kind unterhalten und kann beurteilen, ob das Kind in den Vorlaufkurs² muss oder nicht.«

Diesen Aussagen liegt die Annahme zugrunde, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes in der pädagogischen Praxis leicht beobachten lassen und dass sich auch die Frage, ob ein Sprachförderbedarf vorliegt, durch ein Gespräch mit dem Kind beantworten lässt. Diese Annahme trifft für einige Bereiche des Sprachsystems sicher zu. So können Unsicherheiten bei der Aussprache (**Berei*³ statt *Brei*) oder bei der Genusverwendung (**die Hund* statt *der Hund*) von erfahrenen Sprachförderkräften, die tagtäglich im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen sind, meist erkannt werden. Betrachtet man jedoch die Herausforderungen, die sich beispielsweise bei der Erfassung des Sprachverständnisses ergeben, werden die Grenzen der Sprachstandserfassung mittels informeller Verfahren rasch deutlich. Das Sprachverständnis eines Kindes lässt sich nicht unmittelbar beobachten und daher nur indirekt erfassen, z. B. über gezielte Fragen an das Kind (Schulz/Tracy 2011; Schulz 2013a, 2013b). Ritualisierte Sprachhandlungen im Unterricht tragen dazu bei, dass zunächst kaum auffällt, wenn Schüler/innen sprachliche Äußerungen der Lehrkraft nicht verstehen. So kann ein Kind der Anweisung *Packt bitte eure Hefte aus!* auch dann folgen, wenn es diese nicht versteht. Es beobachtet einfach seine Mitschüler/innen und ahmt deren Handlungen nach. Dazu kommt, dass man von produktiven Sprachfähigkeiten nicht generell auf rezeptive Fähigkeiten schließen kann (und umgekehrt), da produktive und rezeptive sprachliche Fähigkeiten häufig nicht parallel erworben werden. Um Fehleinschätzungen zu vermeiden, ist daher eine getrennte Erfassung von Sprachproduktion und Sprachverständnis erforderlich (Lüdtke/Kallmeyer 2007; Schulz/Tracy 2011; Schulz 2013a; Tracy/Schulz/Voet Cornelli 2018).

Bei der Einschätzung kindlicher Sprachfähigkeiten ist zudem eine weitere Differenzierung zentral: Bei Sprache handelt es sich um ein komplexes System, das mehrere formale Teilsysteme bzw. Ebenen umfasst: die Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik (Kauschke 2012; Schulz/Grimm 2012; Rothweiler 2015; Müller/Schulz/Tracy 2018). Jede sprachliche Ebene beinhaltet eigene Regeln und eigenes

2 Bei den Vorlaufkursen handelt es sich um ein Sprachförderangebot in Hessen (Althaus et al. 2002). Kinder mit Sprachförderbedarf, vorrangig Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, werden hier ein Jahr vor Schuleintritt gezielt additiv gefördert. Da die Vorlaufkurse unter die Zuständigkeit des Hessischen Kultusministeriums fallen, wird die Durchführung in der Regel von Grundschullehrkräften übernommen.

3 Mit einem Sternchen (*) werden im Folgenden nicht-zielsprachliche Äußerungen markiert.

sprachliches Wissen, das vom Kind erschlossen werden muss. Beim Erwerb einer Sprache eignen sich Kinder und Jugendliche Wissen auf all diesen sprachlichen Ebenen an, auch ihre Förderbedarfe können auf verschiedenen Ebenen liegen.

Eine Berücksichtigung dieser Ebenen ist hilfreich, um kindliche Spracherwerbsprozesse differenziert zu beurteilen sowie Ziele für eine anschließende Sprachförderung ableiten zu können. So ist es relevant, ob ein Kind Schwierigkeiten bei der Artikulation einzelner Laute oder Lautkombinationen hat (Phonologie) oder in seinen Äußerungen vom grammatischen Regelsystem des Deutschen abweicht und beispielsweise noch inkorrekte Pluralmarkierungen verwendet (z. B. **Apfeln* statt *Äpfel*, Morphologie) oder ob es das finite Verb in Hauptsätzen an der dritten statt der zweiten Position platziert (z. B. **und dann die geht kaputt*, Syntax). Hinzu kommt der Erwerbsbereich der Bedeutung von Wörtern und Sätzen (Semantik) sowie der Erwerb der Sprachverwendung in konkreten Situationen (Pragmatik). Zudem ist wichtig, ob sich der Förderbedarf auf ein sogenanntes regelgeleitetes sprachliches Phänomen bezieht oder nicht. Grammatische Bereiche wie die Verbstellung oder die Kasusbildung unterliegen generellen Regeln und werden daher auch regelgeleitet erworben. Andere Bereiche wie die Partizip-II-Bildung bei unregelmäßigen Verben (z. B. *geschwommen* und nicht **geschwimmt* oder **geschwammen*) sind dagegen nicht mit einer generellen Regel zu erklären und müssen daher auch einzeln erworben werden. Damit ist der Erwerb dieser nicht regelgeleiteten Bereiche stark erfahrungsabhängig.

All diese Aspekte zu berücksichtigen und zu dokumentieren, während man sich im Gespräch mit einem Kind befindet oder es im Unterricht beobachtet, stellt hohe Anforderungen an eine Lehrkraft und setzt zudem eine hohe linguistische Expertise voraus (Rothweiler/Ruberg/Utecht 2009; Müller 2014). Bei Beobachtungen können wir uns naturgemäß nur auf einen kleinen Ausschnitt des prinzipiell Wahrnehmbaren konzentrieren. Zusätzlich ist die Wahrnehmung immer auch durch individuelle Erfahrungen und unser Vorwissen subjektiv geprägt. Eine informelle Beobachtung, die »nebenbei« stattfindet und zugleich objektive und zuverlässige Ergebnisse liefert, ist daher kaum möglich. Anders gesagt, weisen informelle Beobachtungen eine hohe Fehleranfälligkeit auf und sollten daher unbedingt durch standardisierte Verfahren zur Sprachstandserfassung ergänzt werden (Kany/Schöler 2007; Titz/Ropeter/Hasselhorn 2018; Tracy/Schulz/Voet Cornelli 2018). Angesichts der Komplexität des Erwerbsgegenstands Sprache bedeutet ein standardisiertes Verfahren zur Sprachstandserfassung keinen zusätzlichen Aufwand, sondern stellt vielmehr ein wichtiges Hilfsmittel dar, das Lehrkräfte bei der Einschätzung kindlicher Sprachfähigkeiten entlasten und unterstützen kann.

Mythos 2: »Bis zum Schuleintritt sollten die sprachlichen Leistungen von Kindern mit DaM und DaZ vergleichbar sein«

Schüler/innen mit DaZ sollen durch Sprachfördermaßnahmen dabei unterstützt werden, ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern und rasch zu ihren einsprachigen Mitschü-

ler/innen aufzuschließen, um die sprachlichen Anforderungen im Schulalltag bestmöglich bewältigen zu können. Idealerweise erreichen alle Schüler/innen – ungeachtet ihres Spracherwerbshintergrundes – früher oder später das gleiche Ziel, nämlich kompetente Sprecher/innen des Deutschen zu werden. Daher liegt es nahe, die sprachlichen Fähigkeiten aller Schüler/innen untereinander zu vergleichen. Eine Lehrkraft kommentiert die sprachlichen Fähigkeiten ihrer künftigen Erstklässler/innen mit Blick auf die Einschulung wie folgt:

»Und wir haben jetzt auch schon getestet im Kindergarten und da hat man schon ganz unterschiedliche DaZ-Kinder gesehen, und manche waren schon ganz fit. Aber bei manchen Kindern war nichts rauszuholen. Da dachten wir: Oje, da reicht auch das eine Jahr nicht, dass die Kinder dann auch kein Problem in der Schule haben. Schwierig.«

Doch wann sind welche Sprachfähigkeiten von einem Kind überhaupt erwartbar? Für viele Erwerbsbereiche lässt sich diese Frage inzwischen beantworten (Überblicke in Schulz/Grimm 2012; Rothweiler 2015). Die Ergebnisse aktueller Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb (Überblicke in Schulz et al. 2017; Müller/Schulz/Tracy 2018) zeigen, dass es bei der Beurteilung des Sprachstands von DaZ-Kindern nicht allein auf das chronologische Alter ankommt.

Um sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fair einschätzen zu können, werden Kenntnisse über ihren Spracherwerbshintergrund benötigt (Lüdtke/Kallmeyer 2007; Thordardottir 2011; Gold/Schulz 2014; Armon-Lotem/Jong/Meir 2015; Tracy/Schulz/Voet Cornelli 2018). In der Forschung unterscheidet man verschiedene Spracherwerbstypen (Schulz/Grimm 2012; Müller/Schulz/Tracy 2018), mit denen zum Teil verschiedene Erwerbsmuster einhergehen. Entsprechend sind jeweils verschiedene Erwerbsfortschritte erwartbar. Ein Kind wächst *einsprachig* mit Deutsch als Muttersprache (DaM) auf, wenn beide Eltern bzw. die Hauptbezugspersonen mit dem Kind nur Deutsch sprechen. Wenn Vater und/oder Mutter gegenüber dem Kind von Geburt an neben dem Deutschen eine (oder mehrere) andere Sprache(n) verwenden, spricht man von einem *doppelten Erstspracherwerb* mit Deutsch als einer von zwei (oder mehr) Erstsprachen. Setzt der Erwerb des Deutschen erst zeitversetzt im dritten oder vierten Lebensjahr ein, zum Beispiel mit Eintritt in eine Kindertagesstätte, erwirbt das Kind Deutsch als *frühe* Zweitsprache. Bei einem Erwerbsbeginn mit sechs Jahren oder später wird von einem *späten* kindlichen Zweitspracherwerb gesprochen.

Für die Einschätzung der Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit DaZ ist zu beachten, dass sie erst später als einsprachige Lernende mit dem Erwerb des Deutschen beginnen. Ihre sprachlichen Fähigkeiten sind daher – neben dem Alter – davon abhängig, wie lange sie zum gegebenen Zeitpunkt bereits Kontakt zum Deutschen hatten (Grimm/Schulz 2016; Müller/Schulz/Tracy 2018). Gleichaltrige mehrsprachige Schüler/innen können sich also hinsichtlich ihrer *Kontaktdauer* zum Deut-

schen durchaus unterscheiden. Daher ist es bei DaZ-Lerner/innen generell schwieriger als bei einsprachigen Schüler/innen, Aussagen zum Stand ihres Spracherwerbs zu treffen. Werden alle Lernenden nach denselben Maßstäben bewertet, schneiden Lernende, die das Deutsche zeitversetzt zu ihrer Erstsprache erwerben, naturgemäß immer schlechter ab als einsprachige Lernende, auch wenn sie gemessen an ihrer kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen erwartbare sprachliche Leistungen zeigen. Zahlreiche Studien bestätigen, dass frühe Zweitsprachler/innen im Vergleich zu gleichaltrigen einsprachigen Kindern bei Schuleintritt signifikant geringere sprachliche Leistungen aufweisen (für das Deutsche: Grimm/Schulz 2016; Schulz et al. 2017; für das Englische: Paradis 2005; für das Niederländische: Unsworth 2005). Trotz einer intensiven Sprachförderung in der Kita bleibt der Förderbedarf in bestimmten Bereichen der Sprache auch über den Schuleintritt hinaus bestehen, und zwar genau in den Bereichen, die auch im Erstspracherwerb spät gemeistert werden. Entsprechend haben Studien zum frühen kindlichen Zweitspracherwerb gezeigt, dass der Erwerb grammatischer Fähigkeiten nach drei Jahren Kontakt zum Deutschen nicht abgeschlossen ist, auch wenn Kinder mit DaZ in der Regel rasch Erwerbsfortschritte machen. Zu den typischen Erwerbsaufgaben von DaZ-Kindern im Grundschulalter gehören Kasusformen wie Dativ (**Er hilft den Hund* statt *Er hilft dem Hund*), die Bildung von Nebensatzstrukturen und die Verwendung von Konjunktionen (**wegens der eingesperrt ist* statt *weil der eingesperrt ist*) (Grimm/Schulz 2014). Auch die Pluralbildung (**die Äpfeln*) und das Genus (**der Kind*, **die Junge*) werden häufig noch nicht beherrscht. Der zielsprachliche Erwerb vor allem komplexer Strukturen braucht also Zeit. Damit sich Erwerbserfolge einstellen können, ist eine gezielte Sprachförderung auch über den Schuleintritt hinaus notwendig.

Neben dem Alter der Lernenden und der Kontaktdauer spielt auch das Alter zu Beginn des Deutscherwerbs, das *Alter bei Erwerbsbeginn*, eine große Rolle für die Einschätzung des kindlichen Sprachstands. So hängen der Spracherwerbsverlauf und auch die Erfolgsaussichten des Erwerbs wesentlich davon ab, wie alt ein Kind war, als es den ersten systematischen Kontakt zur Zweitsprache Deutsch hatte. Während Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb und Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache viele Bereiche des Deutschen ähnlich erwerben wie einsprachig deutsch aufwachsende Kinder (Genesee/Nicoladis 2007; De Houwer 2009; Tracy/Thoma 2009; Grimm/Schulz 2016), verläuft der späte kindliche Zweitspracherwerb qualitativ anders. So wurden andere Fehlermuster dokumentiert, als sie bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache oder früher Zweitsprache auftreten (Haberzettl 2005; Dimroth 2007). Im Rahmen der Sprachförderung benötigen diese Schüler/innen also ein besonders umfassendes und anregungsreiches Sprachangebot.

Insgesamt zeichnet sich der mehrsprachige Erwerb durch eine große Heterogenität aus, die vor allem durch Unterschiede im Alter bei Erwerbsbeginn sowie in der Kontaktdauer begründet ist. Strikte Altersvorgaben, die für das Erreichen sprachlicher Fähigkeiten für alle Lerner/innen unabhängig von ihrem Spracherwerbshintergrund genutzt werden können, sind daher weder möglich noch sinnvoll. Um herauszufinden,

ob Kinder und Jugendliche den Erwerb des Deutschen auf typische Weise meistern, muss die Vielfalt der Erwerbsbedingungen berücksichtigt werden. Eine Erfassung der Kontaktdauer zum Deutschen sowie ihres Alters bei Erwerbsbeginn ist bei mehrsprachigen Lerner/innen notwendig – und in der Praxis häufig gut leistbar. Da ein Vergleich aller Kinder mit einer einsprachigen Norm den sprachlichen Fähigkeiten von DaZ-Kindern somit nicht gerecht wird, folgt daraus aus Sicht der Spracherwerbsforschung auch, dass sprachliche Fähigkeiten idealerweise anhand von Sprachstandsdiagnoseinstrumenten erhoben werden, die eigene Vergleichsnormen für Kinder mit DaZ haben und auch die Kontaktzeit zum Deutschen berücksichtigen, wie beispielsweise *LiSe-DaZ* (Schulz/Tracy 2011).

Mythos 3: »Der Spracherwerb hängt mit anderen Entwicklungsbereichen eng zusammen«

Viele Sprachförderkräfte achten gezielt darauf, in die Sprachförderung weitere Förderbereiche wie beispielsweise die Motorik einzubeziehen. Häufig wird angenommen, dass diese Entwicklungsbereiche auch im Erwerb zusammenhängen. Zwei Sprachförderkräfte, die zur Sprachförderung befragt wurden, erklärten hierzu:

»Unsere Hauptschwerpunkte liegen auf Bewegung und Sprache. Es ist ja auch miteinander verknüpft in der Entwicklung – vom Kind her gesehen.«

»... und auch bei Bewegungsübungen. Auch da steckt Sprachförderung drin. Und man sagt auch, zwischen Motorik und Sprache gibt es schon einen Entwicklungszusammenhang.«

Beide Sprachförderkräfte gehen davon aus, dass Sprache gemeinsam mit Bewegung gefördert werden sollte, da sich diese beiden Bereiche zusammen entwickeln. Bisweilen wird darüber hinaus angenommen, dass sich durch die Förderung der motorischen Entwicklung positive Effekte auf die Sprachentwicklung erzielen lassen. Auf der Homepage eines Bewegungskindergartens ist beispielsweise zu lesen:

»Die körperliche, soziale und intellektuelle Entwicklung vollzieht sich nur zu einem geringen Teil über verbale Anleitungen [...]. Entwicklung ist Bewegung [...]. Über die Bewegung finden Kinder zur Sprache (sekundär).« (Regulin o. J.)

Die Bewegung wird hier als ein Motor der Sprachentwicklung betrachtet. Die Zitate belegen, dass vor allem in der vorschulischen Sprachförderung vielfach aus der Vorstellung heraus gehandelt wird, zwischen der sprachlichen und der motorischen Entwicklung bestehe ein enger Zusammenhang. Dieser ganzheitlichen Sichtweise zufolge sollten Sprache und Bewegung stets zusammen gefördert werden.

Aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung lässt sich diese Annahme nicht belegen. Es gibt viele Belege dafür, dass Sprache weitgehend unabhängig von anderen Fähigkeiten wie nonverbaler Intelligenz oder körperlicher Entwicklung erworben wird (Überblick in Schulz/Grimm 2012). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der *Modularität* der unterschiedlichen Systeme (Fodor 1983, 2001). Durch diese kann beispielsweise erklärt werden, warum Kinder mit einem sogenannten *Williams-Beuren-Syndrom*⁴ trotz ihrer starken kognitiven Beeinträchtigung über relativ gute sprachliche Fähigkeiten verfügen (Bartke/Siegmüller 2004; Grimm 2012). Ebenso lässt sich durch die Modularität der Sprache erklären, warum Kinder mit einer sogenannten *Spezifischen Sprachentwicklungsstörung* (SSES) in der Regel über unauffällige motorische und kognitive Fähigkeiten verfügen, obwohl sie starke sprachliche Beeinträchtigungen aufweisen (Grimm 2012; Schulz/Grimm 2012). Mit anderen Worten: Sprache ist ein eigenständiger Entwicklungsbereich.

Diese Erkenntnis der Spracherwerbsforschung lässt Folgerungen für die pädagogische Praxis zu: Eine *sprachwissenschaftlich fundierte* Sprachförderung in Kita und Schule muss demnach eine *sprachspezifische* Förderung sein (Tracy 2008; Klages/Pagonis 2015; Geyer/Schwarze/Müller 2018). Tracy (2008) formuliert dieses zentrale Prinzip pointiert wie folgt: »Natürlich müssen Kinder Sprache in sinnvollen, alltagsrelevanten Situationen erleben, aber dies bedeutet nicht [...], dass man den Unterschied zwischen Nominativ und Akkusativ ertasten oder erschnüffeln oder das Genus durch Seilspringen oder Klettern erwerben könnte« (S. 160). Um den Wortschatz und die Grammatik des Deutschen erwerben zu können, benötigen alle Kinder – ganz gleich, ob Deutsch ihre Erst- oder Zweitsprache ist – ein intensives, variations- und kontrastreiches Sprachangebot (Tracy 2008). Aus einem solchen Sprachangebot leiten sie selbstständig die Regeln und Besonderheiten der Sprache ab. Der sprachliche Input sollte sich zudem an alltagsnahen Gesprächssituationen orientieren, in denen die Schüler/innen auch ein Feedback auf ihre Äußerungen erhalten (Ruberg/Rothweiler 2012; Geyer/Schwarze/Müller 2018).

Eine *sprachwissenschaftlich fundierte* Sprachförderung bedeutet keineswegs isolierte Sprachübungen oder die explizite Vermittlung grammatischer Regeln. Im Rahmen der Sprachförderung können je nach Alter der Kinder und Jugendlichen verschiedene Entwicklungsbereiche mit angesprochen werden. Beispielsweise können Bewegungsangebote genauso wie abwechslungsreiche Methoden und Sozialformen die Aufmerksamkeit und Motivation der Kinder und Jugendlichen erhöhen und dadurch zum Erfolg von Fördermaßnahmen beitragen. Anders ausgedrückt: Auch in solchen Förder-situationen wird Sprache ausschließlich durch das Sprachangebot und die sprachlichen Interaktionen erworben, die die spielerischen Aktivitäten und Bewegungsange-

bote begleiten. Als Fazit bleibt festzuhalten, dass Sprache ein eigenständiger Entwicklungsbereich ist und deshalb nur spezifisch gefördert werden kann. Sprache kann daher zwar auch *beim* Seilspringen erworben werden, aber *nicht durch* das Seilspringen.

Mythos 4: »Eine möglichst einfache Sprache unterstützt den Zweitspracherwerb«

Die Sprache der Lehrkraft stellt ein wichtiges Werkzeug zur Sprachförderung dar. Als Sprachvorbild liefern Lehrkräfte ihren Schüler/innen automatisch ein geeignetes Modell, das die Grundlage für den eigenaktiven Erwerb sprachlicher Fähigkeiten bildet. Mit dem Konzept des geeigneten Sprachvorbildes mag manche Fachkraft die Vorstellung verbinden, dass sich eine grammatisch und lexikalisch einfache Sprache positiv auf den kindlichen Spracherwerb auswirkt. So antwortet eine Sprachförderkraft auf die Frage nach wichtigen Merkmalen der Lehrersprache in der Förderung:

»Also ich achte auf jeden Fall auf einfache Satzbildung. Oder auf Wörter, die die Kinder auf jeden Fall kennen.«

Eine weitere Fachkraft beschreibt, wie sie ihre Sprache genau am Sprachstand des Kindes ausrichtet, indem sie zum Beispiel auf Ein-Wort-Äußerungen mit eben diesen reagiert.

»Und wenn das Kind erst Ein-Wort-Sätze kann, dann sage ich ›Hund‹. Wenn es aber schon die Farben und alles kann, dann sage ich zum Beispiel ›der Hund‹, ›der blaue Hund‹.«

Beide Sprachförderkräfte passen ihre Sprache aus einem nachvollziehbaren Grund an: Sie wollen das Verständnis des Gesagten beim Kind sicherstellen und so zu einer gelingenden Kommunikation mit dem Kind beitragen.

Die gute Nachricht für uns Erwachsene: Wir müssen nicht in Ein-Wort-Sätzen sprechen. Eine einfache Sprache und eine *exakte* Anpassung der eigenen Sprache an die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sind weder notwendig noch sinnvoll, um diese in ihrer Sprachentwicklung zu fördern, d. h. auf dem Weg zu kompetenten Sprecher/innen zu begleiten. Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung belegen, dass Kinder eine *komplexe* und *variationsreiche* Sprache hören müssen, um sich sprachlich weiterzuentwickeln (Schulz/Tracy/Wenzel 2008; Tracy 2008; Ruberg/Rothweiler 2012). Dieses Prinzip ergibt sich direkt aus dem Wissen über die Funktionsweise des kindlichen Spracherwerbs: Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter, indem sie aus dem Sprachangebot Informationen über den Wortschatz und die Regeln der Sprache ableiten. Damit dies gelingt, benötigen sie ein Sprachangebot, das jeweils etwas über ihre aktuellen sprachlichen Fähigkeiten hinausgeht und sie so zum Erwerb

⁴ Das Williams-Beuren-Syndrom ist angeboren und ähnlich wie das häufiger auftretende Down-Syndrom auf einen Chromosomenfehler zurückzuführen. Betroffene Kinder verfügen neben verschiedenen körperlichen Auffälligkeiten über eine weit unterdurchschnittliche Intelligenz (Bartke/Siegmüller 2004).

neuer sprachlicher Strukturen herausfordert. Es gibt keinerlei Belege dafür, dass eine einfache Sprache für Kinder geeigneter ist als die Verwendung komplexer Strukturen (Wexler/Culicover 1980; Tracy 1990). Werden dem Kind komplexe Strukturen angeboten, filtert es abhängig von seinem Entwicklungsstand diejenigen Informationen heraus, die es zu diesem Zeitpunkt zum Erwerb des nächsten Schritts benötigt. So nehmen beispielsweise einsprachige Kleinkinder, die selbst noch keine Nebensätze äußern können, durchaus Unterschiede zwischen Haupt- und Nebensätzen wahr und nutzen diese Informationen, um dann selbst erste Nebensätze zu produzieren.

Eine sprachförderliche Sprache ist folglich idealerweise adaptiv, d. h. individuell angepasst an den kindlichen Sprachstand (Hopp/Thoma/Tracy 2010; Müller/Geyer/Smits 2016; Geyer/Schwarze/Müller 2018). So liefert sie dem Kind den Input, den es zur Erweiterung seiner Sprachfähigkeiten benötigt. Mit *Adaptivität* ist jedoch nicht gemeint, dass die Sprache der Lehrkraft, wie im obigen Zitat beschrieben, exakt mit dem Sprachstand eines Kindes übereinstimmen sollte. Anders ausgedrückt: Wenn die Lehrkraft bestimmte sprachliche Strukturen oder Wörter erst verwendet, wenn sie sich sicher ist, dass das Kind diese beherrscht, kann sie nicht zur Erweiterung seiner sprachlichen Fähigkeiten beitragen. Vielmehr sollte die Sprache der Lehrkraft gezielt solche Strukturen enthalten, die das Kind voraussichtlich als nächstes erwerben wird. Dies nennt man auch *entwicklungsproximal*. Welche Strukturen dies sind, lässt sich z. B. spracherwerbstheoretisch fundierten Verfahren zur Sprachstandserfassung wie beispielsweise *LiSe-DaZ* (Schulz/Tracy 2011) entnehmen.

Für regelgeleitete Bereiche der Grammatik ist inzwischen gut dokumentiert, dass der Erwerb einzelnen Erwerbsschritten, sogenannten Meilensteinen, folgt, die von den Kindern nicht übersprungen oder in ihrer Reihenfolge variiert werden (Tracy 1986, 1991; Haberzettl 2005; Marouani 2006; Rothweiler 2006; Lemke 2009; Tracy/Thoma 2009; Schulz/Grimm 2012; Lemmer 2018). So wurde z. B. für den Erwerb der deutschen Verbstellung festgestellt, dass sowohl einsprachige Kinder als auch frühe Zweitsprachlernende Verben in einer frühen Erwerbsstufe zunächst nicht flektieren und als infinite Form am Ende einer Äußerung positionieren (z. B. *Mama winken; das auch essen*). Mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz werden die Verben flektiert. Eng verbunden damit ist die Positionierung der Verben an der zweiten Position im Hauptsatz (z. B. *Der Hund weint ganz doll; der springt da raus*). Der Erwerb der Satzstruktur ist mit dem Erwerb von Nebensätzen mit finitem Verb am Satzende (z. B. *weil der auch fahren will*) abgeschlossen. Kinder produzieren dann auch Konjunktionen, die zur Einleitung von Nebensätzen verwendet werden, wie *weil, wenn* und *ob*. Damit sich Kinder die Regeln zur Verbstellung und Verbflexion erschließen können, benötigen sie in jeder Phase relevanten Input, der ihnen entsprechende Informationen zum Erwerb des nächsten Meilensteins bereitstellt (Tracy 2008; Hopp/Thoma/Tracy 2010; Ruberg/Rothweiler 2012; Müller 2015; Geyer 2018).

Würde ein Kind vor allem einfache sprachliche Formen hören, ganze ohne Verben wie in der Aufforderung *Alle die Hefte raus, bitte!* oder mit Verben im Infinitiv wie in der Aufforderung *Jacken anziehen!*, hätte es wenig Gelegenheit, die Verbzweitstellung

und die Subjekt-Verb-Kongruenz zu entdecken. Zielstrukturen, wie beispielsweise die Verbzweitstellung, sollten im Input der Lehrkraft *gehäuft* und *kontrastiv* angeboten werden (Geyer/Schwarze/Müller 2018). Damit ist gemeint, dass eine ausgewählte Struktur mit anderen Strukturen kontrastiert wird, damit die zugrunde liegende grammatische Regel sichtbar wird.

Kurz gefasst ist aus Spracherwerbs- und Sprachförderperspektive eine einfache Sprache keine gute Wahl, da der kindliche Spracherwerb durch sprachliche Vereinfachungen nicht angemessen gefordert und somit auch nicht gefördert wird. Dies ist vor allem für solche DaZ-Lerner/innen wichtig, die außerhalb der Bildungsinstitution möglicherweise nur wenige Sprachvorbilder im Deutschen haben und daher auf relevanten Input seitens ihrer Lehrkraft besonders angewiesen sind.

Mythos 5: »Die Sprachkompetenz lässt sich durch Nachsprechen fördern«

Eine gelungene Sprachfördersituation zeichnet sich auch dadurch aus, dass die Kinder und Jugendlichen zur Sprachproduktion angeregt und gleichzeitig ermutigt werden, neue Wörter und Strukturen zu erproben. Als eine mögliche Methode in der Förderung nennt eine Sprachförderkraft das Nachsprechen:

»Ich sage manchmal: »Sage mal das!« Dann sagt das Kind das, wiederholt das, was ich sage.«

Auch die folgenden zwei pädagogischen Fachkräfte erhoffen sich vom Nachsprechen, dass die Zweitsprachlernenden die sprachlichen Strukturen verinnerlichen:

»Wenn man das ganz oft spricht, dann schleift es sich ein.«

»Ich wiederhole das einfach richtig. Und manchmal lasse ich es einfach alle wiederholen oder wir sagen es alle zusammen.«

Aussagen wie diese spiegeln die Auffassung wider, dass Kinder und Jugendliche Sprache durch Imitation und intensives Einüben von Wörtern und Satzmustern erwerben. Das erinnert an den sogenannten *Pattern Drill*, der ab den 1960ern im Fremdsprachenunterricht als Lehr- und Lernmethode eingesetzt wurde. Lerner/innen sollten auditiv präsentierte Satzmuster häufig wiederholen, um Aussprache und Hörverstehen zu üben. Auch heutige Selbstlernprogramme zum Fremdsprachenlernen arbeiten oftmals mit ähnlichen Methoden.

Aus pädagogischer Sicht kann das gemeinsame Sprechen im Klassenverband ebenso wie die Wiederholung von Wörtern oder Sätzen, z. B. bei Begrüßungsritualen oder Spielen, durchaus sinnvoll sein: Auch schüchterne Kinder und Jugendliche sowie Ler-

nende mit noch geringen Deutschkenntnissen trauen sich dann vielleicht eher mitzusprechen und können so aktiv am Geschehen mitwirken.

Aus linguistischer Perspektive kann man die Methode des Nachsprechens für die Sprachförderung nicht empfehlen, wohl aber für die Diagnostik. Das liegt daran, dass sprachliche Strukturen auf Satzebene erst dann richtig nachgesprochen, d. h. eigenständig reproduziert werden können, wenn die jeweilige Struktur und die dazugehörigen Regeln bereits vollständig erworben wurden (z. B. Lust/Flynn/Foley 1998; Höhle et al. 2000). Um beispielsweise einen längeren Hauptsatz wie *Mira wirft den Ball rasch über die Mauer* korrekt nachsprechen zu können, müssen die Lerner/innen die entsprechenden Regeln, beispielsweise für die Verbstellung und die Subjekt-Verb-Kongruenz, bereits erworben haben. Lernen kann man sie auf diese Weise nicht. Und auch kürzere Sätze sind keine Alternative. Sätze wie *Mira liest* werden, ebenso wie kurze Zahlenfolgen, im Kurzzeitgedächtnis behalten und können so reproduziert werden, ohne dass sie verstanden, also analysiert wurden. In der Sprachdiagnostik dagegen wird die Methode des Nachsprechens erfolgreich eingesetzt (Marinis/Armon-Lotem 2015), um Aufschluss über den Sprachentwicklungsstand und noch nicht erworbene Bereiche zu geben, wie beispielsweise die Verbstellung oder den Einsatz von Konjunktionen.

Statt Nachsprechen als Methode in der Sprachförderung einzusetzen, empfiehlt es sich, *authentische* und *vielfältige* Gesprächskontexte zu schaffen, in denen die Kinder und Jugendlichen zusätzlich durch gezielte Impulse und Fragetechniken zum eigenständigen Erproben neuer Wörter und Strukturen angeregt werden. Hier kann die Sprachförderkraft den Lernenden Satzanfänge oder W-Fragen anbieten, wie das folgende Beispiel illustriert:

- (1) Lehrkraft: »Ich nehme den grünen Stift. Was nehmt ihr?«
 Schülerin: »Den blauen Stift.«
 Schüler: »Ich nehme dann den roten Stift.«

Statt die Lernenden zur Wiederholung einer Struktur in zielsprachlicher Form aufzufordern, können darüber hinaus Modellierungstechniken (Dannenbauer 1984, 2002; Geyer/Schwarze/Müller 2018) eingesetzt werden. Dabei werden Äußerungen der Lernenden, die noch von der Zielsprache abweichen, von der Sprachförderkraft aufgegriffen und in korrigierter Form wiederholt.

Eine sprachwissenschaftlich fundierte Sprachförderung ist also auf die Methode des *Pattern Drill* nicht angewiesen. Vielmehr kann sie den Kindern und Jugendlichen durch gezielte Impulse die Möglichkeit geben, sich eigenaktiv und kreativ mit sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen und diese zu erproben. Ausgangspunkt ist dabei immer ein intensives und authentisches Sprachangebot, das an Interessen und Sprachständen der Lernenden orientiert ist.

Mythos 6: »Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler immer im ganzen Satz antworten«

Sprachförderkräfte sollen nicht nur auf den eigenen Sprachgebrauch achten; sie haben auch die anspruchsvolle Aufgabe, den Sprachgebrauch der Schüler/innen im Blick zu behalten, auf ihre Äußerungen einzugehen und in angemessener Weise zu reagieren. In diesem Zusammenhang begegnet man zuweilen der Überzeugung, dass in Gesprächen idealerweise immer in ganzen Sätzen gesprochen wird. Daraus folgt, dass auch die Lernenden immer zur Produktion vollständiger Sätze angeregt werden sollten. Hierzu berichtet eine Sprachförderkraft:

»Das wäre jetzt zum Beispiel ein Ziel, was ich verfolgen würde, zu sagen: Ok, sie antworten mir jetzt immer nur »rot«, »gelb« und so, dass ich sie herausfordere, auch mal einen ganzen Satz zu sagen.«

Das Sprechen in ganzen Sätzen wird auch in einem Lehrbuch für Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter empfohlen, das sich an Lehrkräfte richtet:

»Ermutigen Sie Ihre Kinder, Sprache ausführlicher als unbedingt notwendig zu benutzen. Lassen Sie sie in ganzen Sätzen statt mit einzelnen Wörtern antworten.« (Tücke 2007, S. 183)

Hinter der Forderung verbirgt sich eine verständliche Absicht: Kinder und Jugendliche sollen in ganzen Sätzen sprechen, weil dies unseren Vorstellungen von gutem Deutsch entspricht, die sich an den Regeln der Schriftsprache orientieren. Die Heranführung an schriftsprachliche Normen sowie die Förderung bildungssprachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen sind in der Tat wichtige schulische Bildungsinhalte (Gogolin/Lange 2011; Feilke 2012). Ein Vergleich von typischen Eigenschaften mündlicher und schriftlicher Sprache zeigt jedoch, dass eine Übertragung schriftsprachlicher Normen auf mündliche Sprachkontexte häufig nicht angebracht ist – und die Aufforderung, immer in ganzen Sätzen zu sprechen, somit häufig nicht angemessen.

Äußerungen werden in der Textlinguistik danach klassifiziert, ob sie *konzeptionell* eher Eigenschaften der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache aufweisen und ob sie als *Medium* die Schrift oder die gesprochene Sprache verwenden (Koch/Oesterreicher 1985). So ist ein Gespräch unter Schüler/innen auf dem Pausenhof medial und konzeptionell mündlich, da es durch dialogische Kommunikation, räumliche und zeitliche Nähe, Spontanität und Prozesshaftigkeit gekennzeichnet ist. Auch ein Chat zwischen Freund/innen gilt wegen seiner formalen Eigenschaften als konzeptionell mündlich, auch wenn er schriftlich stattfindet. Im Gegensatz dazu sind Texte dann in konzeptioneller Hinsicht schriftlich, wenn sie formell, geplant und monologisch umgesetzt werden. Zu konzeptionell schriftlichen Textsorten zählt beispielsweise ein, medial schriftlicher, Zeitungsbericht, aber auch ein wissenschaftlicher Fachvortrag, der mündlich gehalten wird (Koch/Oesterreicher 1985).

Mit der konzeptionell mündlichen bzw. schriftlichen Sprache gehen jeweils spezifische sprachliche Eigenschaften einher: Während in schriftlichen Texten der situative Kontext explizit erläutert werden muss, da er aufgrund der räumlichen und zeitlichen Distanz vom der Leserin bzw. vom Leser nicht erschlossen werden kann, ist dies bei mündlichen Äußerungen meist nicht der Fall. Wenn der Kontext für uns als Gesprächspartner/innen derselbe ist, müssen wir viele Informationen nicht versprachlichen. Daher sind unsere mündlichen Äußerungen häufig weniger ausführlich. Unvollständige Sätze, Satzabbrüche und Füllwörter oder Partikeln wie *mal*, *eh* oder *halt* sind typisch für die mündliche Sprache – ebenso wie *Ellipsen*, also Äußerungen, in denen bestimmte Elemente weggelassen werden, die sich aus dem Kontext ergeben. So empfinden wir den zweiten Teil der Äußerung *Der Hund spielt mit dem Ball; die Katze auch* nicht als ungrammatisch, da sich der Inhalt aus dem Textzusammenhang ergibt. Gerade in Dialogen sind Ellipsen ein häufig genutztes und effektives sprachliches Mittel. *Rot* oder *Gelb* sind perfekte Antworten auf die Frage *Welche Farbe ist deine Lieblingsfarbe?* Die Antwort *Meine Lieblingsfarbe ist rot* ist in dieser Ausführlichkeit nicht nötig und wirkt eher befremdlich. Auch Fragen wie *Wollen wir heute drinnen oder draußen spielen?* oder *Was möchtet ihr heute essen?* beantworten wir als kompetente Sprecher/innen nicht in ganzen Sätzen. In manchen Kontexten jedoch ist das Sprechen in ganzen Sätzen richtig am Platz. Dazu gehören Referate und Präsentationen, die sich an der konzeptionell schriftlichen Sprache orientieren, ebenso wie manche Diskussionsbeiträge, in denen man mit einem knappen *deswegen eben* nicht weit kommt.

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich, dass die Forderung nach der Verwendung vollständiger Sätze in konzeptionell mündlichen Sprachkontexten häufig nicht gerechtfertigt ist. Konzeptionell mündliche und schriftliche Sprache sind verschiedene Register einer Sprache, die jeweils eigenständigen Regeln folgen. Für die Sprachförderung bedeutet dies, dass Lehrkräfte je nach Gesprächssituation entscheiden, welche sprachlichen Mittel für die Kommunikation angemessen sind und daher von den Schüler/innen erwartet werden können. Wenn es im Unterricht darum gehen soll, den Sprachgebrauch in konzeptionell schriftlichen Kontexten einzuüben, sollten hierfür entsprechende Angebote geschaffen werden, in denen die Anwendung dieses Registers angemessen ist. Ist das Ziel einer Fördereinheit zum Beispiel die Produktion von Hauptsätzen mit Verbzweitstellung oder die Produktion von Nebensätzen mit *Verbendstellung*, kann die Lehrkraft planen, welche authentischen Gesprächsimpulse Kinder und Jugendliche zur Produktion satzwertiger Strukturen anregen. Statt Schüler/innen explizit zum Sprechen ganzer Sätze aufzufordern, bieten sich beispielsweise Fragen an, die als Antwort Haupt- oder Nebensätze erfordern (Beispiele 2 und 3).

- (2) Lehrkraft: »Oh, schau mal. Was passiert denn da Lustiges auf diesem Bild?«
Schülerin: »Der Hund versucht auf die Leiter zu klettern.«
- (3) Lehrkraft: »Warum weint denn der Hund?«
Schüler: »Weil er in die Tonne gefallen ist.«

Um den Lerner/innen in Sprachfördersituationen satzwertige Strukturen anzubieten, können auch Expansionen genutzt werden. Bei Expansionen wird die sprachliche Äußerung einer Schülerin bzw. eines Schülers aufgegriffen und sprachlich erweitert (Beispiel 4).

- (4) Lehrkraft: »Mit wem spielst du denn gern zu Hause?«
Schülerin: »Mit meiner kleinen Schwester.«
Lehrkraft: »Ah, du spielst gern mit deiner Schwester? Was spielst du denn am liebsten?«

Auf diese Weise können Gesprächssituationen für die Intensivierung des Sprachangebots genutzt werden, die für die Kinder und Jugendlichen bedeutungsvoll sind und ohne explizite Aufforderungen oder repetitives Üben auskommen.

Fazit

In diesem Beitrag wurden exemplarisch sechs Mythen zu wirksamer Sprachförderung kritisch hinterfragt und mit linguistischen Mitteln entzaubert – genauer gesagt mithilfe aktueller Erkenntnisse aus Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung. Die Erkenntnisse aus beiden Disziplinen helfen nicht nur, die Sprache und den Spracherwerb besser zu verstehen, sondern erlauben es auch, Schlussfolgerungen für eine effektive Sprachstandserfassung und Sprachförderung abzuleiten.

Kinder mit DaZ vollbringen eindrucksvolle Leistungen beim Erwerb des Deutschen: Sie sind in der Lage, sich das komplexe System *Sprache* mit den verschiedenen sprachlichen Ebenen – häufig innerhalb von relativ kurzer Zeit – eigenaktiv anzueignen, indem sie das vorhandene Sprachangebot analysieren und implizites Wissen über die Zielsprache aufbauen. Ihre Erwerbsbiografie, also das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer, bestimmt wesentlich mit, zu welchem Zeitpunkt DaZ-Lerner/innen welche sprachlichen Fähigkeiten erwerben. Diese Einsicht hilft dabei, angemessene Erwartungen an ihre sprachlichen Leistungen und die Erwerbsfortschritte zu stellen. Auch wenn Kinder mit DaZ in einigen Bereichen des Spracherwerbs rasch zu ihren gleichaltrigen einsprachigen Mitschüler/innen aufschließen, können sie innerhalb von kurzer Zeit nicht all das aufholen, wofür einsprachige Kinder viel länger Gelegenheit hatten. Diese Erkenntnis kann zur nötigen Gelassenheit beitragen, Fehler als notwendige Schritte im Spracherwerbsprozess zu betrachten und Schüler/innen genug Zeit zu geben, um die sprachlichen Feinheiten des Deutschen zu erwerben.

Gleichzeitig legen die Erkenntnisse aus Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung nahe, dass Sprachförderbemühungen dann besonders fruchtbar sein können, wenn die verschiedenen Ebenen von Sprache berücksichtigt werden und an den Sprachstand von Kindern und Jugendlichen angeknüpft wird. Mittels einer komplexen, variationsreichen und adaptiven Sprache kann es Lehrkräften gelingen, Schü-

ler/innen zum Entdecken sprachlicher Regularitäten herauszufordern. Dabei können Sprachförderkräfte getrost auf sprachliche Vereinfachungen oder Aufforderungen zum Nachsprechen verzichten.

Dass es gelingen kann, die in diesem Beitrag angeführten Erkenntnisse aus Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung in die pädagogische Praxis einzubetten, zeigen die folgenden Zitate von Teilnehmer/innen an unserem Fortbildungsprojekt *Sprachförderprofis*:

»Mir fehlte bisher die Theorie, zuvor: reden, reden, reden. Jetzt weiß ich, wann ich auf etwas achten muss.«

»Ich höre anders hin und höre das gleich heraus, ich freue mich dann, wenn das Verb die richtige Stellung hat, und ich sagen kann: es läuft doch alles gut.«

Zu wünschen bleibt, dass die Fachkräfte auf ihrem Weg zur Professionalisierung Unterstützung erfahren: durch die Verankerung dieser Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und durch die Bereitstellung ausreichender Ressourcen, um das Wissen auch erproben und weiterentwickeln zu können. »Sprachförderung kann jeder« ist nämlich auch solch ein Mythos, der sich hartnäckig hält.

Literaturverzeichnis

- Armon-Lotem, S./de Jong, J./Meir, N. (2015): Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment. Bristol: Channel View Publications Ltd.
- Bartke, S./Sieg Müller, J. (Hrsg.) (2004): Williams Syndrome across Languages. Amsterdam: Benjamins.
- Baumann, B./Becker-Mrotzek, M. (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469–520.
- Becker-Mrotzek, M./Hentschel, B./Hippmann, K./Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Dannenbauer, F. M. (1984): Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. In: Der Sprachheilpädagoge 16, S. 35–49.
- Dannenbauer, F. M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren. München: Reinhardt, S. 105–161.
- De Houwer, A. (2009): Bilingual first language acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Dimroth, C. (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, T. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo, S. 115–137.
- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4–13.

- Fodor, J. (1983): The modularity of mind. An essay on faculty psychology. Cambridge (MA): MIT Press.
- Fodor, J. (2001): Language, thought and compositionality. In: Mind and Language 16, S. 1–15.
- Geist, B. (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Genesee, F./Nicoladis, E. (2007): Bilingual first language acquisition. In: Hoff, E./Shatz, M. (Hrsg.): Blackwell Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell, S. 324–342.
- Geyer, S. (2018): Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive. Stuttgart: Metzler.
- Geyer, S./Schwarze, R./Müller, A. (2018): Sprachförderung im Elementarbereich. In: Titz, C./Geyer, S./Ropeter, A./Wagner, H./Weber, S./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 161–178.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–127.
- Gold, A./Schulz, P. (2014): Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main. www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Expertise_Gold_Schulz.pdf (Abruf 31.8.2018).
- Grimm, A./Schulz, P. (2014): Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In: Lütke, B./Petersen, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. Freiburg: Fillibach, S. 35–50.
- Grimm, A./Schulz, P. (2016): Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachenlernern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, S. 27–42.
- Grimm, H. (2012): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Hasselhorn, M./Sallat, S. (2014): Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In: Sallat, S./Spreer, M./Glück, C. W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 28–39.
- Höhle, B./Weissenborn, J./Schmitz, M./Ischebeck, A. (2000): Discovering word order regularities. The role of prosodic information for early parameter setting. In: Weissenborn, J./Höhle, B. (Hrsg.): Approaches to Bootstrapping, Vol 1. Amsterdam: Benjamins, S. 249–263.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 609–629.
- Kany, W./Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kauschke, C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: de Gruyter.
- Kersten, A./Geist, B./Voet Cornelli, B./Schulz, P. (2011): Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt. In: KiTa HRS 4, S. 89–91.
- Klages, H./Pagonis, G. (Hrsg.) (2015): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kleissendorf, B./Schulz, P. (2010): Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, S. 143–161.

- Knopp, M. (2008): Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 271–288.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Lemke, V. (2009): Der Erwerb der DP. Variation im frühen Zweitspracherwerb. Dissertation. Mannheim: Universität Mannheim.
- Lemmer, R. (2018): Sprachentwicklungsstörungen bei frühen Zweitsprachlernern – Der Erwerb von Kasus, Finitheit und Verbstellung. Dissertation. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Lüdtke, U. M./Kallmeyer, K. (2007). Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Sprachheilarbeit 52, S. 261–278.
- Lust, B./Flynn, S./Foley, C. (1998): What children know about what they say: Elicited imitation as a research method for assessing children's syntax. In: McDaniel, D./McKee, C./Smith Cairns, H. (Hrsg.): Methods for assessing children's syntax. Cambridge: MIT Press, S. 55–76.
- Marinis, T./Armon-Lotem, S. (2015): Sentence repetition. In: Armon-Lotem, S./de Jong, J./Meir, N. (Hrsg.): Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment. Bristol: Multilingual Matters, S. 95–124.
- Marouani, Z. (2006): Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion. Dissertation. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Müller, A. (2014): Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In: Betz, T./Cloos, P. (Hrsg.): Kindheitspädagogische Beiträge. Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 66–83.
- Müller, A. (2015): Spracherwerbstheoretische Aspekte der Zweitsprachdidaktik. In: Klages, H./Pagonis, G. (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 123–139.
- Müller, A./Geyer, S./Smits, K. (2016): Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, S. 81–98.
- Müller, A./Schulz, P./Geyer, S./Smits, K. (2017): Sprachförderung – Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In: Hartmann, U./Hasselhorn, M./Gold, A. (Hrsg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer, S. 441–454.
- Müller, A./Schulz, P./Tracy, R. (2018): Spracherwerb. In: Titz, C./Geyer, S./Ropeter, A./Wagner, H./Weber, S./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 53–68.
- Paetsch, J./Wolf, K. M./Stanat, P./Darsow, A. (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 315–347.
- Paradis, J. (2005): Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with Specific Language Impairment. In: Language, Speech and Hearing Services in Schools 36, S. 172–187.
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu »Sprachdiagnostik und Sprachförderung«. ZUSE-Berichte Band 2. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Regulin, P. (o. J.): Sprache und Bewegung. www.kib-online.org/kindergaerten/spandau/brauereihof/kita-infos/342-sprache-und-bewegung.html (Abruf 31.8.2018)
- Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Hrsg.): Interfaces in multilingualism. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 91–113.
- Rothweiler, M. (2015): Spracherwerb. In: Meibauer, J./Demske, U./Geilfuß-Wolfgang, J./Pafel, J./Ramers, K. H./Rothweiler M. et al. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler, S. 255–297.
- Rothweiler, M./Ruberg, T./Utecht, D. (2009): Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Wenzel, D./Koeppel G./Carle, U. (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111–122.
- Ruberg, T./Rothweiler, M. (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, H./Becker-Mrotzek, M./Sturm, A./Jambor-Fahlen, S./Neugebauer, U./Efung, C. et al. (2013): Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Schulz, P. (2013a): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. Sprache – Stimme – Gehör 37, S. 191–195.
- Schulz, P. (2013b): Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der W-Fragen. In: Deppermann, A. (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 313–338.
- Schulz, P./Grimm, A. (2012): Spracherwerb. In: Drügh, H./Komfort-Hein, S./Kraß, A./Meier, C./Rohowski, G./Seidel, R. et al. (Hrsg.): Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen. Stuttgart: Metzler, S. 155–172.
- Schulz, P./Grimm, A./Geist, B./Voet Cornelli, B. (2014): cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012. Bildungsforschung Band 40. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 281–284.
- Schulz, P./Grimm, A./Schwarze, R./Wojtecka, M. (2017): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In: Hartmann, U./Hasselhorn, M./Gold, A. (Hrsg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer, S. 190–206.
- Schulz, P./Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P./Tracy, R./Wenzel, R. (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. Beiträge aus dem 2. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg: Fillibach, S. 17–41.
- Schwarze, R./Lausecker, A./Schulz, P. (2017): Sprachförderprofis. Professionalisierung von Sprachförderkräften in Kitas und Grundschulen. www.uni-frankfurt.de/65521943/Flyer_Druck_AL.pdf (Abruf 31.8.2018)
- Smits, K./Müller, A. (2016): Grundschullehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung. In: Zimmermann, H./Peyer, A. (Hrsg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Bern: Peter Lang, S. 87–106.
- Thordardottir, E. (2011): The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. In: International Journal of Bilingualism 15, S. 426–445.
- Titz, C./Ropeter, A./Hasselhorn, M. (2018): Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In: Titz, C./Geyer, S./Ropeter, A./Wagner, H./Weber, S./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 87–100.

- Tracy, R. (1986): The acquisition of case morphology in German. In: *Linguistics* 24, S. 47–77.
- Tracy, R. (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, M. (Hrsg.): *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22–49.
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr.
- Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Tracy, R./Schulz, P./Voet Cornelli, B. (2018): Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In: Titz, C./Geyer, S./Ropeter, A./Wagner, H./Weber, S./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–116.
- Tracy, R./Thoma, D. (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Jordens, P./Dimroth, C. (Hrsg.): *Functional categories in learner language*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 1–43.
- Tücke, M. (2007): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer*. Münster: LIT.
- Unsworth, S. (2005): *Child L2, adult L2, child L1: Differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Utrecht: LOT.
- Voet Cornelli, B. (2008): *Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund vor dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule am Beispiel der hessischen Vorlaufkurse*. Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Wexler, K./Culicover, P. (1980): *Formal principles of language acquisition*. Cambridge: MIT Press.

Ilonca Hardy, Rosa Hettmannsperger & Katrin Gabler

Sprachliche Bildung im Fachunterricht: Theoretische Grundlagen und Förderansätze

1. Einleitung

Der Aufbau und die Förderung sprachlicher Kompetenzen sind erklärtes Ziel von Unterricht der Grund- und weiterführenden Schulen. Sie finden sich als Konzept der durchgängigen Sprachbildung in vielfältiger fachbezogener Weise in den jeweiligen Bildungsplänen. Sprachliche Kompetenzen werden deshalb als bedeutsam für fachliches Lernen erachtet, weil Sprache als Medium der Kommunikation und der Vermittlung von Lerninhalten im Unterricht dient und dabei selbst einen Lerngegenstand darstellt (Reich 2013; Vollmer/Thürmann 2013). So wird beispielsweise in den nationalen Bildungsstandards für das Fach Mathematik Bezug genommen auf Sprachhandlungen wie das Begründen, das Beweisen und das Argumentieren. Neben diesen Anforderungen im Unterrichtsgespräch greifen Schüler/innen auf ihr sprachlich kodiertes Konzeptwissen zurück, um im Unterricht ihr Verständnis der Unterrichtsinhalte auszubauen, und sie verwenden Sprache in schriftlichen Tests, um dieses Wissen darzustellen. Insgesamt finden sich demnach vielfältige fachbezogene Sprachanlässe im Unterricht. Schlicht: Ein Fachunterricht ohne die Verwendung von Sprache ist nicht vorstellbar. Bekannt ist jedoch auch, dass die Sprachverwendung im Unterricht für viele Kinder und Jugendliche eine Herausforderung darstellt, und dies weitestgehend unabhängig davon, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen (z. B. Heppt/Henschel/Haag 2016). In diesem Kontext ist vielfach von der zunehmenden Verwendung von Bildungs- bzw. Fachsprache im Unterricht als einer besonderen Anforderung für Lernende die Rede.

Im Beitrag soll zunächst unter drei Perspektiven auf die Verknüpfung von Sprache und Fach Bezug genommen werden: Aus der lernpsychologischen Perspektive werden Annahmen zur fachbezogenen Verständnissentwicklung von Schüler/innen beschrieben, die sich auf empirische Forschungsbefunde zum Konzeptwechsel und dem konstruktivistischen Lernbegriff begründen. Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive wird danach die Rolle der Sprache als ein Denkwerkzeug, also ein Mittel zum Aufbau von Konzeptwissen, dargestellt. Schließlich wird aus linguistischer Perspektive präzisiert, was unter Sprachhandlungen im Unterrichtskontext zu verstehen ist und inwiefern Anforderungen im sprachlichen Bereich mit den fachlichen Kompetenzen einhergehen. Dies wird anhand von Beispielen aus den Domänen der Mathematik und der Naturwissenschaften illustriert. Auf der Grundlage dieser Annahmen zur Verknüpfung von domänenspezifischen Lernprozessen und sprachlicher Vermittlung