

# Erweiterungsbaustein Grundschule

## Handreichung zur sprachlichen Bildung im Rahmen der Freiburger Forschungsräume

(Prof. Dr. Petra Gretsch, PH Freiburg)

---

### Inhaltsverzeichnis

0. Zielsetzung .....	2
1. Sprachrelevante kognitive Entwicklungsschritte .....	3
1.1. Ausbau der Systematik kognitiver Netzwerke .....	3
1.2. Identitätsfindung und Selbstkonzept .....	5
1.3. Logisches Denken .....	6
1.4. Kommunikative Selbständigkeit .....	7
1.5. Exkurs zum Sprachgebrauch von Bilingualen .....	7
2. Stufenmodelle der Sprachentwicklung .....	8
2.1. Ein Erwerbsmodell für den Erstspracherwerb: Meilensteinmodell .....	9
2.2. Ein adaptiertes Erwerbsmodell für den Zweitspracherwerb .....	11
3. Konsequenzen für die aktive Kommunikationsgestaltung .....	13
3.1. Ausbau des Lexikons .....	14
3.2. Wörter und ihre Aussprache .....	16
3.2. Ausbau von Wortfolgen (Chunks, feste Wendungen, kommunikative Floskeln) .....	17
3.3. Satzmuster knacken .....	18
Literatur .....	23

## 0. Zielsetzung

Grundlage für das Verständnis des vorliegenden Erweiterungsbausteins für die Zielgruppe der Grundschullehrer\_innen bzw. der sozialpädagogischen Fachkräfte ist die allgemeine Handreichung zur sprachlichen Bildung, auf die sich die hier verwendeten Begriffe und Konzepte mit beziehen.

Der wichtigste Aspekt mit Blick auf gelingende Lehr-Lernsituationen und damit auch auf gelingende Kommunikation ist sicherlich die **Haltung**, wie im Ansatz der Freiburger Forschungsräume dargelegt: Ein forschender Geist entsteht nicht automatisch durch das Öffnen einer Forscherkiste, sondern entwickelt sich in einer eigenaktiven Suchbewegung. Diese selbstständige Auseinandersetzung wird im Idealfall durch eine kompetente Begleitung durch Erwachsene ergänzt. Arbeiten diese Erwachsene in pädagogischen Institutionen, ist diese kompetente Begleitung professionalisiert. Dies äußert sich u.a. dadurch, dass sie wissen, wann sie einen Austausch oder eine Hilfestellung anbieten und wann sie genau dieses gezielt unterlassen, um dem Kind Raum und Zeit für die Entstehung eigener Deutungsmuster zu geben.

Professionalisierung bedeutet an dieser Stelle jedoch auch, Dialogbereitschaft zu passenden Zeitpunkten eindeutig zu signalisieren und Kommunikation angemessen zu gestalten, so dass der Austausch aus Sicht beider/aller Kommunikationspartner als gelingend und sinnstiftend wahrgenommen wird. Das heißt im Umkehrschluss für die Zielsetzung der Forschungsräume: Ihre Haltung ist zentral; Ihre Haltung alleine reicht aber nicht aus, um vor allem Kommunikationssituationen unter erschwerten Bedingungen zu meistern. Ziel des vorliegenden *Erweiterungsbausteins Grundschule* ist es daher, empirisch gesichertes Wissen über unterstützende Techniken vorzustellen; ein Wissen, welches sich durch eigenständiges Ausprobieren und Üben in sprachpraktisches Können verwandelt und im Umgang mit sprachlich benachteiligten Kindern bzw. Kindern mit Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) eine Brücke zur Erschließung sprachlicher Strukturen baut.

Es ist günstig, diesen Ausbau der eigenen professionellen Sprachhandlungskompetenz gemeinsam mit anderen frühpädagogischen Fachkräften und Sekundarstufenlehrpersonen aus den Einstiegruppen anzugehen und somit einen eigenen kleinen **Sprachqualitätszirkel** zu bilden. Anzahl und Zusammensetzung dieser Zirkel hängen dabei u.a. von Sympathie, räumlicher Nähe, Parallelität professionsbezogener Problemstellungen und der Möglichkeit zu einer gemeinsamen Vision für die nächsten Schritte ab. Erfahrungsgemäß ist es einfacher, das Vorgenommene auch umzusetzen, wenn sich Mitstreiter mit gleichem Ziel finden. Auf diese Weise lassen sich auch Erfahrungen, aber auch Ideen und Materialien teilen sowie reflektieren.

Die in diesem Papier zu findenden Darstellungen und Herangehensweisen sind unmittelbar anschlussfähig an das übergreifende Konzept der Durchgängigen Sprachbildung in Freiburg, wie es von der Stadt und besonders dem Amt für Schule und Bildung getragen wird. Die mit den Forschungsräumen geteilten Grundsätze lassen sich auf folgende Kernpunkte bringen: lernerzentriert, partizipativ, institutionenübergreifend; professionsorientiert. Der *Erweiterungsbaustein Grundschule* dient der fokussierten Professionsunterstützung und gibt Hilfestellung zum Ausbau von Kommunikationstechniken, die adressatengerechte und entwicklungsförderliche Gespräche ermöglichen.

Der primäre Fokus richtet sich dabei – nicht nur aufgrund der aktuellen global-politischen Lage, sondern auch aufgrund des kommunal-politischen Auftrags – auf **Kinder mit Deutsch als Zweitsprache**. Die hier vorgestellten Fördertechniken lassen sich aber mit gleichem Effekt auch auf sprachschwache deutschsprachige Kinder anwenden. Der vorliegende Erweiterungsbaustein Grundschule widmet sich in diesem Zusammenhang den Möglichkeiten und Notwendigkeiten der professionalisierten, kommunikativen Unterstützung von Grundschulkindern und fokussiert daher den Altersbereich 5-12.

Um diese Professionalisierungsziel zu erreichen, ist ein gemeinsames Verständnis darüber nötig,

1. was für das jeweilige Entwicklungsalter typisch ist (kognitive Entwicklung),
2. wo ein sprachenlernendes Kind gerade „steht“ (Stufen der Erst-/Zweitsprache)
3. was es als nächstes lernen kann (nächster Erwerbsschritt) und
4. wie das Kind dorthin lernbegünstigend begleitet wird (proaktive Sprachmodellierung).

Damit steht die Agenda für diese Handreichung; Punkt 2. und 3. werden hier gemeinsam unter dem Kapitel 2. *Stufenmodelle der Sprachentwicklung* behandelt, da beide Aspekte in den Modellen eng zusammenspielen. Wer sich mit den kognitiven Voraussetzungen und den ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklungsmodellen schon auskennt, kann direkt in das dritte Kapitel auf S. 13 springen, um sich ausschließlich den Techniken zu widmen, ohne deren Fundierung wiederholen zu müssen.

## 1. Sprachrelevante kognitive Entwicklungsschritte



Der folgende Abschnitt macht auf einige weitreichende Entwicklungen aufmerksam, die mit dem Grundschulalter einhergehen und sich auch auf die Ausbildung und Verwendung von Sprache auswirken.

### 1.1. Ausbau der Systematik kognitiver Netzwerke

Die kindliche, internalisierte Suche nach Ordnungssystemen und **Klassifikationen** tritt in diesem mittleren Kinderalter in den Vordergrund. Sammeln und Sortieren, Bewerten und Vervollständigen prägen den Ausbau des Netzwerks an Konzepten und Begriffen im Gehirn, zeigt sich aber auch in äußeren Interessen und Handlungen wie bspw. im planvollen und nachhaltigen Sammeln von Überraschungsei-Figuren oder Fußball-Sammelbildchen etc. Piagets Grundlinie der kognitiven Entwicklung folgend wird auch das Denken zunehmend systematischer, flexibler und angepasster an neue Situationen. Die Phase des anschaulichen Denkens (Bindung an Konkretes) wird überführt in die konkret-operationale Phase und teilweise auch in die darauf folgende formal-operative Phase. **Verallgemeinerungen** werden möglich und gehen mit der zunehmend fachsprachlicheren Benennung übergeordneter Kategorien einher (*Insekten, Getränke, Verkehr...*). Derartige Gattungs- und Stoffbezeichnungen erlauben dabei, Aussagen über eine ganze Klasse von Gegenständen zu treffen: *Die Tulpe ist eine Zwiebelpflanze. oder Tulpen sind Zwiebelpflanzen. Aus Baumwolle werden T-shirts und Jeans hergestellt. Wasser wird bei Kälte zu Eis und bei Hitze zu Wasserdampf.*

**Abstraktionen** über Handlungs- und Erfahrungsmuster erlauben eine Explosion von dazugehörigen abstrakten Nomen wie *Freundschaft, Höflichkeit, Entfernung, Unterschied* etc. Diese Abstraktionen werden typischerweise über den grammatischen „Kniff“ der **Nominalisierung** in eine sprachliche Form gefasst, wie sie auch den eben genannten Beispielen zugrunde liegt. Die Konzeptbildung läuft hierbei über eine Abstraktion von beziehungsstiftenden **Nomen** (der *Freund* → *die Freundschaft*, der *Vater* → *die Vaterschaft*), über eine Abstraktion von Handlungen, Zuständen oder Vorgängen, wenn sie auf einem **Verb** basieren (*laufen* → *der Lauf*, *abwaschen* → *der Abwasch*), oder über eine Abstraktion von Eigenschaften, wenn sie auf einem **Adjektiv** basieren (*grün* → *das Grün*, *geheim* → *das Geheimnis*, *freundlich* → *die Freundlichkeit*). Im weiteren Verlauf dieser Entwicklung von Denken und Sprache können auch **Adverbien** durch eine Nominalisierung auf eine höhere Abstraktionsstufe gehoben werden (*voraus* → *im Voraus*, *für und wider* → *das Für und Wider*). An dieser Liste erkennen Sie auch eine Veränderung der Sprache in Richtung Bildungssprache bis hin zu explizit schriftsprachlichen Formen, die nun nicht gerade in die Grundschule gehören, sondern eher Kennzeichen einer formalen Sprache für den offiziellen Schriftverkehr sind.

Der Ausbau von **Taxonomien**, also derartiger Netzwerke an Begriffs-Konzept-Paaren, ist an eine große Menge Input gebunden; man muss viel kommunizieren und viele Anwendungsbeispiele hören, um die Wörter richtig einzuordnen. Betrachten wir dazu ein paar Beispiele: *laufen* ist ähnlich wie *gehen*, aber *verlaufen* etwas ganz anderes als *vergehen*. Wenn ein Mensch sich *verläuft* passiert dabei etwas anderes, als wenn sich eine Menschenmenge *verläuft* oder wenn Farbe *verläuft*... *Das Verlaufen* bezeichnet dazu die jeweils passende Nominalisierung. *Das Vergehen* hingegen bezeichnet eine Straftat, die jemand *begeht* (sic!), der sich an jemandem *vergangen* hat bzw. sich gegen ein Gesetz *vergeht*. Wenn allerdings eine Woche *vergeht*, muss sie nicht bestraft werden. Wenn eine Blume *eingeht*, ist das identisch mit dem *Eingehen* eines Wäschestücks? Handelt es sich in diesen Fällen um einen *Eingang*? Und wenn eine Kerze *ausgeht*, um einen *Ausgang*? Dürfen junge Kerzen überhaupt schon *ausgehen* oder sollten sie nicht besser zu Hause bleiben? Eine Uhr, die *vorgeht*, hat diese *Vorgang* oder leidet sie an *Vorlauf*?

Dieser nicht ganz ernst gemeinte Exkurs verdeutlicht, dass das Zusammenspiel von einzelnen Wortbestandteilen und Kombinationen von Wörtern für ihre Interpretation in der menschlichen Sprache – im Gegensatz zu künstlichen Sprachen wie Computersprachen – nicht immer nachvollziehbar und logisch ist. Dementsprechend verwirrend stellt sich die Sachlage für den Sprachlernenden dar, der als Analogie-bildendes menschliches Wesen zunächst sinnvollerweise von einer Systematik von Ähnlichkeiten und Gegensatzpaaren ausgeht. Schätzen Sie sich also glücklich, dass Sie problemlos diese Zeilen lesen, dass Sie das alles nicht mehr einzeln lernen müssen! Die Kombinationsmöglichkeiten in unserer Sprache sind erstaunlich – aber damit leider auch die Möglichkeiten, sich zu vertun und sprachliche Fehler zu produzieren. Die Anzahl dieser kleinen produktiven Wortbausteine, die nur kombiniert und nicht alleinstehend vorkommen können (wie bspw. *ver-*, *ent-*, *-ung*), ist mit 180 Elementen in unserer Sprache recht hoch. Dazu kommen nun noch 60 grammatische Elemente, die nur für die Beugung von Verben, für Kasus und Pluralbildung bei Nomen und Adjektiven zuständig sind, wie das Element *-er* in *Kinder*. Für Sprachlernende stellt diese Komplexität eine enorme Herausforderung dar.

Für die sprachliche Interaktion mit Kindern ergibt sich daraus folgende Konsequenz: Eine dem Ansatz der Forschungsräume entsprechende Interaktion berücksichtigt, dass alle Grundschul Kinder im Ausbau dieser terminologischen Netzwerke unterstützt werden und

eine Verständnissicherung nicht nur bei DaZ-Kindern grundsätzlich angebracht ist. In schulischen Situationen ist es günstig, wichtige Formulierungen und Sachverhalte von den Kindern selbst reformulieren zu lassen, um problematische Wörter oder Wortfolgen aufzugreifen und (in sukzessiv abstrakter werdender Weise) adressatengemäß sprachlich erfassen zu können.

## 1.2. Identitätsfindung und Selbstkonzept

In diesen Bereich der kognitiv-emotionalen und sozialen Entwicklung gehört zunächst eine zunehmende Abgrenzung vom „Anderen“: der „Anderer“ ist hier das andere Geschlecht oder auch eine andere *peer-group*, eine andere Altersgruppe bzw. Generation oder ein spezifischer Anderer, der durch die wachsende Leistungsorientierung nun häufiger als Konkurrent gesehen wird. Der Andere ist aber u.U. auch der Sprecher oder die Sprecherin einer anderen Sprache. Innerhalb und außerhalb der Familie kann bei bilingualen Kindern eine gezielte Sprachenwahl auch zum Mittel werden, um Macht und Stärke auszudrücken: Verweigert ein Kind die Sprachproduktion in einer Sprache, grenzt es sich in besonderem Maß von demjenigen Elternteil ab, der diese Sprache mit dem Kind üblicherweise spricht. Kommunikationsweise, Sprachwahl und Körpersprache sind stets auch probate Mittel, um **Machtverhältnisse** auszudrücken – wer wüsste das besser, als Lehrpersonen, die diese Mittel im Idealfall so professionalisiert haben, dass weitergehende Machtdemonstrationen überflüssig werden.

Verweigert ein Kind dauerhaft die Verwendung einer Sprache, im Fall der Forschungsräume bzw. unserer Bildungsinstitutionen der Verkehrssprache Deutsch, so muss den Ursachen auf logopädischer und psychologischer/psychotherapeutischer Basis nachgegangen werden (und fällt somit nicht in Ihren Aufgabenbereich). Unabhängig von den Gründen dieser Kommunikations-Auffälligkeit sollten Sie jedoch stets Ihre Dialogbereitschaft und Ihr Interesse am anderen signalisieren, um ein Sprungbrett in die Kommunikation anzubieten, wenn ein Kind sich öffnen möchte.

Der Einfluss des eigenen Freundeskreises wächst, Gruppenverhalten und gruppenspezifisches Gesprächsverhalten bildet sich aus. Die Abgrenzung gegenüber anderen Gruppierungen äußert sich in der wachsenden Übernahme **jungdsprachlicher Varietäten**, die in der Grundschule vor allem noch über ihre mediale Überhöhung an die Kinder gelangt. Beispiele dafür sind das Türkisch-Deutsch („Kanak-Sprak“) des Komikerduos „Erkan und Stefan“ oder des Comedians Bülent Ceylan, deren überzogene Darstellung **von Kontaktsprachen-Phänomenen** im Fernsehen und im Internet auch auf jüngere Kinder prägend wirkt. Im Sinne der Forschungsräume können auch diese neuen, interessanten Formen (*ey Alder, lan, Wallah, ischwör* etc.) einen eigenen Untersuchungsbereich darstellen. In diesen Formen berühren sich unmittelbar verschiedene Sprachwelten und damit auch verschiedene Kulturen, was sie für DaZ-Kinder interessant macht, aber auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, da diese Formen vor allem von letzteren verwendet werden, um **Gruppenzugehörigkeit** und „Coolness“ zu signalisieren. Diese sprachlichen Ausprägungen gilt es zunächst als identitätsstiftende Elemente zu respektieren. Pädagogische Fachkräfte sind angehalten, mit ihrer eigenen sprachlichen Variabilität vor allem im Bereich der **Standardsprache** ein Gegengewicht zu setzen und zum schriftsprachlichen Register hinzuzuführen. Als Faustregel kann man dazu raten, im Dialekt nach Unfällen o.ä. zu trösten und hier auf die unmittelbare „Herzens-

sprache“ zurückzugreifen und alle bildungsrelevanten, nicht auf eine Person zugeschnittenen Situationen hingegen mit einer gut artikulierten, expliziten Standardsprache zu begleiten.

Die Möglichkeiten der Perspektivübernahme vervielfältigen sich in diesem Alter; **Selbstzuschreibungen** können geäußert werden und beginnen, sich zu verfestigen („Ich bin kein guter Schreiber“, „Ich bin ein Junge, ich lese deswegen nicht gut / nicht gerne“, „Ich bin Deutsche/Nicht-Deutsche\_r und bin deswegen...“ etc.). Diese Selbstzuschreibungen sind in dieser Entwicklungsphase ebenfalls stark von den Haltungen und Einstellungen der eigenen peer-group abhängig. Sie können diesen – meist negativen – Selbstzuschreibungen in den Forschungsräumen konstruktiv entgegenreten, indem Sie den Kindern Möglichkeiten bieten, sich anders zu erleben und sich alternativ zu den eingefahrenen Mustern zu bewegen.

### 1.3. Logisches Denken

Logisches Denken wird angebahnt und planvolles Handeln entwickelt sich weiter; dementsprechend nimmt auch die Zahl der **logischen Satzverbinder** zu (*wenn-dann, obwohl, denn, so dass* etc.). Syllogistische Folgerungen und das damit einhergehende hypothetisch-deduktive Denken sind allerdings erst ab dem 10./11. Lebensjahr möglich und scheinen Schriftkenntnis bzw. Schulbesuch vorauszusetzen. (Das Beispiel des Syllogismus schlechthin ist das berühmte Diktum *Alle Menschen sind sterblich. Sokrates ist ein Mensch → Sokrates ist sterblich*). Die Ausdifferenzierung von verschiedenen formalen, bedeutungsschaffenden Operationen ist hierzu Voraussetzung, wie sie im vorangehenden Beispiel vom Artikel angezeigt werden, vgl. *der Mensch, ein Mensch, dieser Mensch, alle Menschen, Menschen, die Menschen, jeder Mensch, einige Menschen*.

Formale Modellbildung ist daher mehr oder weniger der Sekundarstufe vorbehalten, da die Kinder hierfür auch mit den obigen Mengen- und Klassenbegriffen, ihrem spezifischem Bedeutungsgehalt in Bezug auf die Welt und den oben angesprochenen sprachlichen Feinheiten des Artikelgebrauchs vertraut sein müssen. An diesem Punkt zeigt sich, dass ein breiter Wortschatz wichtig ist, aber nur die „halbe Miete“ darstellt, da verschiedene Aspekte von Abstraktion auseinanderzuhalten sind: **Konzeptbildungen** über Mengen wie „alle Individuen“ (*alle Menschen*) sind abzugrenzen von „Menschen als (biologische) Art“ in der sog. generischen Interpretation, die ohne sichtbaren Artikel auskommt (*Menschen*) oder in der doppeldeutigen Form *der Mensch* auftritt: *Der Mensch ist ein zweibeiniges Lebewesen.* vs. *Der Mensch da drüben hat eben ein Glas umgeworfen.* Für den Ausbau dieses Systems benötigt ein Kind dreierlei: eine entsprechende kognitive Reife, eine angemessene Menge an lernförderlichem, sprachlichen Input und eine positive Einstellung bzw. das Erleben von Anerkennung dem eigenen Lernzuwachs gegenüber, der sich in der aktiven Verwendung von fortgeschrittenen Denkmustern und ihrer Versprachlichung niederschlägt.

Für DaZ-Kinder sind die sprachlichen Formen im Deutschen nur sukzessive und im Rahmen der Geschwindigkeit von Sprachentwicklungsprozessen „allmählich“ erschließbar. Die Konzeptbildungen selbst sind den DaZ-Kindern bei normaler kognitiver Entwicklung aus ihrer Erstsprache bekannt. Es ist daher bei der Interaktion mit DaZ-Kindern strikt zwischen **sprachlichem Vermögen und kognitivem Vermögen** zu trennen. Schnell werden Kinder als kognitiv schwach oder dumm abgestempelt, nur weil sie sich nicht adäquat ausdrücken können.

## 1.4 Kommunikative Selbständigkeit

Spätestens in der Grundschule wird Sprechen und Handeln nicht nur mit anderen, sondern auch vor anderen zur Normalität: Wissen soll vor einer Gruppe präsentiert werden, Referate werden gehalten, eventuell findet auch szenische Improvisation vor Publikum statt. Damit fällt die **dialogische Stütze** weg, die in einem Gespräch mit stetiger Redeübergabe zu einer gemeinsamen Konstruktion des Gesprächsinhalts beiträgt. Im Kindergartenalter werden die Kinder in verschiedenen Ritualen und Situationen (Morgenkreis, Geschichtenstunde, kreatives Weiterspinnen eines Erzählanfangs etc.) zur selbständigen Präsentation selbsterlebter oder ausgedachter Geschehnisse bzw. dem Mitteilen der eigenen Gedankenwelt hingeführt. In der Bildungsinstitution Schule ist zwar verstärkt der Aspekt der Mündlichkeit in den Vordergrund gerückt, der in der Bildungssäule „Sprechen“ des Deutschunterrichts die Bereiche „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprachbewusstsein entwickeln“ ergänzt. Die Herausforderungen, die sich aus der Heterogenität der Schülerschaft und den daraus resultierenden geringeren Sprachkenntnissen im Deutschen ergeben, werden allerdings nach wie vor unterschätzt. Mündlichkeit kommt vor Schriftlichkeit – das gilt für die Entwicklung jedes einzelnen Individuums in der Ontogenese sowie in der Entwicklung der menschlichen Art (Phylogenese) und ihrer verschiedenen kulturellen Praxen. Lesen und Schreiben setzt gewisse Grundkenntnisse in der Sprache voraus, in der gelesen und geschrieben werden soll. Das Schreiben lehnt sich hierbei an das monologische Sprechen insofern an, als im prototypischen Schreibprozess man (zunächst) alleine die Schreibaufgabe bewältigen soll und eine dialogische Stütze eben nicht zur Verfügung steht. Aus diesem Grund ist die selbständige Darstellung von eigener Erfahrung, von eigenen Gedanken vor interessierten Anderen ein essentielles Lernfeld, um sich auch die **Literacy-Kultur** unseres Kulturkreises zu erschließen, die wiederum die Voraussetzung ist, um eine Schulkarriere erfolgreich abzuschließen.

Die Praxis der Forschungsräume kann diesen Entwicklungsprozess gezielt unterstützen, indem Kinder ermutigt und unterstützt werden, ihre Erfahrungen und Forschungsergebnisse mündlich vorzutragen und/oder auch schriftlich festzuhalten. Je nach Sprachstand und Sprechflüssigkeit bieten die pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen mehr oder weniger mitformulierende Hilfe an. Parallel kann im schriftlichen Medium binnendifferenziert werden, indem passende Fachwörter, einschlägige Wendungen bis hin zu kleineren Textblöcken als Hilfsangebot bereitgestellt werden.

Auch wenn diese Praxis nun nicht direkt dem Grundsatz „Vom Kinde aus“ entspricht, so ist es doch das Recht eines jeden Kindes, in die Lage versetzt zu werden, sich angemessen mitzuteilen und sich über das, was seinen momentanen Interessensbereich ausmacht, auszutauschen. Der Drang zum Mit-Teilen, zur zielgerichteten Kooperation via Kommunikation kann dabei vorausgesetzt werden, als eine dem Menschen als sozialem Lebewesen mitgegebene Ur-Eigenschaft.

## 1.5 Exkurs zum Sprachgebrauch von Bilingualen

Hinsichtlich der **DaZ-Kinder** ist zu berücksichtigen, dass diese je nach Beginn der Kontaktzeit mit dem Deutschen schon ein eigenes System sprachlicher Zeichen mitbringen, auf welches das Deutsche aufsetzt. Eine parallele Entwicklung von Kognition und *deutscher* Sprache ist somit nicht unmittelbar gegeben. Für DaZ-Kinder bzw. bilinguale Kinder allgemein ist

es dabei unproblematisch, verschiedene Konzepte auf unterschiedliche sprachliche Zeichen von Erst- und/oder Zweitsprache abzubilden. Das Vorhandensein eines Konzepts in einer der Sprachen löst eine „Begriffslücke“ im komplementären sprachlichen Netzwerk aus, die bei passender Gelegenheit zu schließen ist. Manche dieser passenden Gelegenheiten kommen „nie“, dann bleiben bestimmte Themenbereiche einsprachig ausgebildet (wie z.B. Begriffe und Wendungen beim Eisenbahn-Spielen, Kenntnis von Pflanzennamen, Bezeichnungen landestypischer Nahrungsmittel oder Gerichte). In Abhängigkeit von der Inputlage und der sog. Salienz, also der herausstechenden Erkennbarkeit der einzelsprachlichen Begriffe, erstreckt sich diese sprachliche Ungleichverteilung auch auf grundlegende Konzepte bis hin zu grammatischen Mustern.

Bilinguale Sprecher haben für diesen Fall der nur einsprachig ausgebildeten Sprachbereiche einen Trick: sie greifen zum **Code-Switching** und bauen an der Stelle, an denen ihnen ein Wort oder ein Muster in der einen Sprache fehlt, ein passendes aus der anderen Sprache ein. Das dreijährige, Deutsch-Englisch bilinguale Kind Stani meint dazu ganz treffend: „*das darf man if man will*“. (aus dem Tübinger Tracy-Korpus). Code-Switching ist dabei ein Phänomen, das unabhängig vom Sprachstand die Kommunikation unter Mehrsprachigen im Allgemeinen charakterisiert. Nach heutigem Verständnis bezeichnet Code-Switching deshalb nicht eine zu verdammende Sprachenmischung, sondern eine kluge Strategie, um mit den sprachlichen Gegebenheiten im eigenen Kopf versatil umzugehen und „das Beste“ aus allen beteiligten Sprachen zur Erhöhung der eigenen Ausdrucksfähigkeit zu nutzen.

## 2. Stufenmodelle der Sprachentwicklung



Mit dem Wissen um kognitive Voraussetzungen und altersspezifische Lernfelder betreten wir den Bereich der Sprachentwicklung unter dem Aspekt grammatischer Musterbildung. Die relevanten Fragen hierzu lauten: Wann ist welcher Formbestand zu erwarten, was ist „normal“ im Erstspracherwerb des Deutschen? Welche Phasen werden hier differenziert? Woran erkennen Sie einen Entwicklungssprung? Praxistaugliche Vorstellungen auf diese Fragen sind notwendig, um die Eingangsfrage „Was kann das Kind schon? Wo steht es denn?“ zielführend beantworten und auch innerhalb eines pädagogischen Teams kommunizieren zu können (und in sprachlich angepasster Form auch mit Eltern darüber zu sprechen).

In diesem Abschnitt werden zwei Erwerbsmodelle vorgestellt, die die oben aufgeworfenen Fragen einmal aus der Perspektive des Erstspracherwerbs des Deutschen und einmal aus der Perspektive des DaZ-Erwerbs angehen und Ihnen jeweils einen entsprechenden **Erwerbsfahrplan** an die Hand geben. Die Erwerbslinie lässt sich dabei am einfachsten anhand der Verbformen und ihrer Platzierung im Satz nachzeichnen, weswegen wir uns hier darauf beschränken und andere wichtige Bereiche, wie das Nomen und sein Umfeld nur kurz ansprechen.

Eine andere Beschränkung betrifft den **Sprachstil** oder auch **Register** genannt: Die Forschungsräume sind in durch ihre außerschulischen Lernorte zunächst ein ideales Umfeld für alltägliche Kommunikation. Diese wird auch primär in den Erwerbsmodellen erfasst. Sprach-



liche Bildung hat jedoch den Anspruch, alle Kinder auch in Richtung Bildungssprache und schriftsprach-ähnliche Varietäten mitzunehmen, d.h. die Sprache wird mehr und mehr kontextentbunden, entpersonifiziert, präzisiert, komplexer verschachtelt, so wie wir es aus der Schriftsprache her kennen. Dieser weitere Sprachausbau wird hier nur angedeutet.

Eine gewisse Flüssigkeit im Sprechen und in der **Alltagskommunikation** ist bei DaZ-Kindern (und Erwachsenen) **nach etwa zwei Jahren Kontaktzeit** mit der Zweitsprache zu erwarten. Um jedoch an die Kompetenzen von Erstsprachlern im Bereich der **Schriftsprachlichkeit** (wohlgemerkt nicht dem Schreiben selbst, sondern dem besonderen Sprachstil, der dieses Register prägt.) aufzuschließen, braucht ein Zweitsprachlerner mindestens fünf Jahre, eher **sechs bis sieben Jahre**. Dieser vom kanadischen Sprachlernforscher Jim Cummins postulierte und erforschte Zeitraum erstreckt sich also weit in die Schulzeit und soll Ihnen hier verdeutlichen, dass auch lernbegabte Kinder nicht hexen können. Geduld, Ausdauer und Spaß am Austausch und am gemeinsamen Entdecken sind folglich Schlüsselemente.

## 2.1 Ein Erwerbsmodell für den Erstspracherwerb: Meilensteinmodell

Das erste Modell ist das **Meilensteinmodell** (Tracy 2007), ein inzwischen breit etabliertes Erwerbsmodell, welches sich als guter Anhaltspunkt auch für diagnostische Zwecke erwiesen hat (s.d. LiSe-DaZ). Das Meilensteinmodell beruht auf Langzeitbeobachtungen von einsprachig deutschen Erwerbsverläufen, lässt sich aber auch auf den simultan bilingualen Erwerb, also den doppelten Spracherwerb von Anfang an, adaptieren. Dieses Modell gibt in umgekehrter Lesart auch einen Erwerbsfahrplan ab, anhand dessen sich ablesen lässt, was als nächstes beim Kind ansteht und demzufolge auch von Ihnen gezielt angestoßen werden kann. Für den Erstspracherwerb liegen die relevanten Entwicklungsschritte für den Erwerb der Kerngrammatik im vorschulischen Alter. Um allerdings nachvollziehen zu können, wie die Sprachentwicklung verläuft, ist es notwendig, das Ziel grob zu kennen -- die deutsche Satzstruktur – und den Weg dorthin nachzuzeichnen – daher eine Modellierung aus der Baby und Kleinkind-Perspektive.

Vorab noch ein paar Hinweise zur verwendeten Begrifflichkeit in den nachfolgenden Abschnitten: Mit ‚MS‘ werden Meilensteine abgekürzt. Mit ‚**Finitum**‘ wird das gebeugte, also das finite Verb bezeichnet („bau“ oder „geht“ im unteren Beispiel). „V2“ bezeichnet die Zweitstellung des Verbs, denn im Deutschen Hauptsatz steht das finite Verb immer an der zweiten Position.

Mit dem Begriff Hauptsatzschema oder weiter unten auch **Verbalklammer** wird die Besonderheit des Deutschen erfasst, eben nur das **finite**, also gebeugte Verb in die Zweitposition zu stellen und nicht weitere Verbbestandteile oder andere Verben. Treten noch weitere Verbbestandteile oder Verben auf, stehen diese weit getrennt von dem finiten Verb in der letzten Position im Satz. Somit bildet das Verbmaterial eine Klammer, die – abgesehen vom ersten Wort bzw. der ersten Wortgruppe – den ganzen Satz umfasst:

Beispiel zum Hauptsatzschema mit Verbalklammer (auch Satzklammer genannt):

Ich	<b>spüle</b>	{ vielleicht morgen den Geschirrberg heute einen Geschirrberg ausnahmsweise zweimal	<b>ab</b>	}
Yves	<b>hat</b>		<b>abgespült</b>	
Juri	<b>muss</b>		<b>abspülen</b>	
	= finites Verb		= restliche Verben/Verbeile	

Als letzten Fachbegriff führen wir noch die sog. ‚Komplementierer‘ ein. Diese sind nebensatzeinleitende Elemente wie bspw. „weiß“, „dass“, „wenn“ oder auch Relativpronomen. Diese Nebensätze zeichnen sich dadurch aus, dass das finite Verb nicht in der Zweitstellung steht, sondern ganz am Ende des Nebensatzes („wenn die Julia Futter reintut,...“). Hier nun die tabellarische Übersicht zum Meilensteinmodell:

Stadien	Merkmale	Beispiele	Alter
MS I	Einwortphase	daREIN/ ÄFFchen/ joko/ essen/	10-18 Monate
MS II	erste Wortkombinationen „telegraphic speech“	Julia kette/ mami AUCH kette/ brezel essen/ brille AB julia putemach\	18-24 Monate
MS III	Finitum in V2 Hauptsatzschema erworben	ich bau ein turm mit ein uhr\ DA geht Julia Puppenwagen rein\ Julia Florian auch in Nase stechen\ stechen\	24-36 Monate
MS IV	Nebensätze und Komplementierer erworben	wenn die Julia FUTter reintut DANN fressen die vögeln alles auf\ ich muss mal verSUCHen ob das Abgeht\ das Abgeht\	ab 30 Monate

Tabelle 1 Meilensteinmodell nach Tracy 2007

Der springende Punkt für die Praxis ist dabei, dass sich Stadien nicht überspringen lassen. Folgen wir der Maxime der Orientierung pädagogischen Handelns an der Zone der proximalen, also nächstmöglichen Entwicklung, geben uns vor allem die obigen Beispiele eine Vorstellung davon, was das Kind als nächstes in seine Sprachkompetenz einbauen und damit als neue grammatische Struktur bewältigen kann. Dabei betrachten wir mit obiger Tabelle die **Produktion** von Kindern; der Bereich der **Rezeption**, also des Verständnisses der entsprechenden sprachlichen Strukturen läuft dabei bis zu einem halben Jahr der eigenen kindlichen Produktion voraus.

Gerade mit Blick auf den letzten Meilenstein, den MS IV, ist „ab 30 Monate“ so zu verstehen, dass der Ausbau der Nebensätze in dieser Zeit beginnt und sich in **sprachlichen Vorläufern** zeigt. Dies gilt zumindest in den bisherigen Langzeitstudien mit Kindern aus dem bildungsbürgerlichen Milieu, was die Aussagekraft des Modells etwas einschränkt. Nachdem nun die Eckpfeiler des Erstspracherwerbs (und simultanen Zweitspracherwerbs) stehen, stellt sich die Frage, inwiefern der Spracherwerb unter Deutsch-als-Zweitsprache Bedingungen davon abweicht. Was genau ist anders beim DaZ-Erwerb?

## 2.2 Ein adaptiertes Erwerbsmodell für den Zweitspracherwerb

Unter Erstsprachbedingungen ist der Erwerb von kognitivem, sozialem und sprachlichem Wissen aneinander gekoppelt. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache verändert sich diese Parallelität in Abhängigkeit vom Alter. Zweitspracherwerb definiert sich dabei über eine sukzessive Sprachenfolge, in der die Zweitsprache nicht vor dem dritten Lebensjahr im kindlichen Input vorkommt. Die Grenzen zum doppelten Erstspracherwerb sind hier fließend, sie sind aber grob am Alter, dem Spracherwerb im Land der Zweitsprache selbst und einer relevanten Inputmenge festzumachen.

Sind Konzepte und dazugehörige sprachliche Ausdrucksformen einer Erstsprache schon erworben, werden im Laufe des Zweitspracherwerbs „nur noch“ passende Übersetzungen und damit **Wörter, Wortfolgen und Satzbildungsmuster** gesucht. Die sich aus dieser Situation ergebenden Lernaltersprachen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Fehler aufweisen, die nicht nur die Form und Abfolge von Wörtern betreffen, sondern auch deren **Bedeutungshorizont**. Fehler entstehen darüber hinaus auch durch die Anwendung von noch nicht zielsprachlich ausgebildeten Regeln oder auch durch zielsprachliche Regeln, die aber auf den falschen Anwendungsbereich übertragen werden (bspw. die Übergeneralisierung der Vergangenheitsform *-te* „*sie geh-te*“). Die Gemengelage von Erstsprachenanteil, Zweitsprachenanteil plus sich aufbauenden Regelwerks nach den oben angeführten Grundregeln ist für die jeweilige Ausprägung einer **Lernaltersprache** verantwortlich.

Altersangaben zu einzelnen Phasen machen an dieser Stelle offensichtlich wenig Sinn. Allerdings gibt die **Kontaktzeit mit dem Deutschen** einen wichtigen Anhaltspunkt, die eine Phaseneinteilung nach Kontaktmonaten im Groben ermöglichen. Dort, wo Angaben fehlen, ist die Zuordnung problematisch oder fußt noch auf zu unklarer Datenlage. Nachfolgend die zusammengeführten Angaben aus den Modellen von Gießhaber (2006/2007) und Diehl et al. (2000) mit Monatsangaben aus Tracy, die zwar in Detail und Betrachtungsweise nicht ganz kompatibel sind, für eine kompakte Darstellung hier jedoch Wichtiges vereinen und in dieser Form auch mit dem Meilensteinmodell besser vergleichbar sind:

Stadien	Merkmale	Beispiele	-Kontaktmonate
0 DaZ	Bruchstücke und Chunks (=Formeln und Versatzstücke)	anziehn Ge/ Brille anzieht ich auch.	Erste Monate
I DaZ	Subjekt-Verb Konstruktionen mit Infinitiv	ich versteh ich gang zu pause nein ich geh	Übergang zur gramm. Analyse
II DaZ	Verbundene Hauptsätze mit Verben im Präsens; Fragen verschiedener Art	wann kommt'n der? ich esse und du lese wo isn de stifte	8-25 Monate
III DaZ	Verbalklammer; Modalverben + Infinitiv; unregelmäßige Verben	Und ich habe dann geweint. und ähm der Hase will den nehm.	25-36 Monate
IV DaZ	Nebensätze; Hilfsverb + Partizip als Vergangenheitsform	..., dass er so schwarz ist. und dann hat der Hund äh gegessen.	ab 36 Monaten
V DaZ	Inversion = Subjekt hinter dem Objekt bzw. Adjunkten; Präteritum	Dann brennt die.	
VI DaZ	Erwerb aller Satztypen Ausbau weiterer temporaler und modaler Formen	wenn der dann geht, dann hätte der des auch macht.	5-7 Jahre ++ (Herausforderung Bildungssprache)

Tabelle 2 Zusammenführung von Grieshaber 2005/2006, Grieshaber (Hg.) 2012 und Diehl et al. 2000

Mit den Entwicklungsmodellen für den Erst- und Zweitspracherwerb lassen sich die beiden Fragen angehen, wo nun ein Sprachlerner bzw. eine Sprachlernerin steht und welcher Erwerbsschritt als nächstes anvisiert werden kann.

Es muss hinzugefügt werden, dass Lerner auf jeder dieser obigen Stufen auch **fossilisieren** können, wenn die erreichte Stufe des Zweitspracherwerbs die Kommunikationsnotwendigkeiten erfüllt und somit kein weiterer Entwicklungsdruck gegeben ist (s.d. das sog. „Gastarbeiterdeutsch“ der ersten italienischen und späteren, türkischen Einwanderergeneration). Erwachsene, die schon eine Sprachsozialisation durchlaufen haben, kommt neben einer schwachen Inputlage u.U. auch der **innere Antrieb** abhanden, tiefer in eine zweite Sprachkultur hineinzuwachsen und sich weitere Sprachbereiche anzueignen. Unter dem Aspekt des Fremdsprachenlernens ist das bei unseren „Urlaubssprachen“ ja ähnlich.

Bei Kindern, die noch dabei sind, sich an die Umwelt und deren Sprachen einzupassen, gehört dieser Antrieb zur Grundausstattung und führt dazu, dass es im Normalfall, bei gutem Input auch gar nicht zu verhindern ist, dass man die Sprache der Umgebung lernt. Neben der höheren Plastizität des Gehirns als physiologischer Erklärung ist dies ein wichtiger Faktor, warum Kinder und Jugendliche zunächst einfacher Sprachen lernen als Erwachsene.

Ein letzter, relevanter Aspekt schließt unsere Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung ab: Welche Faktoren spielen für die Progression des Sprachenlernens eine Rolle? Fünf einfache Regeln fassen die wichtigsten Grundregeln zusammen und bieten eine Ergänzung zu den schon erläuterten Erwerbsschritten. Die ersten beiden Regeln ergeben sich dabei direkt aus den Entwicklungsmodellen:

1. Einfache Strukturen werden vor komplexeren gelernt (sukzessiver Aufbau)
2. Jeder Spracherwerb durchläuft charakteristische Stadien, die nicht übersprungen werden können (Stadienbindung)
3. Betonte Elemente werden vor unbetonten gelernt (Faktor der Salienz)
4. Häufige Elemente werden vor seltenen gelernt (Faktor der Frequenz)
5. Reguläre Formen werden vor den irregulären gelernt (Übergeneralisierung)

Keine dieser Regeln ist überraschend. Wer in fröhpädagogischen und didaktischen Zusammenhängen arbeitet, erkennt, dass im Grundsatz diese Regeln auch auf andere Erwerbsbereiche übertragbar sind und letztlich auch prägend sind für die Strukturierung gesteuerter Lernprozesse.

Effektive, sprachförderliche Kommunikation berücksichtigt diese fünf Regeln unter zwei Perspektiven: Erstens, der Perspektive des Sprachstands des Kindes, unter der die **Fehler des Lernenden als Fenster zur Sprachstandsermittlung** nicht nur respektiert werden, sondern sich „lesen“ lassen in einer systematischen Beobachtung bzw. einem diagnostischen Verfahren. Zweitens, der Perspektive des Sprachvorbilds, also Ihnen, der aus diesen Progressionsverläufen die nächste Stufe „ablesen“ kann und im Input für das Kind bevorzugt verwendet – grammatische Strukturen also situationsangepasst vormodelliert.



### 3. Konsequenzen für die aktive Kommunikationsgestaltung

Nach diesen theorielastigen, aber notwendigen Vorüberlegungen betrachten wir im folgenden einzelne Aspekte der Kommunikationsgestaltung im Sinne einer aktiv betriebenen Sprachbildung für alle. Eine **sprachanregungsreiche Umgebung**, die Vorbedingung für gelingendes Sprachenlernen, bedeutet dabei zweierlei: Einerseits wird dem Kind viel Gelegenheit gegeben zum Sprechen -- es wird zum gemeinsamen Kommunizieren angeregt; zum zweiten spricht der erwachsene Kommunikationspartner in einer Weise, so dass Lernprozesse im Kind angeregt und weitergeführt werden.

Für die Darstellung in dieser Handreichung gehen wir vom „kleinen Wort“ über die mittlere Größe der kommunikativ handlichen Chunks zum „großen Satzmuster“ und damit auch gewissermaßen von Ihnen eher bekannten zu möglicherweise weniger bekannten Einheiten. Damit ist aber keinerlei Erwerbsprogression unterstellt (s. voriges Kapitel); diese würde am ehesten von 3.2 ausgehen und dann verzahnt Punkt 3.1 und 3.3 umfassen.

Die Techniken bauen auf der Dialoggestaltung der allgemeinen Handreichung auf (dort Unterpunkte (1) bis (6) auf S. 8ff.), die hier als bekannt und verinnerlicht vorausgesetzt werden. Insbesondere die professionelle Verzögerung des Gesprächs – Stichwort ‚Verlangsamter Kommunikationsprozess‘ – und das implizite korrektive Feedback sind zentrale Elemente, die mitgedacht werden müssen.

### 3.1. Ausbau des Lexikons

Während im Unterricht künstliche Situationen geschaffen werden oder Lehrwerke erhalten müssen, um Wortfelder halbwegs authentisch zu erschließen, bieten die Forschungsräume ganz natürliche Anknüpfungspunkte zum Lexikonaufbau. Dies gilt sicherlich nicht nur für DaZ-Kinder, sondern auch für Kinder mit Erstsprache Deutsch. Neben den thematisch im Fokus stehenden Forschungserlebnissen und Phänomenen gibt der Entdeckungsprozess selbst, die Wetterbedingungen, das soziale Miteinander und vieles mehr Anlass zum Kommunizieren und somit auch zum sprachlichen Lernen.

Für den Begriff Lexikon gilt, dass wir zunächst immer die Menge der Bezeichnungen für verschiedene Dinge und Lebewesen im Kopf haben, wenn wir ans Sprachenlernen denken. Die **Nomen** (oder auch Substantive genannt) sind wichtig, diese Tatsache darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie für die kontextgebundene Situation gar nicht so zentral sind, vgl. folgende Beispiele: „Hallo!“, „Du bist dran!“, „Wie geht es jetzt weiter?“ „Wollen wir raus gehen?“. Auf der anderen Seite bietet die Welt natürlich viele Dinge, für die es eigene sprachliche Ausdrücke gibt und die man kennen sollte. Einen sprachlichen Ausdruck kennen, heißt dabei, dass man nicht nur seine einzelne Bedeutung kennt, sondern dass der Ausdruck auch in einem Netzwerk eingebunden ist, so dass man auf Ober- und Unterbegriffe, Gegensatzpaare, ähnliche Elemente oder ganze Begriffshierarchien zurückgreifen kann und eben auch weiß, wann man ihn wie gebraucht.

Für unsere Zwecke wählen wir das Beispiel des Regenwurms – idealerweise natürlich vom Kind selbständig als Beobachtungsgegenstand auserkoren. Welche lexikalischen Lernfelder sind einschlägig? Wie gehe ich damit um? Ein Kommunikationsbeispiel:

Kind betrachtet Regenwurm.

Die/der Erwachsene wartet ab, lässt dem Kind Raum zur Erkundung – eine Entscheidung für oder gegen die Eröffnung eines verbalen Dialogs muss gut überlegt sein; die kindlichen Aktivität selbst hat stets Vorrang.

nach angemessener Zeit zeigt die/der Erwachsene auf den Regenwurm:

„*Ein Regenwurm -- der Regenwurm; der Regenwurm.*“ (möglicherweise wiederholt das Kind die Wortfolge, das muss aber nicht erzwungen werden)

„*Du hast einen Regenwurm gefunden.*“

„*Möchtest Du den Regenwurm auf die Hand nehmen?*“

(Unterstützung durch entsprechende Gestik) „*auf die Hand?*“

Genauere Beobachtung der Fortbewegung und präzises Zeigen mit dem Finger:

„Der Regenwurm kriecht. Der Regenwurm zieht sich hier zusammen.“

Der Regenwurm streckt sich wieder. Hier zieht er sich wieder zusammen.

Hier streckt er sich.“

Einführbares Gegensatzpaar: „zusammen“ – „auseinander“.

(Unterstützung durch entsprechende Handbewegungen sinnvoll)

Vorsichtige Berührung am hinteren Ende:

„Der Regenwurm zieht sich ganz schnell zusammen.“

„Der Regenwurm macht sich klein.“

Der Regenwurm verschwindet in der Erde: „Der Regenwurm kriecht weg. Der Regenwurm kriecht in die Erde.“

eventuell ergänzend – je nach Entwicklungsstand:

„Der Regenwurm kriecht weg in die Erde“. „Jetzt ist er weg.“  
„Jetzt ist er verschwunden.“ „Der Regenwurm hat sich ein Loch gegraben.“

Für den Umgang mit Substantiven ist hervorzuheben, dass diese immer **mit ihrem Artikel** eingeführt werden, damit das korrekte Genus, also das grammatische Geschlecht, gleich mit dem Substantiv mitgelernt wird „der Regenwurm“. Die Kommunikation kann und sollte sich in den Forschungsräumen auf sinnstiftende, authentische Kommunikation beschränken. Möglicherweise kann in der Nachbereitung mit Bildmaterial oder auch ersten Verschriftlichungen gearbeitet werden. Wichtig ist darüber hinaus, dass nicht nur der Bezeichner alleine gelernt wird (*der Regenwurm, der Baum, die Birke, das Eichhörnchen*), sondern die jeweilige Situation in angemessener Reduktion mit versprachlicht wird. Ebenso wichtig sind Wiederholungen, die nicht künstlich wirken müssen, wenn sie ganz selbstverständlich für Zweitsprachlernende eingebaut werden und so auch eher von diesen aufgegriffen werden können.

Eine gute Orientierung bei Unsicherheiten bietet der **Grundwortschatz der Grundschule**. Dieser stellt gewissermaßen eine Zielvorgabe da, für das, was im Idealfall schon vor Beginn der Schule gelernt wurde und spätestens in der Grundschule erworben werden sollte.

Bei der Auseinandersetzung mit unseren sprachlichen Bezeichnern ist es auch für uns Erwachsene oft interessant, wie vielfältig und auch „unlogisch“ unsere Sprache ist. Nehmen wir das einfache Beispiel eines Grashalms. Versprachlichungsbeispiele mit zunehmender grammatischer Schwierigkeit könnten hier sein:

„Das ist ein Grashalm.  
Dieser Grashalm ist kurz, dieser Grashalm ist lang.  
Mein Grashalm ist gebogen.  
Viele Grashalme sind grün.“

Viele Grashalme bilden ein Gras. Ein Gras oder eine Grasfläche heißt aber nicht Gräserfläche, obwohl sie aus Gräsern besteht. Ein Gras ist als sprachliche Form kürzer als der Grashalm, der Grashalm steht jedoch für die einzelne längliche Pflanze, die in großer Menge auftretend eine Grasfläche ausmacht. Die **Standardsprache** und die botanische **Fachsprache** laufen hier auseinander: „Nicht über das Gras laufen“ meint nicht nur einen Grashalm, sondern eben eine ganze Fläche. *Das Gras* kann aber dennoch auch einen Grashalm oder einen abgegrenzten Gräserbereich bezeichnen. Mehrere Grashalme bilden dann ein Grasbüschel. Wie groß darf ein Grasbüschel sein, damit es noch Büschel ist? Ist Gras dabei das gleiche wie Wiese? Eine Wiese kann Gräser und damit Grashalme enthalten, aber ein Gras kann keine Wiese enthalten u.s.w. Ähnlich verwickelt verhält es sich z.B. mit dem Begriff der Klasse – die Klasse ist in der Alltagssprache und vor allem im (vor-)schulischen Kontext etwas ganz anderes als eine botanische Klasse und diese wiederum abzugrenzen von „Das ist Klasse!“ als qualifizierendem Ausdruck. Diese diffizilen Feinheiten müssen selbstverständlich nicht auf einmal gelernt werden, stellen aber die Grundlage für einen bildungssprachlich adäquaten Ausbau dar und werden von Lehrpersonen in der schulischen Interaktion letztlich vorausgesetzt und in ihrer Komplexität grundsätzlich unterschätzt.

### 3.2 Wörter und ihre Aussprache

Das treffendste Wort nützt nichts, wenn es falsch ausgesprochen wird oder nicht verstanden werden kann. Die sprachliche Form muss also ausreichend dicht an der zielsprachlichen Realisierung liegen, damit sie erkannt werden kann. Neben unseren Konsonantenhäufungen (z.B. **Herbststrauß**) sind die vielfältigen **Vokalausprägungen** des Deutschen schwierig. Wir haben nicht nur einfache Vokale und Zwielaute (Diphthonge wie *eu, äu, ei, au*), sondern unterscheiden verschiedene Vokale (*a, e, i, o, u*) auch noch nach ihrer sogenannten Gespanntheit bzw. ihrer Länge.

Witzige Übertreibungen können helfen, den Unterschied zwischen langem, gespanntem Vokal und kurzem, ungespanntem Vokal zu verdeutlichen, da es diese Unterscheidung z.B. in der türkischen Sprache (vereinfacht gesprochen) nicht gibt. Sprechen Sie die folgenden Wörter laut und lassen Sie sich von der Schreibung nicht beirren: *hart* und *hat*, *Beet* und *Bett*, *Mus* und *muss*, *Schoß* und *schoss*, *biere* und *bitte*, *schief* und *Schiff*, *schräg* und *Schreck*, *rate* und *Ratte*, *ihre* und *Irre*, *sagt* und *sackt*, *spuken* und *spucken*, *ihm* und *im*, *Koma* vs. *Komma*... Bedenken Sie diesen schwierigen Punkt auch bei der Interpretation von Äußerungen ihres mehrsprachigen Gegenübers und lachen Sie gemeinsam über sich daraus ergebende, unfreiwillige Sprachwitze. Nehmen Sie diese aber auch sogleich auf, um diese **Minimalpaare** und ihre verschiedenen Bedeutungen zu klären, wenn es nicht die Situation stört.

Eine andere Schwierigkeit liegt ebenfalls in der Vokalqualität begründet und betrifft die Differenzierung von ‚ä‘ und ‚e‘. Diese ist zwar je nach Dialekt unterschiedlich ausgeprägt, spielt aber im Standarddeutschen (als Langvokal) eine bedeutungsdifferenzierende Rolle, so in *sehen* vs. *säen*, *Seele* vs. *Säle*, *Bären* vs. *Beeren*, *sägen* und *segen*. Diese Differenzierung ist beispielsweise im Türkischen oder Arabischen nicht bekannt; im Arabischen kennt man darüber hinaus generell keine *e*-Varianten. An dieser Stelle können die „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ eine tragende Rolle spielen, da dieses Lied in besonderer Weise auf die Vokalqualitäten eingeht.

Um hier den Zweitsprachlernenden entgegen zu kommen, können Aussprache und Artikulation an die Situation angepasst werden: Erklär- oder Vorlesesituationen und andere nicht private Sprachanlässe sind mit **Explizitsprache** zu bestreiten. Das heißt, dass hier ein gut artikulierter, natürlicher Standard des Deutschen gewählt wird. Es gibt dabei einen fließenden Übergang zwischen verschiedenen Sprachstilen und auch Sprechtempi – diese können bewusst variiert werden, je nach Gegenüber und situativer Passung: *Wir haben jetzt viel gesehen und...* vs. *Wir hamjets viel gesehn un....* Für Situationen, die eine direkte „**Herzessprache**“ erfordern, wie bspw. beim Trösten von Kindern, ist eine unmittelbare, dialektale Sprachreaktion nicht nur unproblematisch, sondern auch natürlich. Der eine Sprachstil schließt den anderen nicht aus.

Für den Wortschatzausbau im Rahmen der Forschungsräume könnte es sich auch anbieten, für bestimmte Forschungssituationen piktorial ergänzte **Lexikonkärtchen** zu erarbeiten, die eine Erinnerungsstütze darstellen können oder auch den Kindern helfen, bestimmte Alltagsgegenstände gezielt zu erbitten, wie Eimer, Schippe, Seil, Papier etc. und parallel auch das Schriftbild dazu darbieten. Diese Kärtchen können auch bei der Erlebniswiedergabe oder Reflexion eine Rolle spielen und DaZ-Kinder in komplexeren Versprachlichungssituationen entlasten.



### 3.2. Ausbau von Wortfolgen (Chunks, feste Wendungen, kommunikative Floskeln)

Der Begriff der Floskel oder auch der festen Wendung hat in Ihren Ohren möglicherweise eine etwas negative Konnotation. Floskeln sind jedoch der belegte, erste Schritt, um basale kommunikative Handlungen zur Sicherung des sozialen Kontakts u.a.m. zu beherrschen. Feste Versprachlichungsformen von wiederkehrenden Alltagsroutinen über Begrüßung, Verabschiedung, Phasenübergänge, Essensbeginn, etc. sind in vielen Kitas und anderen pädagogischen Institutionen üblich. Dazu lassen sich auch eigene Routinen für individuelle Gruppenbedürfnisse etablieren, die gemeinsam gesprochen oder auch ausgelassen skandiert werden können und damit auch das Gruppengefühl stärken. Auf diese Weise können auch klare Zäsuren in der pädagogischen Interaktion gesetzt werden: „*Jetzt gehen wir alle los!*“ oder „*Bevor wir gehen, bleiben wir stehen, winken uns zu, sind weg im nu!*“ Im Sinne authentischen Sprachenlernens sollte es eine Passung von Situation und Versprachlichung geben und die einzelnen Aussagen jeweils physisch sinnstiftend umgesetzt werden.

**Chunks** sind Versatzstücke, die als Sprachformel ein Gerüst für kommunikative Situationen bieten. Sie bleiben zunächst unanalysiert und sind daher auch zusammengeschrieben, so wie der Lernende sie wahrnimmt:

*Ich heiße.... Schaumalein ...! Das istn .... Darfich...? Wo istn de...?*

In ähnlicher Weise kann ein sprachlich festgelegter Anfang oder sogar ein festgelegtes Muster für die Wiedergabe eigener Erlebnisse im Gruppenkreis gerüstbildend wirken. Wenn ein Anfang gemacht ist, fällt es leichter, weiter zu sprechen und für diejenigen, die diese Unterstützung nicht brauchen, ist es kein Schaden. Ein Beispiel dafür wäre folgender Einstieg (gedacht für neu zusammengewürfelte Gruppen in typischen Situationen der Forschungsräume):

*„Hallo, ich heiße Amir. Ich habe etwas in der Hand. Das ist ein xxx. Der xxx...“*

Daher ist keine Scheu vor allem angebracht, was das sonst verpönte Auswendiglernen von sprachlichen Wendungen ermöglicht, ohne gleich in Drill auszuarten: **Lieder, Abzählreime, Kinderreime**, aber auch bestimmte **Spiele**, die die sprachliche Musterbildung unterstützen, gehören dazu wie bspw. „Kofferpacken“, „Einkaufs-Spiel“, „Kleidungs-Spiel“ etc.

**Reime** haben den großen Vorteil, dass sie den Sprachrhythmus in überzeichneter Reinkultur präsentieren: „**Ene mene muh und raus bist du**“ (die betonte Silbe erscheint hier fett gedruckt). Die für das Deutsche typische Kombination von betonter Silbe plus unbetonter Silbe wird hierbei besonders deutlich. Diese wird **Trochäus** genannt und in deutschen zweisilbigen Stammwörtern durchgängig umgesetzt: **laufen, springen, trinken, Jonas, Stühle, Kissen, Kerzen, Wälder**, etc. Überträgt sich dieses Muster auch auf fremdsprachliche Namen und Wörter, werden diese eingedeutscht zu **Jaqueline, Renee, Balkon, Gelee** und verlieren so ihren fremdländischen Klang.

Der standardisierte Rhythmus hilft uns, in deutschen Wörtern wie **Verstand gemacht**, oder **erlaubt**, die -- rhythmisch gesprochen -- „gegen den Strich gebürstet sind“, die erste Silbe als Vorsilbe zu identifizieren. Das Betonungsmuster liefert uns also wichtige Informationen über die Wortzusammensetzung und damit auch über deren Bedeutung und deren grammatische Besonderheit. Aus diesem Grund ist es gerade für Kinder mit anderer erstsprachiger Proso-

die bzw. Rhythmisierung wichtig, das Grundbetonungsmuster des Deutschen früh kennenzulernen.

Der nachfolgende Auszug aus Griebhaber (2013:15) zur Bewältigung des Übergangs zwischen der ersten und zweiten DaZ-Entwicklungsstufe fasst die wichtigsten Aspekte zusammen und unterstreicht nochmals die Wichtigkeit sprachlicher Rituale:



Die Forschungsräume mit Kita-Kindern geben sowohl von der weitgehend vom Zwang befreiten Situation, als auch vom Alter der Kinder her eine weitreichende Freiheit zum Experimentieren mit Spaß an sprachlichen Formen ohne peinlich zu wirken. Ob etwas als peinlich zu gelten hat, wird dabei maßgeblich von Ihrer Haltung und weniger von der Anzahl der Wiederholungen bestimmt.

### 3.3. Satzmuster knacken

Mit der Zeit wachsen die Zweitsprachler aus der Zwangsjacke der Chunks heraus und bilden variabelere, kurze Sätze. Nun gilt es diesen **Satzaufbau** weiter zu unterstützen, so dass sich die drei Satztypen des Deutschen, grob gesprochen die Satzmuster für den Aussagesatz, den Entscheidungsfragesatz und den Nebensatz, ausbilden können. Das gebeugte, also das **finite Verb** spielt hierbei die zentrale Rolle und zeigt das jeweilige Satzmuster an (V2, V1 oder Verb am Ende).

Ein Musteraufbau hin zur Komplexität der drei Satztypen, also Hauptsatz, Fragesatz, Nebensatz, könnte folgendermaßen geschehen (die Verben und die Verbkammer sind zur besseren Sichtbarkeit kursiv gesetzt):

Das *ist* ein xxx.

Das *sind* viele xxx.

Der xxx *ist* ein kleines Tier.

Der xxx *lebt* im Wald.

Den xxx *findest* du im Wald. / Du *findest* den xxx im Wald.

Ich *habe* heute den xxx im Wald *gefunden*.

Ich *habe* heute den xxx *untersucht*.

Neben der Länge der Sätze nehmen auch die grammatischen Schwierigkeiten zu: Der erste Schritt ist hierbei die **Trennung von finitem und restlichem Verbleil** wie oben in „*habe ... gefunden*“. Hier wiederum der entsprechende Förderhorizont aus Grießhaber (2013:16):



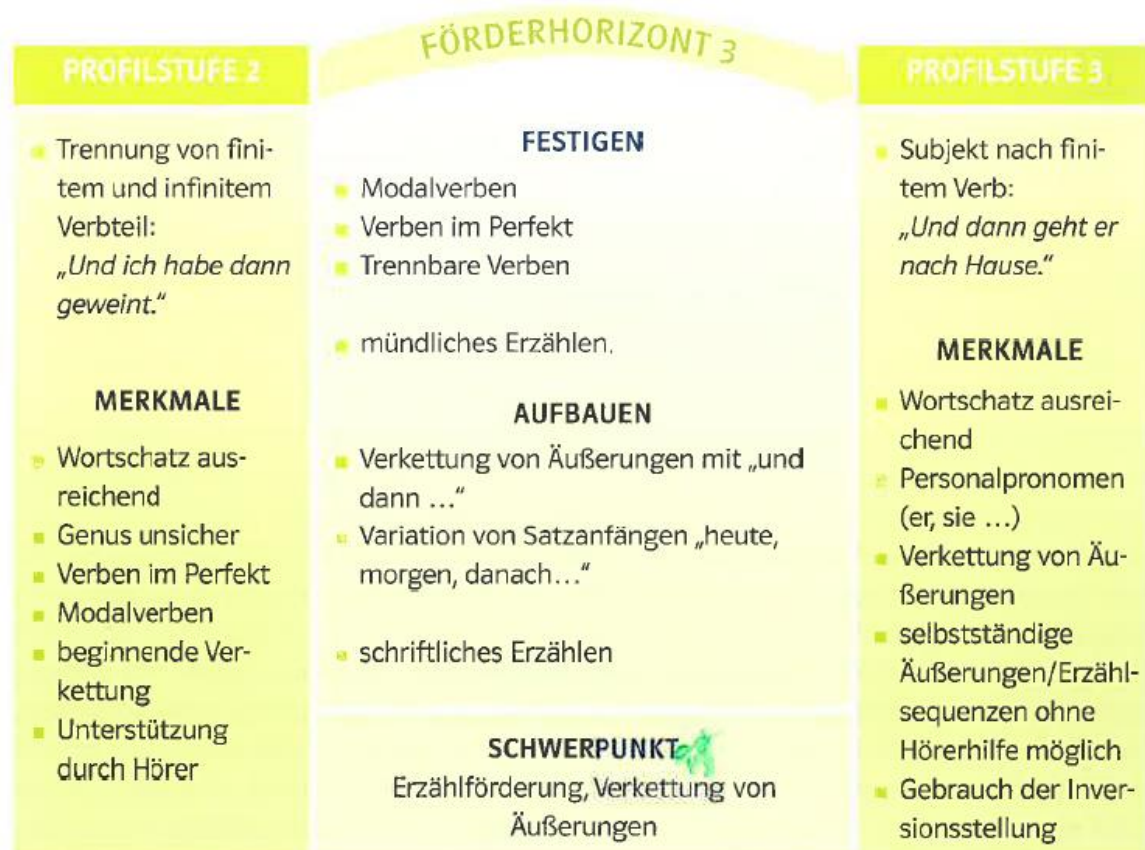
Sie erkennen besonders in den beiden ersten Grießhaber'schen Förderhorizonten die **Verzahnung von Wortschatzarbeit und grammatischem Ausbau**, die generell unsere Sprachentwicklung kennzeichnet. Sprachliche Formen, ihr spezifischer grammatischer Kontext und ihre Besonderheiten im Gebrauch werden gemeinsam erworben. Daher ist das reine Auswendiglernen von Vokabeln und grammatischen Regeln für das Sprachenlernen auch nicht sehr nützlich, wie Sie es möglicherweise selbst im Fremdsprachunterricht erfahren haben.

Die Weiterentwicklung der Satzmuster sieht vor, dass – im Gegensatz zu anderen Sprachen wie bspw. dem Englischen, das Subjekt im Deutschen nicht das Privileg besitzt, immer die erste Position einzunehmen. Darüber hinaus zeichnen sich Entscheidungsfragen durch eine eigene Satzstruktur aus, die eben mit dem finiten Verb beginnt:

Ich *habe* heute mit dem xxx *gespielt*.  
Morgen *möchte* ich einen xxx *suchen*.

*Brauchst* du den großen Becher für dein xxx?  
*Will* noch jemand den xxx *sehen*?  
*Kann* mir bitte jemand einen Becher für den xxx *geben*?

Bei Grießhaber (2013:18) ist die Stellung des **Subjekts nach dem finiten Verb** in Hauptsätzen ein Kennzeichen für die Profilstufe 3 – damit ist der Hauptsatz (endlich) in seiner variablen Gestalt zielsprachlich zusammengebaut. Die Entdeckung des Perfekt ermöglicht ein breiteres Spektrum an grammatikalischer Verzeitung; somit rückt auch eigenständiges Erzählen in den Bereich der sprachlichen Möglichkeiten des Lernenden:



Was nun noch fehlt, ist aus der Satzmusterperspektive der Nebensatz. Der Nebensatz ist ein seltsames Gebilde, das durch den unten fettgedruckten Komplementierer (weil, damit, um, Relativpronomen etc.) eine Signalfolge gleich am Anfang des Satzes steckt, welche auf seinen unselbständigen Status hinweist und durch die „Verdrängung“ der finiten Verbs am Anfang alle Verben auf den letzten Platz im Satz verweist:

Warum *ist* der xxx grün?

Der xxx *ist* grün, **weil** sich der xxx so besser *tarnen kann*.

Der Becher *hat* oben eine Lupe, **damit** wir den xxx *vergrößert sehen*.

Ich *brauche* die kleine Lampe, **um** den xxx mal *anzuleuchten*.

*Darf* ich mal den xxx *haben*, **den** du gerade *hattest*?

*Wo ist* denn das xxx, **das** ich gestern *gefunden habe*?

Bei Grießhaber wird dieser Schritt hin zum Nebensatz im Förderhorizont 4 unterstützt:



Zusammengefasst werden die Verbformen und Verbstellungen raffinierter, ebenso die Kombinationsmöglichkeiten mit weiteren Verben; Sätze werden in Sätze verschachtelt und mit allem verzahnt tritt die Wortgruppe mit ‚xxx‘ in verschiedenen Erscheinungsformen auf, die vom grammatischen Geschlecht (Genus) des Substantivs, vom Kasus (in der gesprochenen Sprache nur Nominativ, Dativ und Akkusativ) und von der Anzahl (Einzahl, Mehrzahl) abhängen. Sie sehen, das Deutsche hat besondere Herausforderungen in all diesen Bereichen, die nicht von heute auf morgen gelernt werden und auch nur dann „von alleine kommen“, wenn sie im Input in ausreichender Menge und in verdaulichen Portionen auf passender Entwicklungsstufe vorkommen.

Auch hier spielt die Prosodie, die **Satzmelodie**, eine Rolle: Im Deutschen kann das identische Wortmaterial in identischer Reihenfolge dazu verwendet werden, einen Aussagesatz oder einen Fragesatz zu bilden. Ein fallendes Tonmuster signalisiert einen Aussagesatz und ein steigendes Tonmuster einen Fragesatz: „Luisa kommt. vs. Luisa

*kommt?* Die Intention der Sprachhandlung kann in diesen Fällen durch Mimik und Gestik gestützt werden, so dass für das Gegenüber deutlich wird, was von ihm/ihr verlangt wird.

Nach dem einfachen Subjekt-Verb-Muster ist die Erschließung von **trennbaren Verben** wie *einkaufen*, „*Ich kaufe beim Marktstand Gemüse ein*“, oder auch *abspülen* (s. Beispiel auf S. 8) gut anzubieten; ebenso können dann Konstruktionen mit Modalverb wie *wollen, sollen, müssen* eingeführt werden, „*die Tür soll offen bleiben*“.

Aus den oben entfalteten Erwerbsmodellen, lässt sich „ablesen“, was ein Kind schon sprachlich gelernt hat, welche Charakteristiken mit dem aktuellen Sprachstand einhergehen und was das Kind aus grammatischer Sicht gesehen als nächstes lernen kann. Damit es dies auch lernt, muss dem Kind verdaulicher Input dargeboten werden – es muss also mit ihm oder ihr gesprochen werden. Ihre Bemühungen zur impliziten Korrektur können sich auf das jetzt Lernbare konzentrieren. Professionell zuhören heißt demzufolge nicht nur inhaltlich verstehen, was das Kind gesagt hat, sondern auch strukturell zu erfassen, in welche sprachliche Form das Kind seinen Gesprächsbeitrag gekleidet hat und was diese Form über den Erwerbsstand aussagt.

Vielleicht mögen Sie sich nun fragen, ob das alles nicht etwas übertrieben ist. Die Forschungsarbeiten, die vor allem türkisch-sprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache untersucht haben, kommen durchgängig zu dem Schluss, dass gerade diese Klientel einer Sprachförderung bedürfen:

„Und zwar einer Förderung, die primär die Sprachpraxis in den Fokus nimmt. Gezielt sollten die Kinder in den Bildungseinrichtungen im Alltag Gelegenheit bekommen, z.B. die Verwendung komplexer grammatischer Strukturen zu üben, und in unterschiedlichen Kontexten zum Sprechen angeregt werden. Idealerweise sollte diese Art der alltagsintegrierten Förderung mit einem Fokus auf dem aktiven Sprachgebrauch bereits ab dem Kindergarteneintritt beginnen, so dass die Kinder eine positive Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch durchlaufen können.“ (Rinker, Kaya, Budde, 2013, 215)

Probieren Sie es also aus: Bieten Sie eine hilfreiche Kombination von gesteuerten Elementen an, in einem prinzipiell ungesteuerten Freiraum des kindlichen Agierens. Es ist dabei günstig, im weiteren Verlauf die betrachteten Phänomenbereiche aus den Forschungsräumen über eine Kombination von Medien zu erschließen und weiter zu vertiefen: die realweltliche Erfahrung kann über Fotos, Bücher, Zeichnungen, Zeitungsausschnitte etc. aufgegriffen werden. Diese Parallelität erlaubt eine natürliche Wiederholung von sprachlichen Mustern und Begriffen, was das Lernen entsprechend unterstützt.

Das motivierende Schlusswort ist einem knapp dreieinhalbjährigen Kind mit dem Sprachenpaar Deutsch – Italienisch vorbehalten (aus Arencibia Guerra & Müller, 2009, 105):

*hai visto che geht leicht* (Lukas, 3;4,25)  
,(Du) hast gesehen, dass (das) leicht geht.'

## Literatur

Arencibia Guerra, Lastenia & Natascha Müller (2009): Code-switching bei bilingualen Kindern In: Röhner, Charlotte, Claudia Henrichwark & Michaela Hopf (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 103-107.

Diehl, Erika, Helen Christen & Sandra Leuenberger (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) & Beatrix Heilmann (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Stuttgart: Klett.

Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) & Marina Goßmann (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht. Deutsch. Mathematik. Sachunterricht. Stuttgart: Klett.

Kniffka, Gabriele et al. (2014): Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Lehrkonzeption und Arbeitsmaterialien. Klett in Verbindung mit Langenscheidt.

Rinker, Tanjy, Marifet Kaya, Nora Budde (2013): Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten-Grundschule. In: Redder, Angelika & Sabine Weinert (Hrsg.) Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. 199-217.

Ruberg, Tobias, Monika Rothweiler & Levka Koch-Jensen (2013): Spracherwerb und sprachliche Bildung: Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag EINS.

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.