

Deutsch als Zweitsprache

Sprachdidaktik für
mehrsprachige Klassen

Lehrkräfte stehen vor der großartigen Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache gemeinsam zu unterrichten und dabei das große Potential eines mehrsprachigen Klassenzimmers sprachdidaktisch auszuschöpfen. Dieses Buch dient als Unterstützung, diese Herausforderung anzunehmen. Ausgehend von den Kompetenzbereichen der Bildungsstandards erläutert der Band sprachwissenschaftliche Grundlagen, beschreibt die besonderen Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und stellt sprachdidaktische Konzeptionen unter Berücksichtigung ihrer Eignung für mehrsprachige Klassen vor.

www.narr.de

ISBN 978-3-8233-8339-0



narr
ranck
elatte
mpto

LinguS 2

LinguS 2 LINGUISTIK UND SCHULE

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

BARBARA GEIST
ANDREAS KRAFFT

Deutsch als Zweitsprache

2., aktualisierte Auflage

narr
ranck
elatte
mpto

GEIST / KRAFFT • Deutsch als Zweitsprache

2 Sprechen und Zuhören

„also <H> ist groß weil das <<leiser werdend>Substantiv> ist?“

Diesen Beitrag leistet Zainal (elf Jahre alt), eine Schülerin mit DaZ, die (ebenso wie CLAUDIU) erst seit 13 Monaten in Deutschland lebt und die 4. Klasse einer Grundschule besucht, in einem „Rechtschreibgespräch“ (u. a. Leßmann 2014) mit zwei Klassenkameradinnen, die ebenfalls DaZ erwerben, zu dem schwierigen Wort *Handtaschendiebstahl*. In dieser kurzen Äußerung wird bereits deutlich, wie umfangreich Zainals sprachliche Fähigkeiten nach nur einem Jahr Kontakt zum Deutschen sind. So bietet sie ihren Mitschülerinnen eine Begründung der satzinternen Großschreibung an, obwohl es diese in ihrer L1 Arabisch nicht gibt. Sie hebt ihre Stimme am Ende der Äußerung, um sie als Frage zu deklarieren, und verwendet die für eine Bestätigungsfrage typische Verbzweitstellung im Deutschen mit korrekt flektiertem Verb. Zainal produziert zudem einen Nebensatz mit Verbendstellung. Sie verfügt somit über die gesamte Komplexität des deutschen Satzbaus. Außerdem nutzt sie einen Fachterminus. Die Verwendung des (in-)definiten Artikels, der in beiden Sätzen obligatorisch ist, muss von ihr allerdings noch erworben werden.

Die gegebene Situation stellt jedoch nicht nur sprachliche Anforderungen auf den linguistischen Ebenen *Phonologie, Morphologie, Semantik und Syntax* – das Kleingruppengespräch unter Klassenkameraden muss auch in *pragmatisch-kommunikativer* Hinsicht gestaltet werden. Zainal hört zu, lässt ihre Mitschülerinnen ausreden, versucht an deren Redebeiträge anzuknüpfen oder ihnen zu widersprechen. Rechtschreibgespräche sind ein Setting im Unterricht, in dem die Kompetenz, *mit anderen zu sprechen*, ebenso wie das *verstehende Zuhören* gefordert ist.

Kinder können, bevor sie geboren werden, hören und beginnen wenige Monate nach der Geburt, sprachlich zu interagieren. Diese ersten Sprechakte finden bei Kindern mit DaZ in einer oder mehreren anderen Erstsprachen statt. Die sprachlichen Kompetenzen, die sie in dieser/n Sprache/n in ihren ersten Lebensjahren aufbauen, sind ebenso wertvoll wie die sprachlichen Fähigkeiten, die Kinder mit DaE erwerben. Für jede Sprache gilt, dass das Kind deren phonologische, semantische, morphologische und syntaktische Bausteine erwirbt sowie pragmatische Kompetenzen entwickelt. Im Unterschied zum Lesen und Schreiben bringen die SuS im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* also langjährige Vorerfahrungen aus Familie, Kindertagesstätte (Kita) und Freizeit mit und sammeln weitere auch in ihrem außerschulischen Alltag (*zu anderen und mit anderen sprechen*,

(zu-)hören, szenisches Spiel). Weniger vertraut sind viele SuS dagegen mit dem Unterbereich *über Lernen sprechen*. Die Vorerfahrungen im Zusammenhang mit schulisch relevanten Diskurspraktiken wie dem Erklären oder Argumentieren sind ebenfalls sehr unterschiedlich (u. a. Morek 2012; Heller 2012; Isler 2014). Kinder und Jugendliche mit DaZ haben also Vorerfahrungen im *Sprechen und Zuhören* – sogar in mehreren Sprachen. Unser Bildungssystem trägt jedoch den Erstsprachkompetenzen von SuS mit DaZ bislang kaum Rechnung (u. a. Rösch 2011: 164). So fokussiert der Unterricht insgesamt und auch der Deutschunterricht die Schul- und Bildungssprache Deutsch.

Ziel dieses Kapitels ist, den Lerngegenstand zu skizzieren, die Besonderheiten der Lernausgangslagen von SuS mit DaZ anhand von Fallbeispielen aufzuzeigen und auf sprachdidaktische Konzeptionen für den Kompetenzbereich einzugehen, die für SuS mit DaZ im gemeinsamen Unterricht gewinnbringend sein können. Im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wird auch erläutert, wie Kinder und Jugendliche ihre Fähigkeiten in der L1 im Deutschunterricht einbringen können.

2.1 Fachliche Grundlagen: Mündliche Sprachproduktion und -rezeption in Unterricht und Alltag

Eine Besonderheit des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* ist, dass gesprochene Sprache⁴ Lerngegenstand und -medium zugleich ist. Jedoch unterscheidet sich ein Unterrichtsgespräch in vielerlei Hinsicht von einem Alltagsgespräch: Die Zahl der (potentiellen) SprecherInnen ist höher und es bestehen hierarchische Unterschiede zwischen SuS und Lehrperson (Hochstadt et al. 2015). Die Charakteristika von Unterrichtskommunikation wurden bereits umfangreich erforscht (u. a. Ehlich / Rehbein 1979, Becker-Mrotzek / Vogt 2009, Grundler / Vogt 2013, Heller / Morek 2015). Die Herausforderung, als Lehrkraft nicht immer als Gesprächsleiter(in), Gesprächsteilnehmer(in) mit einem hohen Redeanteil oder Aufgabensteller(in) aufzutreten, ist groß. Ebenso relevant ist jedoch, sich eben dieser immer wieder praktizierten Handlungsmuster

4 Im Unterschied zur Dauerhaftigkeit geschriebener Sprache ist die mündliche Sprache flüchtig. ‚Festzuhalten‘ ist sie nur, wenn sie akustisch gespeichert wird, und lesenden Personen können wir sie nur zugänglich machen, indem wir das Gesprochene verschriftlichen. Diese Transkripte – auch die im Folgenden verwendeten – beinhalten jedoch bereits eine Interpretation des Gesagten und suggerieren eine Dauerhaftigkeit, die es im Moment der Interaktion nicht gibt.

von Unterrichtskommunikation als Lehrkraft bewusst zu sein und dann mit Blick auf die Sprachförderung von SuS mit DaZ die Rolle des Sprachvorbilds ernst zu nehmen (Jeuk 2013: 119). Es gibt bislang wenig Forschung zur Unterrichtskommunikation mit dem Fokus auf die sprachliche Heterogenität der Klasse. Aus diesem Grund greifen wir in diesem Kapitel auch auf Methoden der Sprachheilpädagogik und Fremdsprachdidaktik zurück, sofern diese uns einsetzbar für den Regelunterricht in mehrsprachigen Klassen erscheinen. Bei der Darstellung der fachlichen Grundlagen setzen wir zwei Schwerpunkte: 1. Besonderheiten der deutschen Sprache (mit Fokus auf die gesprochene Sprache) und 2. Bildungssprache. Der Zweitspracherwerb ist in der Förderung des *Sprechens* und *verstehenden Zuhörens* eine zentrale Orientierungsgröße und wird im folgenden Abschnitt in Auszügen beschrieben.

Um im Unterricht den SuS ein sprachliches Vorbild zu sein, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu fördern, dem Erwerbsstand angemessene Aufgaben zu formulieren und Leistungen zu bewerten, gilt es, mindestens die Sprache, in der der Unterricht stattfindet, genauestens zu kennen. Daher möchten wir ausgewählte Besonderheiten des Deutschen hier kurz darstellen.

Phonologie

Während es sich beim stimmlosen [t] und dem stimmhaften [d] um verschiedene Phoneme handelt (z. B. <tanken> und <danken>), liegen bei [x] (wie in *lachen*) und [ç] (wie in *sicher*) Allophone desselben Phonems /χ/ vor, die je nach lautlicher Umgebung eingesetzt werden. Damit handelt es sich um ein seltenes Spezifikum, das für Fremdsprachler und vermutlich auch für SuS mit Deutsch als später L2 eine Erwerbshürde darstellen kann. Während nach den vorderen Vokalen ein am vorderen Gaumen gebildetes [ç] produziert wird (*sicher, echt, Bücher* ...), folgt auf die zentralen bzw. hinteren Vokale der am hinteren Gaumen gebildete Frikativ [x] (*acht, kochen, Buch* ...). Gerade die Artikulation des [x] als Reibelaut, der durch eine Engstelle am Velum (hinterer Gaumen) produziert wird, stellt Truckenbrodt (2014: 46) als schwierig heraus. Die Beispiele zeigen, dass innerhalb eines Wortstamms das Phonem, in Abhängigkeit vom vorangehenden Vokal, unterschiedlich artikuliert wird (z. B. *Buch* vs. *Bücher*); diese Opposition kann auch zu Schwierigkeiten im Lesen führen (s. Kap. 3).

Das Deutsche verfügt über ein sehr umfangreiches Vokalinventar. In der Standardsprache des Arabischen treten dagegen nur die Vokale [a], [i], [u]

sowie deren langen Versionen [ɑ:], [i:], [u:] auf (Zeldes/Kanbar 2014). SuS mit Arabisch als L1 erwerben demnach völlig neue Phoneme im Zweitspracherwerb, verfügen jedoch nicht mehr über die sprachenübergreifende Fähigkeit zur intuitiven Lautdifferenzierung, mit der Säuglinge ausgestattet sind (Kauschke 2012). (Weiterführend s. Hirschfeld/Reinke 2016.)

Morphologie

Das Deutsche ist eine sehr wortbildungsfreudige Sprache – ein Beispiel dafür sind die häufig auftretenden Komposita. Auch im Englischen sind zusammengesetzte Nomen wie *springbreak* möglich, während im Polnischen kaum Komposita gebildet werden. Ihre Länge im Deutschen ist jedoch beachtlich, so sind drei Wurzeln wie in *Fahrradanhänger* normal und mehr als drei Wurzeln zwar selten, aber durchaus möglich (z. B. *Sprachstandserhebungsverfahren*). Prinzipiell lässt sich das nahezu unendlich fortsetzen, wie die berühmte *Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitänsmütze* zeigt. Bei der häufigsten Variante, den Determinativkomposita, gilt, dass das erste Element das zweite spezifiziert: So unterscheiden wir z. B. *Fuß-* und *Handball*. Wann ein Fugenelement eingefügt wird (und wenn ja, welches), ist lexikalisch zu erwerben. Das häufigste Fugenelement ist das [s], z. B. in *Freundschaftsbändchen*. Unklar ist, wieso das *Hühner- ei* kein *Huhnei* ist, ist es doch von *einem* Huhn gelegt (Truckenbrodt 2014: 53).

	Maskulinum Sg.	Neutrum Sg.	Femininum Sg.	Mask./Neut./Fem. Pl.
Wer wartet denn da? Oh, ...	der dick e Hund wartet auf mich	das schwarz e Schaf wartet auf mich	die klein e Katze wartet auf mich	die lieb en Tiere warten auf mich
Nominativ Ich sehe ... Ich gehe mit ... späteren Akkusativ	den dick en Hund	das schwarz e Schaf	die klein e Katze	die lieb en Tiere
Ich helfe ... Ich gehe mit ... späteren Dativ	dem dick en Hund	dem schwarz en Schaf	der klein en Katze	den lieb en Tieren
Ich erfrische mich ... Ausrufe: ... habe ich lieber eine Maus für Hunger ... ist mir Genitiv	des dick en Hundes	des schwarz en Schafes	der klein en Katze	der lieb en Tiere

Abb. 2: Deklination der attributiven Adjektive mit definitivem Artikel, aus: Granzow-Emden 2014: 267

Die Konjugation der Verben ist im Deutschen kein leichtes Unterfangen, vergleicht man die Suffixe im Präsens (ich geh-e, du geh-st, er / sie / es geh-t etc.) z. B. mit dem Englischen, in dem die Regel *he, she, it das <s> muss mit* für die einzige Abweichung vom Infinitiv bereits ausreicht. Wesentlich komplexer als die Konjugation ist jedoch die Deklination im Deutschen, die wohl den Begriff ‚Stolperstein‘ verdient.

Im Unterschied zu vielen anderen Sprachen wird auch das Adjektiv an den Kasus des attribuierten Nomens angepasst (Abb. 2). Dabei ist zu beachten, dass sich dessen Flexion auch an der Umgebung orientiert: Während bei definiten Artikeln eine ‚schwache‘ Endung (-e bzw. -en) verwendet wird (Abb. 2), erfolgt bei indefiniten Artikeln eine deutlichere Markierung (z. B. *ein dicker Hund*).⁵ Hinzu kommt die Besonderheit, dass das Deutsche die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum mit je einem anderen Artikel kennzeichnet, während einige Sprachen im Unterschied zum Deutschen keine Artikel verwenden (z. B. Russisch, Türkisch), für jedes Nomen denselben Artikel nutzen (z. B. Englisch) oder nur über zwei verschiedene Artikel verfügen (z. B. Französisch, Spanisch) (Tab. 2).

Deutsch	Englisch	Französisch	Spanisch	Russisch
die Gabel	the fork	la fourchette	el tenedor	вилка (vilka)
das Bett	the bed	le lit	la cama	кровать (krovat')
der Stein	the stone	la pierre	la piedra	камень (kamjen)
die Flasche	the bottle	la bouteille	la botella	Бутылка (butylka)

Tab. 2: Sprachenvergleich Artikel und Genus (in Anlehnung an Riegler et al. 2015: 91, dort farbige Hervorhebungen)

Eine eindeutige Markierung der Kasus liegt nur im Maskulinum vor, während andererseits ein und dieselbe Form (z. B. *der*) völlig unterschiedliche Aufgaben übernimmt (z. B. *der Katze* Dativ / Genitiv Singular, setzt das Wissen voraus, dass *Katze* feminin ist) (s. auch Kap. 6).

Eine weitere Besonderheit des Deutschen sind trennbare Verben: So entsteht durch den vorangestellten Baustein *ein* aus *laden* ein neues Verb: *einladen*. Be-

⁵ Die gesamte Komplexität des noch wesentlich umfangreicheren Flexionsparadigmas von Determinierern, Adjektiven und Nomen kann hier nicht vollständig dargestellt werden.

tonte vorangestellte Morpheme (Verbpartikeln) wie *ein, an* oder *auf* werden im V2- oder V1-Satz im Präsens abgetrennt und stehen im rechten Verbfeld (Konrad *wischt* die Tafel *ab*). Die Bedeutung von Verben mit und ohne Präverb unterscheidet sich in der Regel: Während *abwischen* und *wischen* je nach Kontext synonym verwendet werden können, ist das bei *legen, ablegen* und *anlegen* nicht möglich. Zudem unterscheiden sich bei diesen Verben nicht nur die Bedeutung(en), sondern auch die Zahl und Art der obligatorischen Ergänzungen. Hingegen werden unbetonte Präfixe wie *be-* in *belegen* und *ver-* in *verkaufen* im Unterschied zu betonten Verbpartikeln nicht abgetrennt (*Er belegt das Brötchen*) (Granzow-Emden 2014: 64).

Syntax

Kaum eine Sprache konstruiert ihre Sätze so wie das Deutsche. Die meisten Sprachen lassen sich einem der beiden Satzbaupläne SVO (*Subjekt-Verb-Objekt*, z. B. Englisch) oder SOV (*Subjekt-Objekt-Verb*, z. B. Türkisch) zuordnen. Zwar ist die SOV-Struktur im Deutschen die Basisstruktur, dies wird jedoch in der hochfrequenten V2-Anordnung verschleiert.⁶ Im deutschen Hauptsatz ist nicht festgelegt, ob das Subjekt, das Objekt oder eine der weiteren Konstituenten vor dem Verb steht. Lediglich die Position des Verbs an zweiter Stelle (Verbzweitstellung) ist obligatorisch (Geilfuß-Wolfgang / Ponitka i. Vorb.). Der Verbletzsatz in der letzten Zeile von Abb. 3 kann als Nebensatz fungieren, ist aber z. B. als Antwort auf die Frage „Meinst Du, Martina kommt?“ – „Wenn ...“ auch als eigenständige Konstruktion denkbar.

Vorfeld	Satzklammer (SK)			
	linke SK	Mittelfeld		rechte SK
Lena	gibt	Niklas	das Geschenk.	
Gestern	hat	Lena	Niklas	das Geschenk gegeben.
	Hat	Lena	Niklas	das Geschenk gegeben?
	wenn	Lena	Niklas	das Geschenk gibt.

Abb. 3: Topologisches Feldermodell: Satzbau des Deutschen

⁶ Eine vergleichbare V2-Stellung gibt es auch im Niederländischen, in den skandinavischen Sprachen und weltweit in wenigen nicht-germanischen Sprachen (Truckenbrodt 2014: 59).

Bildungssprache – Tor zur Bildung

Neben rein sprachsystematischen wie den oben dargestellten sind auch konzeptionelle Ebenen zu reflektieren: Mit Blick auf die vor- und außerschulischen sprachlichen Erfahrungen, die die SuS mitbringen, erfolgt die entscheidende Veränderung im Lernbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ nicht auf der medialen, sondern auf der konzeptionellen Ebene. Die vorschulischen Erfahrungen finden (vorrangig) in Situationen statt, die von konzeptionell mündlichen Äußerungen (Koch / Oesterreicher 1994), häufig auch als *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS, Cummins 1979) bezeichnet, geprägt sind. Diese BICS werden von Kindern und Jugendlichen auch in der L2 verhältnismäßig schnell erworben. Aufgabe des Deutschunterrichts sowie des Fachunterrichts ist es, alle SuS ausgehend von ihren sprachlichen Fähigkeiten konzeptionell schriftlich, in ihrer *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP, ebd.), zu fördern. Dies impliziert die Notwendigkeit, Sprech- und Zuhöraufgaben auch danach zu analysieren, inwieweit sie eine konzeptionell mündliche oder konzeptionell schriftliche Kommunikation von den SuS fordern. Mit der Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist keine Abwertung bestimmter Sprachgebrauchsformen verbunden: Konzeptionell mündliche Handlungen sind im gegebenen Kontext grundsätzlich funktional angemessen und es ist wenig hilfreich, pauschal und unabhängig von der Kommunikationssituation konzeptionell schriftliche Mittel einzufordern⁷. Ziel muss es vielmehr sein, dass die SuS über verschiedene Sprachgebrauchsformen verfügen, die je nach Adressat und Kontext reflektiert eingesetzt werden können. So ist die Verbstellung im folgenden Satz konzeptionell mündlich (inzwischen) akzeptiert, wird jedoch konzeptionell schriftlich (weiterhin) abgelehnt.

L: Warum bist du zu spät? S: Weil: ich hab noch auf Lorenz gewartet.

Lange wurden für die alltägliche Sprachverwendung (nicht nur) bildungsferner Menschen negativ konnotierte Begriffe wie „restringierter Code“ (Bernstein 1971) verwendet. Diese abwertende Haltung ist inzwischen einer Forschungsrichtung gewichen, die mit Wertschätzung Varietäten wie *Jugendsprache* (u. a. Neuland 2008) und *Kiez-Deutsch* (u. a. Wiese 2012) untersucht.

⁷ Dies ist beispielsweise bei der in schulischen Kontexten häufig gehörten, oft aber dysfunktionalen Aufforderung, „bitte im ganzen Satz“ zu sprechen, der Fall (Hochstadt et al. 2015: 45).

Gogolin führt mit Verweis auf die Schriftförmigkeit bestimmter Redemittel den Terminus *Bildungssprache* (zurückführend auf Habermas 1977) ein (Gogolin 2006: 5). Feilke (2012: 6) greift diesen Begriff auf und verortet ihn als Ausschnitt von Schriftsprache und Teil der Schulsprache. Schulsprache i. e. S. bezeichnet „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Sprach-erwartungen“ (ebd.: 5). Ein Beispiel ist die spezifische Lesart der Aufforderung „Erörtere ...“ im Kontext Schule. Sprachstrukturell gibt es einige Indikatoren, die als in besonderem Maße bildungssprachlich relevant gelten (Riebling 2013). Hierzu zählen beispielsweise das Passiv, unpersönliche Ausdrücke, der Konjunktiv, Konstruktionen mit *lassen*, Substantivierungen, Komposita und Attribute unterschiedlicher Komplexität (Gogolin / Duarte 2016, Geist et al. 2017b). Lexikalisch ist Bildungssprache von starker Präzision gekennzeichnet. Kann alltagssprachlich vieles *kaputt gehen*, wird bildungssprachlich erwartet, abhängig vom Nomen spezifische Termini zu verwenden: Papier *reißt*, Glas / Porzellan *zerbricht*, ein Luftballon *platzt*, eine Blume *verwelkt*, Schnee *schmilzt*, Metall *korrodiert*, Dynamit *explodiert* ... Die spezifischen sprachlichen Erfordernisse bestimmter diskursiver Praktiken, beispielsweise beim Erklären und Argumentieren, wurden umfangreich untersucht (s. Beiträge in Grundler / Vogt 2006 und Vogt 2009 u. v. m.). Dass diese Praktiken nicht nur im Kontext Schule stattfinden, sondern auch in der Interaktion in Familien oder zwischen Peers, zeigen Morek (2012 zum Erklären) sowie Heller (2012 zum Argumentieren). In der Darstellung didaktischer Konzeptionen und Methoden (s. Kap. 2.4) greifen wir ihre Vorschläge zur unterrichtlichen Förderung diskursiver Praktiken auf.

2.2 Lernausgangslage: Mündliche Fähigkeiten in Produktion und Rezeption

Kinder und Jugendliche mit DaZ sind ebenso kompetente Sprecher(innen) und Zuhörer(innen) wie gleichaltrige SuS mit DaE, jedoch zunächst nicht in der für den Unterricht in Deutschland relevanten Schul- und Unterrichtssprache. Bei einem konsequenten Verständnis des Lernbereichs *Sprechen und Zuhören* müssten diese SuS sowohl in ihrer L1 als auch ihrer L2 gefördert werden. Diese Idee scheitert jedoch bereits daran, dass es Lehrkräften nicht möglich ist, die vielen verschiedenen Erstsprachen der SuS zu beherrschen. Es stellt sich jedoch grundsätzlich die Frage, welcher Raum den Erstsprachen im (Deutsch-)Unterricht gegeben werden kann (für Umsetzungsvorschläge s. Kap. 6.4).

Verdeckte Sprachschwierigkeiten

Die Herausforderung, sprachliche Fähigkeiten ad hoc im Unterricht zu erfassen und zu beurteilen, ist riesig. Im vorangegangenen Abschnitt (2.1) wurde die Komplexität der (deutschen) Sprache nur angerissen. Dementsprechend ist auch die Herausforderung, mündliche Fähigkeiten zu erfassen, ohnehin groß, besonders jedoch mit Blick auf SuS mit DaZ. Knapp (1999) wies erstmals auf das Risiko hin, die sprachlichen Fähigkeiten von SuS mit DaZ zu überschätzen, und prägte den Begriff „verdeckte Sprachschwierigkeiten“. Er begründet dieses Verdeckt-Sein damit, dass die SuS durch ihre kommunikativen Kompetenzen (BICS) über spezifische Schwierigkeiten hinwegtäuschen und Vermeidungsstrategien anwenden könnten. Nicht zuletzt sieht er einen Grund für die verdeckten Sprachschwierigkeiten in der Komplexität der Unterrichtskommunikation, deren Fokus meist auf dem Inhalt und nicht auf der Form der gesprochenen Sprache liege.

Fachliches Wissen über die deutsche Sprache und den (Zweit-)Spracherwerb ist dringende Voraussetzung für Lehrkräfte, die ihre SuS sprachlich einschätzen, fördern und beurteilen möchten (u. a. Hopp et al. 2010). Für diesen Band haben wir einige wesentliche Bereiche ausgewählt, zu denen bereits detaillierte Untersuchungen vorliegen. Während Kinder mit DaE bis zum Eintritt in die Institution Schule bereits umfangreiche Fähigkeiten im Deutschen erworben haben⁸, sind Kinder mit DaZ (abhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn) in den ersten Schuljahren teils noch mit den ersten Erwerbsschritten, in jedem Fall jedoch mit dem Erwerb typischer ‚Stolpersteine‘ des Deutschen beschäftigt.

Satzstruktur

Der Erwerb der Satzstruktur des Deutschen ist inzwischen nicht nur für den Erst-, sondern auch für den Zweitspracherwerb erforscht. Ergebnis mehrerer Studien ist, dass der Erwerb der Satzstruktur des Deutschen sowie der Subjekt-Verb-Kongruenz von Kindern mit frühem Zweitspracherwerb (wie EBRU) qualitativ dem Entwicklungsverlauf bei einsprachigen Kindern entspricht, jedoch wesentlich schneller erfolgt.

Schon früh werden beide Verbpositionen adäquat besetzt. Mit dem Erwerb des kompletten SVK-Paradigmas verschwinden nicht-finite Verbletztsätze innerhalb weniger Wochen oder Monate. (Rothweiler 2016: 16)

8 Zum Erstspracherwerb im Grundschulalter s. Schulz (2007).

Ein früher Zweitsprachlerner namens Faruk produziert beispielsweise nach nur vier Kontaktmonaten (KM) im Alter von drei Jahren und zwei Monaten Mehrwortäußerungen wie (1) in Abb. 4. Bereits nach acht KM gelingen ihm Konstruktionen wie (2) und (3). Nach 15 KM produziert Faruk auch Nebensätze mit Verbendstellung wie in (4). Für den Erwerb der Satzstruktur ist im frühen Zweitspracherwerb kein Einfluss aus der jeweiligen L1 feststellbar (Thoma / Tracy 2006, Rothweiler 2016).

		Satzklammer		
	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
1			volle power so	machen
2	de	fallt	jetzt	
3	was	is	in die ecke?	
4		wenn	mein onkel da so piekser reingesteckt	hat
	dann	blutet	das	

Abb. 4: Äußerungen von Faruk aus Ruberg/Rothweiler 2012: 132

Der Erwerb der Satzstruktur für SuS mit spätem Kontaktbeginn wie CLAUDIU und KARIM wurde inzwischen ansatzweise erforscht (u. a. Czinglar 2014, Dimroth 2008, Habertzettl 2005, Sopata 2009). Exemplarisch seien hier Äußerungen einer neunjährigen Schülerin mit Urdu als L1 und Deutsch als L2 nach nur acht KM in LiSe-DaZ (Schulz / Tracy 2011) gezeigt. Sie produziert bereits Hauptsätze mit Verbzweitstellung (5 in Abb. 5) und Nebensätze mit (noch) abweichender Verbzweitstellung (6).⁹

		Satzklammer		
	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
5	Sie	winkt	auch zu den Hund	
6	weil sie	möchten	auch Nuss	

Abb. 5: Beispielsätze erfasst mit LiSe-DaZ (Schülerin, acht KM) (Daten BG)

9 Die Erhebung führte Karola Lengyel im Zuge einer Hausarbeit durch. Wir danken ihr für die Erlaubnis zur Verwendung der Daten.

Haberzettl (2005), Dimroth (2008) und Czinglar (2014) belegen Unterschiede zwischen Kindern mit DaZ im Alter von acht und vierzehn Jahren im Erwerb der Verbstellung, die die Differenzierung zwischen frühem und spätem L2-Erwerb stützen und eine Grenze um das zehnte Lebensjahr vermuten lassen.

Morphologie: Die Flexion in der Nominalphrase

In sprachlichen Bereichen, die sich durch Ausnahmen auszeichnen und für die – im Unterschied zu den grundlegenden syntaktischen Strukturen – kaum generalisierende Regeln gebildet werden können, verläuft der frühe L2-Erwerb nach bisherigem Forschungsstand nicht so problemlos wie beim Erwerb der basalen Satzbaumuster. Als Ursachen für die Variation in den Entwicklungsverläufen von Zweitsprachlernern werden z. B. unterschiedliche Erwerbsgelegenheiten diskutiert (Grimm/Schulz 2012). Es ist demnach zu berücksichtigen, „dass der Erwerb sprachlicher Phänomene eine unterschiedlich lange Kontaktdauer oder auch ein unterschiedliches Alter bei Erwerbsbeginn voraussetzen kann.“ (Grimm/Schulz 2012: 213)

Die Abweichung vom L1-Erwerb zeigt sich in mehreren Studien im Hinblick auf die Nominalphrase und Nominalmorphologie (Rothweiler 2016) (s. hierzu Kap. 2.1). „Viele Kinder [konzentrieren] sich im Erwerb des Artikelsystems erst einmal auf das Kasussystem [...] und [ignorieren] das Genussystem vorübergehend [...]“ (Ruberg/Rothweiler 2012: 133) So zeigen Schönenberger et al. (2012) anhand von Spontansprachdaten, dass für drei von vier Kindern mit frühem Zweitspracherwerb (wie EBRU) die Auslassung von Artikeln auch nach 30 KM noch bei über 20 % liegt, während im L1-Erwerb Artikelauslassungen nach drei Jahren nur noch in unter 10 % der Fälle auftreten. In einer Elizitierungsstudie wurde die Dativmarkierung an indirekten Objekten mit den ditransitiven Verben *geben* und *schenken* untersucht (z. B. *Ich gebe dem Schaf die Brille.*). Neben dem Schaf konnte das Kind zwei weiteren Fingerpuppen etwas geben, es waren alle drei Genera vertreten. Die exemplarischen Antworten der Kinder zeigen, dass sie Fehler am indirekten Objekt produzierten, indem sie dieses nicht als Dativ markierten. Deutlich wird auch, dass die Kinder Probleme hatten, das korrekte Genus zuzuweisen.

Ich schenke die Maus eine Blume. (Sergej, L1 Russisch, 30 KM)

Auto geb ich zu Maus. (Patryk, L1 Polnisch, 20 KM)

(Beispiele aus Schönenberger et al. 2012: 14 ff.)

Manche Kinder mit DaZ nutzen Präpositionalphrasen, um das indirekte Objekt zu markieren. Schönenberger et al. (2011) finden diese Strategie überwiegend bei Kindern mit Türkisch als L1, die verschiedene Präpositionen, jedoch überwiegend *für*, verwenden. Die Unregelmäßigkeit des Genussystems und dessen Einfluss auf den Kasus führen offenbar dazu, dass der frühe L2- vom Erstspracherwerb abweicht.

Sprachverständnis: W-Fragen

Nur wenige Studien beschäftigten sich bisher mit dem Sprachverständnis von Zweitsprachlernern, unseres Wissens nach liegen noch keine Studien zum Hörverständnis von SuS mit DaZ vor (international Vandergrift 2007). Für den Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* ist jedoch die Kenntnis dessen, was SuS tatsächlich *verstehen*, unabdingbar. Gerade beim Sprachverständnis wirken sich für Knapp (1999) die „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ von SuS mit DaZ in besonderem Maße aus. In einer empirischen Studie konnte dies zwar für die W-Fragen nicht belegt werden, jedoch lag das möglicherweise daran, dass die Kinder zu einem großen Teil das Verständnis für einfache W-Fragen¹⁰ bereits erworben hatten (lediglich 17 % der Items im Untertest W-Fragen wurden von den 42 Kindern mit DaZ nicht zielsprachlich verstanden). Für die wenigen Kinder, die noch Schwierigkeiten im Verständnis von W-Fragen hatten, zeigte sich eine tendenzielle Überschätzung (Geist 2013).

Im Unterschied zu vielen anderen sprachlichen Phänomenen geht die Produktion von W-Fragen dem Verständnis voraus (Produktion L2: u. a. Tracy/Lemke 2012, Verständnis L2: Schulz et al. 2008). Anhand des Untertests W-Fragen im Verfahren LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) konnte gezeigt werden, dass Kinder mit frühem L2-Erwerb im Alter von 5;8 die zielsprachliche Interpretation einfacher W-Fragen erworben hatten (Schulz 2013: 331).¹¹ Die Erwerbsstufen in der Interpretation der verschiedenen Fragetypen werden sogar schneller durchlaufen, als dies bei Kindern mit DaE der Fall ist. Derselbe Untertest zeigte im Fall der neunjährigen Schülerin (s. oben), dass sie nach acht KM bereits acht

¹⁰ Zur Interpretation einfacher W-Fragen im L1- und L2-Erwerb z. B. Schulz/Grimm 2012; zur Interpretation semantisch komplexer Strukturen (z. B. exhaustive W-Fragen) auch Schulz 2015.

¹¹ Die Kinder mit DaE hatten die zielsprachliche Interpretation erwartungsgemäß bereits ein Jahr früher mit 4;8 Jahren erworben (Schulz 2013: 331).

von zehn W-Fragen zielsprachlich interpretiert. Dies betrifft Fragen nach dem Subjekt (a), Akkusativobjekt (b), Dativobjekt (c) und Adjunktfragen (d).

- a) *Untersucher (U): Wer schimpft mit dem Hund? – Schülerin (S): Ibo.*
- b) *U: Wen finden Lise und Ibo im Park? – S: Den Hund.*
- c) *U: Wem hilft Ibo aus der Tonne? – S: Den Hund.*
- d) *U: Womit sägt der Bauarbeiter die Äste ab? – S: Mit der ... mit das Säge.*

Verdeckte Sprachfähigkeiten

Mindestens ebenso ungünstig wie die erwähnten verdeckten Sprachschwierigkeiten sind „verdeckte Sprachfähigkeiten“ (Geist 2013: 228): Lehrkräfte überschätzen SuS mit DaZ nicht nur, sondern sie haben häufig auch die Tendenz, diese zu unterschätzen. So gingen Lehrkräfte bei 30 % ihrer Vorschulkinder, die sie intensiv im Rahmen eines *Vorlaufkurses* sprachlich förderten, davon aus, dass die Kinder noch keine Nebensätze mit Verbletzstellung äußern konnten. Die gleichen Kinder produzierten jedoch in der Elizitierungsaufgabe in Li-Se-DaZ (Schulz / Tracy 2011) jeweils mindestens drei solcher Strukturen (Geist 2013). Klein mahnte bereits 2000, in der Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten herrsche viel zu oft eine „Rotstift-Perspektive“ (Klein 2000: 540) vor. Diese gilt es im Sinne einer Kompetenzorientierung abzulegen.

2.3 Didaktische Konzeptionen und Methoden zum Sprechen und Zuhören für mehrsprachige Lerngruppen

Kinder und Jugendliche müssen einerseits die Möglichkeit haben, basale kommunikative Fähigkeiten – sofern noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden – im schulischen Kontext zu erwerben. Wenn die Analyse der sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht, gestützt durch zuverlässige Verfahren, ergibt, dass eine Vielzahl von Erwerbsschritten noch zu leisten ist, ist eine gezielte Sprachförderung angezeigt, die nicht allein im Regelunterricht geleistet werden kann und deshalb auch nicht Thema dieses Bandes ist. Andererseits muss im Hinblick auf alle SuS die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten in den Unterricht integriert werden. Kindern und Jugendlichen mit DaZ fällt dieser Erwerb umso schwerer, ist doch das Deutsche nicht ihre Ausgangs-, sondern ihre Zielsprache. Abhängig von der Qualität und Quantität des Inputs sowie der Kontaktdauer zur L2 benötigen SuS mit DaZ neben einer unterrichtsintegrierten Sprachbildung (Gogolin 2006), die ebenso SuS mit DaE unterstützt,

eine unterrichtsintegrierte und / oder ergänzende Sprachförderung. Während die Sprachbildung die Ausweitung sprachlicher Mittel von Bildungssprache und die Unterstützung im Meistern diskursiver Praktiken (Heller / Morek 2015) zum Ziel hat, werden SuS in der Sprachförderung in ihren sprachlichen (z. B. grammatikalischen) Kompetenzen unterstützt, weil sie die L2 noch nicht zielsprachlich beherrschen.

Für die folgende Darstellung wurden didaktische Konzepte ausgewählt, die für mehrsprachige Lerngruppen geeignet sind und verschiedene Unterbereiche des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* fördern. Im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen steht die Sprache der Lehrkraft.

Unterrichtsintegrierte Unterstützung: Scaffolding

Mit dem *Scaffolding* präsentierte Pauline Gibbons (2006) eine Methode, aus der sich eine didaktische Konzeption herausgebildet hat – der sprachensible Fachunterricht. In den naturwissenschaftlichen Fächern schnell aufgegriffen und auch im deutschsprachigen Raum erprobt und umgesetzt (insbesondere Tajmel 2009, 2010; Lütke et al. 2016), hält diese Konzeption in den Deutschunterricht und die geisteswissenschaftlichen Fächer erst langsam Einzug (jedoch Oleschko / Moraitis 2012, Beiträge in Benholz et al. 2015). Während Lehrkräfte im Unterrichtsgespräch mit SuS mit DaZ häufig unbewusst ihre Sprache vereinfachen (Kniffka / Siebert-Ott 2012: 109), wirkt das *Scaffolding* dem entgegen: Die Lehrkraft macht sich in der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Inhalt in der Vorbereitung zunächst sprachliche Mittel und Besonderheiten bewusst und transportiert diese dann implizit und explizit in den Unterricht. Quehl (2010) stellt der Unterrichtsplanung folgende Fragen als Dreischritt voran:

1. Welche sprachlichen Besonderheiten und Schwerpunkte enthält das Sachthema des Unterrichts?
2. Wie können die sprachlichen Besonderheiten in einer Unterrichtssequenz vorbereitet werden?
3. Wie ist der Ausbau der sprachlichen Besonderheit zu gestalten?

Ausgangspunkt des sprachsensiblen Unterrichts ist, dass a) alle Fächer komplexe und komplexer werdende sprachliche Anforderungen an die SuS stellen und b) alle Fächer gesprochene *und* geschriebene Sprache nutzen, um Inhalte zu vermitteln und Leistung zu überprüfen. Damit auch SuS mit DaZ die sprachlichen Anforderungen meistern können, braucht es ein Bewusstsein für eben

diese seitens der Lehrkraft und der SuS, eine schrittweise Heranführung an komplexe Anforderungen und vorübergehende Unterstützungsmaßnahmen. Die wörtliche Übersetzung von Scaffolding – „einrücken“ – macht dies anschaulich. Grundlegendes Ziel ist eine bewusste Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Das den SuS zur Verfügung gestellte Gerüst ist wie folgt zu charakterisieren:

- ▶ vorübergehend,
- ▶ den Weg zum Lösen der Aufgabe aufzeigend,
- ▶ am Spracherwerb des Lernenden orientiert,
- ▶ mit dem Ziel, den nächsten Erwerbsschritt anzubahnen.

Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zuletzt zwischen dem Makro- und Mikro-Scaffolding. Ersteres bezieht sich auf den bewussten Einsatz von Registerwechseln (zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit) im Unterrichtsverlauf. Das Mikro-Scaffolding ist innerhalb dieses groben Rahmens angesiedelt und enthält konkrete Methoden. Hierzu gehört, dass gegenstandsbezogene/fachspezifische Wortschätze oder Satzstrukturen (mündlich oder schriftlich) zur Verfügung gestellt werden. Hinzu kommen u. a. metakommunikative Aktivitäten, die direkte Unterstützung von Schüleräußerungen und die Ermutigung zu komplexeren und/oder fachspezifischeren Äußerungen.

Unterrichtsintegrierte Unterstützung: Zugzwänge setzen

Für die unterrichtsintegrierte Förderung und Verschränkung fachlichen und diskursiven Lernens plädiert auch die Forschung zur Diskurskompetenz (Isler et al. 2014). „Gesprächsfähigkeit verbessern heißt allererst, Unterrichtsgespräche zu verbessern“ (Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998: 8). „In den Fokus rückt damit das Identifizieren und die gezielte Nutzung unterrichts-authentischer Gesprächsanlässe [...] im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts, zum Beispiel beim Erklären und Erläutern von Sachverhalten oder bei Diskussionen über kontroverse Interpretationen von Texten.“ (Heller/Morek 2015: 4)

Aber markiert z. B. eine adversative Relation und dient somit als Kennzeichen für einen Einwand oder eine unerwartete Wendung im Handlungsgeschehen. In der Flüchtigkeit der Kommunikation erleichtert es eine solche Markierung dem Gesprächspartner, die globale Kohärenz nachzuvollziehen (ebd.: 5). Im

Unterricht gilt es, SuS „in kommunikativ zweckhafte, z. B. erklärende und argumentative Diskurspraktiken“ (Heller/Morek 2015: 8) einzubinden. Dass SuS im Unterricht nicht zwingend Anlässe haben, um diese Diskurspraktiken zu erproben, zeigt z. B. Vogt (2009: 25): In einer 8. Klasse umfassten 60 % der Schülerbeiträge weniger als zehn Wörter und stellen laut Heller/Morek (2015) keine eigene Diskurseinheit dar.

Das Erzeugen von Zugzwängen durch Fragen wie „Wieso ist das so?“, „Wie macht man das?“, die den SuS längere, argumentierende oder erklärende Äußerungen entlocken, ist Teil des sogenannten „Discourse Acquisition Support Systems“ (DASS) (Hausendorf/Quasthoff 1996). Dabei handelt es sich um eines der Verfahren, die Erwachsene (z. B. Eltern) intuitiv nutzen, um kindliche Gesprächspartner in ihren Diskurseinheiten zu unterstützen und wechselseitige Verständigung zu sichern. Orientiert am Spracherwerb des Kindes können auch Zugzwänge mit einer stärkeren Lokalisierung eingesetzt oder die erwartete Anschlussaktivität expliziert werden („Kannst du mir das mal erklären?“). Bleibt die Reaktion des Kindes aus oder ist es sprachlich (noch) nicht dazu in der Lage, die Diskursaktivität selbst auszuführen, übernimmt der/die Erwachsene die Diskursaufgabe und fungiert als Modell für das Kind (Hausendorf/Quasthoff 1996, Heller 2017). Die Sprachheilpädagogik hat sich dieses Verfahren der natürlichen Erwachsenen-Kind-Interaktion zu Nutze gemacht und die sogenannten Modellierungstechniken (u. a. Dannenbauer 1999) entwickelt, die auch in der (unterrichtsintegrierten) Sprachförderung eingesetzt werden (u. a. Knapp et al. 2011).

Unterrichtsintegrierte Unterstützung: Modellierungstechniken

Vier Modellierungstechniken werden hier exemplarisch vorgestellt: die der sprachlichen Äußerung des Kindes vorausgehende *Präsentation* und *Kontrastierung* sowie das nachfolgende *korrektive Feedback* und die *Ergänzung*.

In der *Präsentation* verwendet die Lehrkraft die Zielstruktur gezielt und häufig und lenkt so das Augenmerk der SuS implizit auf die zu fördernde Zielstruktur. Ergänzt werden kann die *Präsentation* durch eine *Kontrastierung* mit anderen Strukturen, um die Eigenschaften der Zielstruktur zu verdeutlichen. Am Beispiel des Unterrichtsthemas „Tiere im Winter“ illustrieren Geist und Grimm (2012) eine *Präsentation* im Grundschulunterricht mit einer *Kontrastierung* zwischen Verbzweit- und Verbletzstrukturen.

diese seitens der Lehrkraft und der SuS, eine schrittweise Heranführung an komplexe Anforderungen und vorübergehende Unterstützungsmaßnahmen. Die wörtliche Übersetzung von Scaffolding – „einrücken“ – macht dies anschaulich. Grundlegendes Ziel ist eine bewusste Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Das den SuS zur Verfügung gestellte Gerüst ist wie folgt zu charakterisieren:

- ▶ vorübergehend,
- ▶ den Weg zum Lösen der Aufgabe aufzeigend,
- ▶ am Spracherwerb des Lernenden orientiert,
- ▶ mit dem Ziel, den nächsten Erwerbsschritt anzubahnen.

Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zuletzt zwischen dem Makro- und Mikro-Scaffolding. Ersteres bezieht sich auf den bewussten Einsatz von Registerwechseln (zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit) im Unterrichtsverlauf. Das Mikro-Scaffolding ist innerhalb dieses groben Rahmens angesiedelt und enthält konkrete Methoden. Hierzu gehört, dass gegenstandsbezogene/ fachspezifische Wortschätze oder Satzstrukturen (mündlich oder schriftlich) zur Verfügung gestellt werden. Hinzu kommen u. a. metakommunikative Aktivitäten, die direkte Unterstützung von Schüleräußerungen und die Ermutigung zu komplexeren und/ oder fachspezifischeren Äußerungen.

Unterrichtsintegrierte Unterstützung: Zugzwänge setzen

Für die unterrichtsintegrierte Förderung und Verschränkung fachlichen und diskursiven Lernens plädiert auch die Forschung zur Diskurskompetenz (Isler et al. 2014). „Gesprächsfähigkeit verbessern heißt allererst, Unterrichtsgespräche zu verbessern“ (Becker-Mrotzek/ Quasthoff 1998: 8). „In den Fokus rückt damit das Identifizieren und die gezielte Nutzung unterrichts-authentischer Gesprächsanlässe [...] im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts, zum Beispiel beim Erklären und Erläutern von Sachverhalten oder bei Diskussionen über kontroverse Interpretationen von Texten.“ (Heller/ Morek 2015: 4)

Aber markiert z. B. eine adversative Relation und dient somit als Kennzeichen für einen Einwand oder eine unerwartete Wendung im Handlungsgeschehen. In der Flüchtigkeit der Kommunikation erleichtert es eine solche Markierung dem Gesprächspartner, die globale Kohärenz nachzuvollziehen (ebd.: 5). Im

Unterricht gilt es, SuS „in kommunikativ zweckhafte, z. B. erklärende und argumentative Diskurspraktiken“ (Heller/ Morek 2015: 8) einzubinden. Dass SuS im Unterricht nicht zwingend Anlässe haben, um diese Diskurspraktiken zu erproben, zeigt z. B. Vogt (2009: 25): In einer 8. Klasse umfassten 60 % der Schülerbeiträge weniger als zehn Wörter und stellen laut Heller/ Morek (2015) keine eigene Diskurseinheit dar.

Das Erzeugen von Zugzwängen durch Fragen wie „Wieso ist das so?“, „Wie macht man das?“, die den SuS längere, argumentierende oder erklärende Äußerungen entlocken, ist Teil des sogenannten „Discourse Acquisition Support Systems“ (DASS) (Hausendorf/ Quasthoff 1996). Dabei handelt es sich um eines der Verfahren, die Erwachsene (z. B. Eltern) intuitiv nutzen, um kindliche Gesprächspartner in ihren Diskurseinheiten zu unterstützen und wechselseitige Verständigung zu sichern. Orientiert am Spracherwerb des Kindes können auch Zugzwänge mit einer stärkeren Lokalisierung eingesetzt oder die erwartete Anschlussaktivität expliziert werden („Kannst du mir das mal erklären?“). Bleibt die Reaktion des Kindes aus oder ist es sprachlich (noch) nicht dazu in der Lage, die Diskursaktivität selbst auszuführen, übernimmt der/ die Erwachsene die Diskursaufgabe und fungiert als Modell für das Kind (Hausendorf/ Quasthoff 1996, Heller 2017). Die Sprachheilpädagogik hat sich dieses Verfahren der natürlichen Erwachsenen-Kind-Interaktion zu Nutze gemacht und die sogenannten Modellierungstechniken (u. a. Dannenbauer 1999) entwickelt, die auch in der (unterrichtsintegrierten) Sprachförderung eingesetzt werden (u. a. Knapp et al. 2011).

Unterrichtsintegrierte Unterstützung: Modellierungstechniken

Vier Modellierungstechniken werden hier exemplarisch vorgestellt: die der sprachlichen Äußerung des Kindes vorausgehende *Präsentation* und *Kontrastierung* sowie das nachfolgende *korrektive Feedback* und die *Ergänzung*.

In der *Präsentation* verwendet die Lehrkraft die Zielstruktur gezielt und häufig und lenkt so das Augenmerk der SuS implizit auf die zu fördernde Zielstruktur. Ergänzt werden kann die *Präsentation* durch eine *Kontrastierung* mit anderen Strukturen, um die Eigenschaften der Zielstruktur zu verdeutlichen. Am Beispiel des Unterrichtsthemas „Tiere im Winter“ illustrieren Geist und Grimm (2012) eine *Präsentation* im Grundschulunterricht mit einer *Kontrastierung* zwischen Verbzweit- und Verbletzstrukturen.

Es ist Winter. In der Schule sind die Heizungen an, damit es warm ist. Die Tiere mögen den Winter nicht, weil es kalt ist und weil sie nur schwer etwas zu fressen finden. Viele Vögel sind in den Süden geflogen, weil es dort wärmer ist. [...]

(Geist/Grimm 2012: 25)

Ergänzend kann die Zielstruktur durch die Verwendung *korrektiven Feedbacks* (Dannenbauer 1999) gefördert werden. Die Lehrkraft im folgenden Beispiel bestätigt die Äußerung des Schülers inhaltlich und korrigiert sie strukturell, wobei sie das in der rechten Satzklammer stehende Verb betont. Den syntaktischen Fokus untermauert sie durch eine inhaltliche *Ergänzung*, die ebenfalls die Zielstruktur enthält.

Lehrerin: Warum schläft der Igel im Winter?

Vico: Weil es ist kalt draußen.

*Lehrerin: Ja genau, weil es draußen kalt ist und weil der Igel im Schnee nichts zu fressen **findet**.*

(Geist/Grimm 2012: 26)

Die vorgestellten Methoden eignen sich auch für die Förderung weiterer Strukturen wie z. B. der Kasusmarkierung.

Förderung im Bereich *vor und zu anderen sprechen*

Im Sinne des Scaffoldings eignet sich gerade die Erarbeitung und Durchführung von Präsentationen, z. B. im Rahmen einer Buchvorstellung, eines Referates oder eines Gedichtvortrags, um SuS mit Rücksicht auf ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt zu unterstützen. Wie stark sich die SuS in der Präsentation auf eine Vorlage stützen, kann beispielsweise individuell entschieden werden. Auch die Unterstützung innerhalb des komplexen Prozesses (s. Abb. 6) kann von der Lehrkraft und zwischen den SuS individuell gestaltet werden. Die Phasen der Erarbeitung einer Präsentation nach Berkemeier/Pfennig (2009) wurden in Abbildung 5 um die Reflexion, deren Bedeutung die beiden Autoren ebenfalls betonen (ebd.: 550 f.), ergänzt. Außerdem wurden spezifische Hinweise für mehrsprachige Klassen eingebaut. Die Abbildung verdeutlicht, dass abhängig von den sprachlichen Fähigkeiten der SuS einzelne Phasen fokussiert und ggf. auch nach einem Probevortrag wiederholt werden können. Der an die aktuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der SuS angepasste, gezielte Einsatz der L1 und L2 stellt einen zentralen Baustein dar.

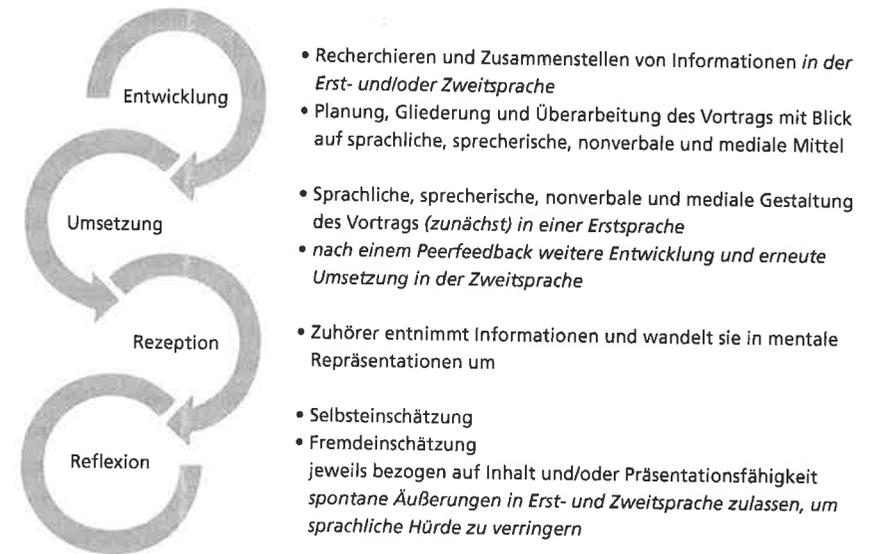


Abb. 6: Phasen des Präsentierens (Berkemeier/Pfennig 2009), ergänzt durch DaZ-didaktische Hinweise

Es muss in einer multilingualen Schule denkbar sein, dass SuS auch beispielsweise Gedichte in ihrer Erstsprache rezitieren und an der Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke usw. gefeilt wird. Dass SuS ihre Erstsprachen sinnvoll zugunsten des Lehr-Lern-Prozesses einsetzen können, zeigte in anderem Zusammenhang bereits Dirim (1998); dies lässt sich auch in der Förderung der Präsentationskompetenz nutzbar machen.

Neben der Präsentation vor der Klasse stellt die (audio-)visuelle Aufzeichnung eine sehr motivierende Ergänzung dar, die zudem das Problem der Flüchtigkeit gesprochener Sprache reduziert (z. B. in Form von ‚Erklärvideos‘). Die SuS können in solchen Settings verschiedene Strategien der Präsentation erproben – auf einem Kontinuum zwischen dem Vorlesen vorgegebener Texte, veränderter Textmodelle oder selbst verfasster Texte sowie dem freien Vortragen eigener Texte.

Speziell mit Grundschulkindern mit DaZ umfangreich erprobt und empirisch evaluiert sind Theaterprojekte als additive Form der Sprachförderung. Diese werden derzeit kaum mit Blick auf den Bereich *vor anderen sprechen*, sondern vielmehr mit Blick auf spezifische sprachliche (z. B. grammatika-

lische) Fähigkeiten eingesetzt. Häufig in *Ferien camps*, teils jedoch auch in schulintegrierten AGs, findet eine implizite Förderung statt, indem sprachintensive Situationen geschaffen werden (Rösch 2007: 287). In einer Evaluationsstudie der Jacobs-Sommercamps (in Bremen) zeigte sich, dass Kinder, die an dem Camp teilgenommen hatten, einen deutlichen Sprachzuwachs im Vergleich zu anderen Kindern aufwiesen (Stanat et al. 2005 zum Evaluationskonzept, Rösch 2007). Drei Monate nach Abschluss war der Leistungsvorsprung allerdings nur noch für das Lesen, nicht jedoch für den Bereich Grammatik signifikant. Rösch schlussfolgert, dass eine *explizite* Sprachförderung für die Bereiche Lesen und Grammatik höhere Lerneffekte hat als eine rein *implizite* Sprachförderung. Die von Rösch (2007: 287) als *explizit* bezeichnete Sprachförderung fokussierte basale sprachliche Strukturen im Bereich der Morphologie und des Satzbaus, die für Kinder mit DaZ häufig ‚Stolpersteine‘ darstellen. Angestrebt wurde dabei, sprachliche Strukturen kognitiv zu durchdringen und das Bilden von Analogien einzuüben (Rösch 2007: 291).

Die Evaluation des Tübinger Theatercamps, in dem ebenfalls Grundschulkinder mit DaZ bzw. Sprachförderbedarf gefördert werden, zeigt, dass durch die Auswahl von Schlüsselszenen, die entsprechend der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mehr oder weniger anspruchsvoll gestaltet sind, sprachliche Fortschritte zu verzeichnen sind (Bryant/Rummel 2015). Die Tage im Camp teilen sich in Tübingen in „szenenbezogene dramagrammatische Sprachförderung“ vor- und „Sprache bei verschiedenen theaterbezogenen Tätigkeiten (Schauspiel, Bewegung, Tanz, Gesang)“ (Bryant/Rummel 2015: 9) nachmittags. Beim Bauen an Kulissen sowie der Arbeit an Requisiten und Kostümen wurde „insbesondere bei den sprachschwachen Kindern auf eine handlungsbegleitende Sprache geachtet“ (ebd.). In Anlehnung an die Dramagrammatik (Even 2003) stellt die Szenen- und Rollenarbeit den inhaltlichen Hintergrund für die Grammatikarbeit dar. Derzeit erfolgt die Übertragung des Theatercamps in die nachhaltige Förderung im Rahmen schulischer Theater-AGs (für das Konzept s. Bryant/Rummel 2015: 16). Da in der Tübinger Konzeption auch anspruchsvollere sprachliche Bereiche wie Textkohäsion mitbedacht werden, ist es aus unserer Sicht auch für die Förderung von SuS in der Sekundarstufe I geeignet. Die Präsentationskompetenz der Kinder wurde bislang (unseres Wissens nach) in keinem der Theaterprojekte in den Blick genommen, Auswirkungen hierauf sind jedoch plausibel und erwartbar.

Nicht zuletzt weil das mündliche Erzählen bereits im Vorschulalter als alltägliche Form des Sprachgebrauchs angewendet, in Kitas eingeübt und geför-

dert wird, genießt es einen hohen Stellenwert in der Didaktik der mündlichen Kommunikation im Primarbereich. Die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts sind jedoch für das Erzählen, verstanden als „ein spezifisch strukturierter abgegrenzter Teil des Diskurses oder auch eine kohärente Ereignisfolge mit mindestens einem Element der Diskontinuität oder Ungewöhnlichkeit“ (Becker 2009: 64), ungeeignet (Hochstadt et al. 2015: 35). So entstehen in den insbesondere im Primarbereich eingesetzten Erzählkreisen häufig keine Erzählungen im engeren Sinne, die eine gewisse Nähe zu schriftlichen/literarischen Formen aufweisen und klar auf einen Höhepunkt hin strukturiert sind (Fienemann/v. Kügelgen 2006). Damit sind Erzählkreise zwar ein möglicherweise aus pädagogischen Erwägungen sinnvolles klasseninternes Ritual, stellen jedoch (per se) keine Förderung der Erzählfähigkeit dar. Als förderlich für den Erzählerwerb haben sich dagegen insbesondere fiktive Erzählanlässe herausgestellt, die die Kritik und Evaluation der entstehenden Erzählung aufgrund der geringen persönlichen Involviertheit erleichtern (Becker 2009).

Eine für Kinder mit DaZ geeignete Möglichkeit, den komplexen Vorgang des Erzählens einer Geschichte zu unterstützen und den SuS ein Grundgerüst einer Erzählung anzubieten, sind die Geschichtenpläne von Uhl (2016). Sprachlich und inhaltlich komplexe Momente von Erzählungen wie der Erwartungsbruch werden hier bereits vorgegeben: „Doch eines Nachts kam ... nach ... und klaute ...“. Die Lücken werden von den SuS mit Ort, Protagonist und Gegenstand gefüllt, wobei auch auf Bildmaterial, das den Charakter fiktiver Geschichten nahelegt (z. B. Hexe, Drache, Krone), zurückgegriffen werden kann. Die Geschichtenpläne stellen außerdem eine Brückenfunktion zwischen der Produktion mündlicher und schriftlicher Erzählung dar.

In einer Studie zeigte Rehbein (1987), dass Kinder mit DaZ Nacherzählungen erfolgreicher produzierten, wenn sie die Vorlage zuvor in ihrer L1 gehört hatten, das Verständnis also gesichert war. Eine geeignete Basis hierfür bietet das Bilderbuch „Wer hat mein Eis gegessen“ von Rania Zagher, das CDs enthält, auf denen die Geschichte in 20 verschiedenen Sprachen vorgelesen wird. Das Buch eignet sich auch noch für den Anfang der Sekundarstufe I. Zahlreiche Anregungen für Erzählimpulse, die auch die interaktive Planung unterstützen, was den Bedürfnissen von SuS mit DaZ entgegenkommt, finden sich in der Erzählwerkstatt von Claussen/Merkelbach (1995).

Mit anderen sprechen: Diskutieren und Argumentieren

Die Förderung im Bereich *mit anderen sprechen* kann u. a. in schülerzentrierten Gesprächen zunächst in Kleingruppen erfolgen. Grundler / Vogt (2013) empfehlen hierfür eine Vorab-Organisation der Sprecherwechsel durch die Lehrkraft, eine Einteilung des Gruppengesprächs in Phasen (Eingangsstatement – Diskussion – Abschlussstatement) und zeitliche Vorgaben, um das Gespräch zu strukturieren. Für SuS mit DaZ stellen Diskussionen zum einen aus sprachlicher Sicht eine höhere Anforderung dar als für SuS mit DaE, die sich stärker auf den Inhalt konzentrieren können. Andererseits sind die Hürden auch aus inhaltlicher Sicht erhöht, da SuS mit DaZ möglicherweise (z. B. aufgrund von abweichendem Vor- bzw. Weltwissen) das zu diskutierende Thema nicht in der gleichen Zeit erschließen können wie SuS mit DaE. Der Vorbereitungsphase ist demnach für SuS mit DaZ eine besondere Bedeutung beizumessen. Wird beispielsweise ein Zeitungsartikel als Ausgangspunkt der Diskussion genutzt, ist vor Beginn der eigentlichen Kleingruppenarbeit – der Diskussion – das Textverständnis zu sichern.

Bislang liegen nur wenige Studien zur Interaktion zwischen SuS mit dem Fokus DaZ vor (aktuelle internationale Studien zur L2-Interaktion Glaser et al. 2019). Aus einem Korpus von *Rechtschreibgesprächen* (Geist 2017b) arbeiten Geist / Hesselbarth (2017) erste Schlüsselszenen heraus, die zeigen, wie eine Schülerin mit DaZ (Zainal) die kommunikative Herausforderung dieser Gesprächsform meistert (weitere Analysen von Rechtschreibgesprächen in Geist 2018b und Geist et al. 2019).

In einer Schlüsselszene des ersten Kleingruppengesprächs mit zwei Schülerinnen mit DaE wird zum einen deutlich, dass sich Zainal nicht eigenaktiv beteiligt, sondern lediglich auf Gesprächseinladungen von Klara reagiert, die eine gesprächsführende Position übernimmt (z. B. „machst du weiter?“, Z. 52). Zainals Beiträge fallen außerdem (evtl. bedingt durch Klaras Gesprächsmoderation) sehr kurz aus. Zum anderen zeigt sich jedoch auch der große Anspruch, den dieses Gespräch an Klara stellt.

Kontext: Die Schülerinnen bearbeiten gerade die Fragen des Fragefächers: „Warum sind diese Stellen beim Schreiben schwierig? Was könnte man falsch machen?“ Das <G> wurde als schwierige Stelle markiert, da man es klein schreiben könnte.

- 52 Klara: (8.77) machst du weiter? (-) oder soll ich?
 53 Zainal: (1.31) mach ich weiter (---) also beim <d>

- 54 Klara: (-) ja?
 55 Zainal: (1.6) manche schreiben auch <t>.
 56 Klara: ge:nau?
 57 Zainal: ähm.
 58 Klara: weißt du? die mehrzahl nehmen. <GOLde>. (---) da hört man das <d> ganz deutlich. (---) dann weiß man, dass es kein <t> ist (.) ok. hast du was zum <sch>, (---) warum das so ist? (---)mach ich, ne? also <schatz> wird ja [...]

Ein weiteres Rechtschreibgespräch führt Zainal mit zwei Mitschülerinnen (s. u.), die Deutsch ebenfalls als L2 erwerben. In dieses Gespräch bringt sie sich eigenaktiv ein, achtet darauf, dass ein gemeinsames Arbeiten möglich ist (Z. 6) und koordiniert die Kleingruppe (Z. 8).

Kontext: Im Anschluss an die Einzelarbeit, in der die Schülerinnen die schwierigen Stellen im Wort „Handtaschendiebstahl“ markiert haben.

- 6 Zainal: bist du fertig?
 7 Sogal: tauscht eure entdeckungen aus. wechselt euch beim bitte euch bitte beim vorlesen ab. (liest aus dem Fragenfächer vor)
 8 Zainal: also erstmal fängst du an.
 Sogal: sagt reihUm reihum, was ihr [...]

Die Anzahl der Gesprächsbeiträge und Wörter je Schülerin zeigen, dass Zainal im ersten Kleingruppengespräch (KGG) (Anzahl der Wörter: 78) einen geringeren Redeanteil als im zweiten KGG hat (Anzahl der Wörter: 275). Das zweite KGG zwischen Zainal, Milena (Anzahl der Wörter: 143) und Sogal (Anzahl der Wörter: 434) ist ausgeglichener, während im ersten KGG die L1-Lernerin Klara (Anzahl der Wörter: 1006) quantitativ das Gespräch klar dominiert (Geist / Hesselbarth 2017: 143). Es ist offen, ob sich diese ersten Erkenntnisse auch für andere SuS und über eine größere Anzahl an Gesprächen belegen lassen.

Brandt und Gogolin (2016) belegen in Videoausschnitten, dass SuS mit DaZ, die in der Kleingruppenarbeit ihre L1 verwenden dürfen, ebenso wie einsprachige SuS sowohl über private Belange sprechen als auch sich gegenstandsbezogen austauschen (s. S. 15, s. auch Dirim 1998). Es stellt sich demnach die Frage, wie gewinnbringend der inhaltliche Diskurs für die SuS mit DaZ ist, wenn sie (auch)

in sprachlich homogenen Kleingruppen zum Austausch in der L2 verpflichtet werden. Die Erforschung diskursiver Praktiken in mehrsprachigen Klassen stellt weiterhin ein dringendes Desiderat dar (s. jedoch Heller 2017).

Verstehend zuhören

Aufgrund der Flüchtigkeit gesprochener Sprache ist das verstehende Zuhören allgemein eine große Herausforderung, für SuS mit DaZ jedoch im Besonderen (Eckhardt 2008, 2014). Bei der Betrachtung der Ebenen des Verstehens (1. Wiedererkennen, 2. Verstehen, 3. Analytisches Verstehen, 4. Evaluation, Solmecke 1993) wird schnell deutlich, dass SuS mit DaZ sich aufgrund der geringeren Kontaktdauer bereits auf der ersten Ebene von SuS mit DaE unterscheiden. Um ihr Verständnis nicht bereits zu diesem Zeitpunkt zu gefährden, ist es erforderlich, Rückversicherungen und Regelungen zur Verständnissicherung mit der Klasse zu erarbeiten und im Unterrichtsalltag zu etablieren. Nach einem einleitenden Vortrag der Lehrkraft, einem einführenden Video z. B. in ein neues Unterrichtsthema o. ä. können die SuS beispielsweise einen Dreischritt durchlaufen, bevor die erste eigentliche Aufgabe gestellt wird:

1. Zeit, um in Einzelarbeit zu notieren, was wichtig erscheint, was unklar geblieben ist, welche Wörter unbekannt sind;
2. Abgleich der Notizen mit einer / m Mitschüler / in (in der L1 oder L2), um die eigenen Notizen zu ergänzen, Unklarheiten zu klären und das Verständnis zu sichern;
3. Rückfragen im Plenum.

Ähnlich wie in den Phasen des Präsentierens sind auch im verstehenden Zuhören die Schritte einzeln einzuüben. So gilt es zunächst, global zu verstehen, worum es geht, welche Schlüsselbegriffe relevant sind, und sich einen Überblick über die Textstruktur zu verschaffen (Pabst-Weinschenk 2012: 95). Als Unterstützung könnte die Lehrkraft SuS mit geringen Deutschkenntnissen zuvor bereits Schlüsselbegriffe aushändigen und durch einen gezielten Hörauftrag das selektive Hörverstehen unterstützen. Hilfreich für SuS mit DaZ ist ggf. auch eine Wiederholung des Inputs nach einer ersten globalen Auseinandersetzung, um in einem zweiten Durchgang individuell zu entscheiden, welche Inhalte dem Hörtext entnommen werden sollen (ebd.: 96). Pabst-Weinschenk (ebd.: 93) schlägt u. a. das Üben des verstehenden Zuhörens an authentischen kurzen Hörbeiträgen wie Werbespots oder informativen Beiträgen vor.

Eine Sensibilisierung der Lehrkraft wie auch der SuS für die Bedeutung des verstehenden Zuhörens ist im Fremdsprachenunterricht selbstverständlich. Rösch (2011: 192 f.) verweist auf Spiegels Formen des Zuhörerfreundlichen Sprechens, die im Unterricht auch unserer Meinung nach etabliert werden sollten:

1. Aufmerksamkeit herstellen;
2. Inhalte durch Schlüsselwörter und spezifische Sprachstrukturen und Kommunikationsformen vorbereiten;
3. Zuhörer motivation eventuell durch Zuhörsteuernde Fragen herstellen;
4. Inhalte multimodal und widerspruchsfrei (also gestisch-mimisch und intonatorisch unterstützend) vermitteln (kulturelle Unterschiede in non-verbale Mitteln sind mit den SuS zu thematisieren);
5. Häufig Redepausen einlegen, damit die Zuhörenden das Gesagte kognitiv verarbeiten können;
6. Aktivierungsphasen einbauen, damit die Lernenden das vermittelte (inhaltliche wie sprachliche) Wissen aktiv verarbeiten und verankern sowie Nicht-Verstandenes klären können.

(In Anlehnung an Spiegel 2009: 200 und Rösch 2011: 183)

Rösch (2011) schlägt weiterhin vor, die Menge des zu Hörenden zu reduzieren oder die Präsentation durch vermehrte Zwischenschritte zu verzögern. „Students who learn to control their listening processes can enhance their comprehension. This, in turn, affects the development of other skills and overall success in L2 learning.“ (Vandergrift 2007: 191) Eine *Zuhördidaktik* ist allerdings derzeit erst im Entstehen (jedoch Spinner 1988, Spiegel 2009); es fehlt damit bislang für den deutschen Sprachraum eine empirische Basis dafür, bestimmte Methoden in besonderem Maße zu empfehlen oder hervorzuheben.

2.4 Diagnose: Mündliche Fähigkeiten erheben und beurteilen

Ziel dieses Abschnitts kann es nicht sein, die Fülle an Verfahren zur Sprachstandserhebung vorzustellen. Vielmehr wird in diesem Abschnitt die Bedeutung der Sprachdiagnostik für den Deutschunterricht betont und es werden Möglichkeiten und Schwierigkeiten für die Beurteilung mündlicher Fähigkeiten benannt. Anhand exemplarischer Lehr- bzw. Bildungspläne werden Vorgaben zur Leistungsbeurteilung veranschaulicht und diskutiert. Zunächst ist jedoch für die Diagnostik generell (über alle Kompetenzbereiche hinweg) festzuhalten, dass es bislang kaum standardisierte Verfahren für SuS mit DaZ gibt (jedoch

Schulz / Tracy 2011). Somit muss für die jeweiligen Kapitel zur Diagnostik mehrheitlich auf informelle Verfahren und Vorgehensweisen zurückgegriffen werden.

Sprachliche Fähigkeiten erfassen

Mündliche Fähigkeiten sind nicht direkt beobachtbar (Schulz et al. 2009: 127). Unsystematischen Einschätzungen liegt die Annahme zugrunde, es sei möglich, intuitiv die Fähigkeiten des Kindes adäquat zu beurteilen (Fried 2004). Mit Verweis auf die Wahrnehmungspsychologie wird jedoch klar, dass die objektive Beobachtung in einer Alltagssituation beinahe unmöglich ist; auch die Sprachwissenschaft bezieht hierzu klar Stellung und sieht die mündliche Sprachproduktion und -rezeption als nicht ad hoc beobachtbar an (Geist 2013). So argumentieren Wenzel et al. (2009: 48), dass Alltagssituationen nur begrenzt nutzbar sind, um detaillierte Kenntnisse über sprachliche Fähigkeiten zu gewinnen. Sie können nur durch systematische und standardisierte Verfahren zuverlässig erfasst werden (Schulz et al. 2009: 122).

Warum ist das so? In sprachlichen Kontexten beeinflusst bereits die Frage, die eine Lehrkraft stellt, die darauffolgende Reaktion. Stellt die Lehrkraft eine Entscheidungsfrage, wird mit *ja* oder *nein* geantwortet. Stellt sie eine Ergänzungsfrage, reicht eine elliptische Antwort, die das erfragte Satzglied enthält, aus.

L: Wo findet Rico die Fundnudel? S: Auf dem Bürgersteig.

Die Aufforderung, auf die obige Frage in einem vollständigen Satz zu antworten, erfolgt immer wieder in unterrichtlichen Settings und Sprachförderstunden. Dabei ist es kommunikativ nicht erforderlich, die bereits gegebenen Informationen zu wiederholen. In nicht-standardisierter Kommunikation liegt demnach die komplette Verantwortung für die sprachlichen Äußerungen, die überhaupt erfasst werden können, bei der Lehrkraft. Eine Frage, die eine syntaktisch komplexere Antwort verlangt, sehen wir im folgenden Beispiel:

L: Was macht Rico, nachdem er die Fundnudel gefunden hat?

S: (Er) geht ins Haus (und fragt, wem die Nudel gehört).

Standardisierte linguistisch fundierte Sprachstandserhebungsverfahren wie LiSe-DaZ (Schulz / Tracy 2011) haben die Items, mittels derer bestimmte sprach-

liche Fähigkeiten überprüft werden sollen, umfangreich erprobt. Vergleichbare Verfahren liegen für die höheren Grundschulklassen und die Sekundarstufe bislang leider noch nicht vor. Webersik (2015) zeigt allerdings, wie es möglich ist, in der Grundschule (Klasse 3) zumindest die Flüchtigkeit gesprochener Sprache aufzuheben, indem sie die Äußerungen von 150 Kindern zu drei Videoclips aufnimmt und transkribiert. So gelang es ihr, lexikalische und morphosyntaktische Phänomene sowie Spezifika der mündlichen Sprache wie Selbstkorrekturen zu erfassen, nicht jedoch Nominalisierungen oder man-Konstruktionen (ebd.: 208 und 283 f.).

Beispiele für Selbstkorrekturen: SCH: *dann ham das noch so ne Fahne angebastelt Segel.* (Webersik 2015, Anhang: 27)

Beispiel Selbstkorrektur und nicht-zielsprachlich produzierter Plural: SCH: *Der sieht <die Mädchens> [//] äh die Kinders* (ebd. Anhang: 50)

Beispiel Selbstkorrektur und Nebensatz mit Verbendstellung, außerdem zielsprachliche Produktion der Negationspartikel und korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz: SCH: *Weil <wenn man nicht> [//] wenn man die Stecknadel nicht reinmacht, dann kann sich das nicht mit dem Hölzchen bewegen.* (ebd. Anhang: 56)

Bereits in der Konzeption von Aufgaben und Testverfahren ist es nicht zu empfehlen, „Können und sprachliches Wissen oder auch automatisierte und kontrollierte Sprachverarbeitung“ (Schöler 2006: 901, Bredel 2013: 95) zu konfundieren. Selbstverständlich ist die Auswahl des Verfahrens zur Sprachstandserhebung stets mit Blick auf die zu erfassenden sprachlichen Fähigkeiten zu treffen. So kann beispielsweise die Erzählkompetenz mit LiSe-DaZ (Schulz / Tracy 2011) nicht erfasst werden, jedoch auf der Grundlage von Bildern beispielsweise mit HAVAS 5 (Reich / Roth 2004). Vergleichbares gilt umso mehr für das Sprachverständnis. Der Einfluss des Kontextes auf das verstehende Zuhören kann nur in standardisierten Situationen gesteuert und vergleichbar gehalten werden (s. hierzu u. a. Schulz 2013).

Zur Erfassung diskursiver Fähigkeiten in unterrichtlichen Kontexten liegt für die Forschung das linguistische Analyse-Instrument GLOBE (Hausendorf / Quasthoff, 1996) vor, das die Anteile der Lernenden im Rahmen der drei Diskurskompetenzen Kontextualisierung, Vertextung und Markierung erfasst; für die Anwendung in der schulischen Praxis ist jedoch noch kein Verfahren bekannt.

Beurteilung und Bewertung

Derzeit gibt es unseres Wissens keine Regelung für eine besondere Leistungsbeurteilung von SuS mit DaZ im Bereich *Sprechen und Zuhören*. Im sächsischen Lehrplan DaZ ist zumindest für die erste und zweite Etappe (s. Kap. 1.1) festgeschrieben, dass die SuS eine Rückmeldung über ihre Leistungen auf der Grundlage des Lehrplans und unter der Berücksichtigung der zeitlichen Ausdehnung des Lernprozesses erhalten.

Eine Benotung findet während der ersten und zweiten Etappe nicht statt, weder in Deutsch als Zweitsprache noch in den Integrationsfächern. Zu Beginn der dritten Etappe kann über noch bestehende Schwächen in der deutschen Sprache hinweggesehen werden, wenn der Leistungsstand im allgemeinen [sic] den Anforderungen aller Unterrichtsfächer entspricht und eine erfolgreiche Mitarbeit erwartet werden kann. (Lehrplan DaZ, Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009: 10)

Es ist nicht definiert, was es konkret bedeutet „über noch bestehende Schwächen in der deutschen Sprache“ hinwegzusehen, sind diese doch bei SuS mit DaZ durchaus langfristig und auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu erwarten. Es ist nicht möglich, die Mitarbeit sowie die Erfüllung von Anforderungen im Unterricht zu beurteilen, ohne zu berücksichtigen, dass SuS abhängig von ihrer Kontaktdauer zur L2, der Qualität und Quantität des Inputs und anderen Faktoren nicht die gleichen sprachlichen Voraussetzungen haben, um z. B. eine Aufgabenstellung zu verstehen oder ad hoc auf eine Frage im Unterricht zu antworten. Exemplarisch sei hier ein Passus eines Erlasses aus Nordrhein-Westfalen genannt, der Lehrkräften zumindest die Möglichkeit bietet, Beurteilungen unter Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs zu treffen:

Bei der Beurteilung der Leistungen sollen sprachlich bedingte Erschwernisse des Lernens angemessen berücksichtigt und im Zeugnis erläutert werden, soweit die jeweils anzuwendende Ausbildungs- und Prüfungsordnung es zulässt. (Ministerium für Schule und Bildung NRW, RdErl. d. v. 28.06.2016: 4.3)

Es ist dringend zu diskutieren, wie insbesondere SuS, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn nach Deutschland gezogen sind und somit zum Zeitpunkt der Vollintegration in eine Regelklasse noch wenig Kontakt zum Deutschen hatten, beurteilt werden. Dies betrifft nicht nur die mündlichen, sondern auch die schriftlichen Leistungen. Zum Schuljahresende stehen zahlreiche Lehrkräfte vor der Herausforderung, Übergangsentscheidungen zu fällen oder Empfehlun-

gen zu geben, die v. a. in Bundesländern mit einem dreigliedrigen Schulsystem eine erste Weichenstellung für die SuS darstellen. Könnte die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten (mündlich und schriftlich) als ergänzende Grundlage dienen, um SuS mit DaZ Unterstützungen in Prüfungssituationen (wie z. B. Wörterbuchnutzung, Übersetzungen, mehr Zeit, zusätzliche sprachliche Unterstützung o. ä.) zu gewähren und/oder ihre Lernvoraussetzungen in der Benotung zu berücksichtigen? Eine solche Erfassung könnte auch als Argument für die Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen genutzt werden. Nur selten werden Lehrkräfte im Unterricht von Kollegen mit einer Ausbildung im Bereich DaZ unterstützt, indem sie im Team unterrichten und/oder die DaZ-Lehrkraft durch die Differenzierung von Materialien einen Beitrag zu einem sprachsensiblen Unterricht leistet. Eine präzise Feststellung sprachlicher Fähigkeiten und Schwächen wäre eine wesentliche Voraussetzung für die Bereitstellung solcher Ressourcen für die unterrichtsintegrierte Sprachbildung und die ergänzende Sprachförderung.

2.5 Aufgaben

1. Analysieren Sie die Äußerungen der Schülerin (s. auch Kap. 2.3) in LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) im Hinblick auf den Kasuserwerb.

Item	Äußerung des Untersuchers	Äußerung der Schülerin
9.1	Das Eichhörnchen sitzt ...?	auf dem Baum
9.2	(und) die Enten sind ...?	im Wasser
9.3	(und) der Hase sitzt ...?	hinter den Ball
10.1a	Die Karotte gibt sie wem?	Karotte an dieses Hase
10.1b	Und für wen sind die Nüsse?	Nüsse für die Eichhörnchen
10.1c	und wem hat sie das Brot gegeben?	die Enten

2. Reflektieren Sie die Möglichkeiten und Grenzen, die Sie persönlich für den Einsatz der Erstsprachen im Unterrichtsalltag sehen. Beschreiben Sie eine Situation/ Aufgabe, in der Ihnen die Möglichkeit zur freien Wahl der verwendeten Sprache gewinnbringend erscheint.

2.6 Weiterführende Literaturhinweise

Für eine differenzierte Darstellung des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* s. Becker-Mrotzek 2012 (DTP-Band). Eine Übersicht zu Übungen im Bereich *Sprechen und Zuhören* bietet Pabst-Weinschenk (2012).

3 Lesen

Kontext: Drei Schülerinnen unterhalten sich seit sechs Minuten in einer Kleingruppenarbeit (einem sogenannten Rechtschreibgespräch), angeleitet durch einen Fragenfächer, über den ‚harten Brocken‘ *Goldschatztruhenschloss*. Jede Schülerin hat zu diesem Zeitpunkt ihre ‚Aufpassstellen‘ genannt.

- 1 K: Hast du noch was? (01.17) Was du ergänzen könntest?
Z: h h ((schüttelt den Kopf))
- 2 K: Dann nein, oder? Willst du die nächste Frage vorlesen? ((räuspert sich)) Die zweite. Genau die
Z: Wo könnten andere Kinder – (---) äh (02.04)
- 3 K: Zum Beispiel.
Z: Zum Beispiel (---) Erst/ (02.14)
- 4 K: Erst?
Z: Klä/ (02.32) Wo könnten andere Kinder zum Beispiel Erst/ (4.90) Klässler?
- 5 K: Ja. Erstklässler
Z: (01.68) Beim Schreiben des Wortes unsicher sein. Umkreist alle schwierigen Stellen an dem großen Wort.
- 6 K: OK

Dieses kurze Beispiel zeigt eine Vorlesesituation zwischen Zainal (Z, zehn J., 13 KM zum Deutschen), Klara (K) und Alexandra (beide neun J., DaE).¹² Die vorzulesenden Sätze (entnommen aus dem Fragenfächer für Rechtschreibgespräche) lauten: „*Wo könnten andere Kinder (z. B. Erstklässler) beim Schreiben des Wortes unsicher sein? Umkreist alle schwierigen Stellen an dem großen Wort.*“

Deutlich wird neben bestimmten Hürden, die die Leseaufgabe enthält (beispielsweise die Abkürzung z. B. oder das offenbar unbekannte Wort *Erstklässler*), auch die Gruppendynamik innerhalb solcher Settings, die bei der Planung von Leseaufgaben zu berücksichtigen ist. Eine Herausforderung besteht hier – wie auch in Lesetandems (s. Kap. 3.4) – nicht nur für den/die Lesende(n), sondern auch für den/die

¹² Dieses Rechtschreibgespräch wurde von Christopher Hesselbarth im Rahmen seiner Examensarbeit erhoben und transkribiert; wir danken herzlich für die Abdruckerlaubnis. Die Daten stammen aus der ersten Pilotierung des Fragenfächers, die Abkürzung z. B. ist in der Aufgabenstellung inzwischen nicht mehr enthalten.

Zuhörende(n) (insbesondere Klara). Wie lange gibt man dem/der Lesenden Zeit, ein Wort zu erlesen? Klara wartet im Anschluss an Zainals „äh“ (Abschnitt 2) ca. zwei Sekunden, ebenso nach Zainals Wortabbruch „Erst“ (Abschnitt 3), bis sie das korrekte Wort selbst vorliest bzw. vervollständigt. Klaras „Ja. Erstklässler“ (Abschnitt 5) kann als Bestätigung und Lob, dass Zainal das schwierige Wort erlesen hat, als Korrektur, jedoch auch als Imitation eines Lehrerduktus (wie er sich auch an anderen Stellen im Gespräch findet) interpretiert werden. Deutlich wird in jedem Fall, dass die Erforschung von Lesetandems mit dem Blick auf die sprachliche Heterogenität der teilnehmenden SuS dringend erforderlich ist.

Dass Lesekompetenz sich nicht zwangs- und beiläufig als ‚Nebenprodukt‘ schulischer Lernprozesse entwickelt, haben die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie deutlich gemacht: SuS in Deutschland offenbarten dabei im Vergleich zu denen anderer Länder eklatante Schwächen, und dies betraf insbesondere Kinder und Jugendliche mit sogenannten ‚ungünstigen Lernvoraussetzungen‘ sowie mit Migrationshintergrund; Jungen waren dabei überdurchschnittlich häufig betroffen (z. B. Klieme et al. 2010: 46 ff.). Insofern ist es besonders wichtig, dass die Leseförderung im Deutschunterricht der Regelklasse nicht nur geplant und systematisch stattfindet, sondern auch und gerade die Bedürfnisse mehrsprachiger SuS berücksichtigt. In neueren Schulvergleichsstudien haben sich die Differenzen zwischen den Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich verringert, sind jedoch immer noch vorhanden (u. a. Kalkavan 2012a: 10 ff.); allerdings zeigte sich auch, „dass zweisprachige Gymnasiasten und auch solche mit einer nicht deutschen Erstsprache besser lesen als Gleichaltrige mit deutscher Erstsprache in der Real-, Gesamt- oder Hauptschule.“ (Gailberger / Willenberg 2008: 68). Insgesamt ist der sozioökonomische Status der Familie der weitaus einflussreichere Effekt auf die Lesekompetenz von SuS mit und ohne Migrationshintergrund (Bildungsbericht 2016).

In diesem Kapitel werden zunächst fachliche Grundlagen geklärt: Welche Fähigkeiten sind für einen gelingenden Leseprozess notwendig, und wie entwickeln sie sich bei Kindern und Jugendlichen mit DaZ? Anschließend werden die besonders seit dem ‚PISA-Schock‘ sich verbreitenden Methoden der Leseförderung beschrieben und einer kritischen Betrachtung hinsichtlich ihrer Eignung für mehrsprachige Lerngruppen unterzogen.

3.1 Fachliche Grundlagen: Leseprozess und Lesekompetenz

Ein verbreitetes Missverständnis besteht darin, Lesen als einen passiven, vom Gegenstand (d. h. dem zu lesenden Text) bestimmten Rezeptionsvorgang anzusehen. Demgegenüber beschreibt die moderne Kognitionspsychologie (z. B. Christmann / Groeben 2001: 145 ff.) das Lesen bzw. Textverstehen als eine kognitiv-aktive Rekonstruktion von Informationen, bei der es zu einer Wechselwirkung zwischen Text und Leser(in) kommt. Bei dieser Interaktion gilt es, sprachlich vermittelte Informationen mit dem Kontext und dem Vorwissen (inhaltlicher und sprachlicher Art) zu verknüpfen – es handelt sich also um einen Prozess, in dem die lesende Person einen höchst aktiven Part übernimmt.

Teilprozesse des Lesens lassen sich auf drei Ebenen beschreiben, wobei diese nicht in einem zeitlichen Nacheinander, sondern parallel und asymmetrisch ablaufen (Ehlers 2014: 216). Auf der *Wortebene* werden Buchstaben und Wörter identifiziert; hierfür ist neben dem Erkennen ganzer, im mentalen Lexikon gespeicherter Einheiten auch die Fähigkeit zur alphabetischen bzw. morphologischen Dekodierung komplexer Einheiten verantwortlich. Auf der *Satzebene* werden „Wortfolgen aufeinander bezogen und in ein strukturiertes Gesamtgefüge gebracht“ (Christmann / Groeben 2001: 152). Der Syntax kommt hierbei eine Brückenfunktion zu: Satzstrukturen unterstützen den Aufbau semantischer Sinneinheiten, werden aber i. d. R. wieder vergessen, sobald diese konstruiert sind. Zuletzt findet auf der *Textebene* eine satzübergreifende Integration statt, bei der die Propositionen einzelner Sätze in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden (ebd.: 157 ff.). Hierbei ist wichtig, dass die lesende Person nicht nur textinterne Informationen und Verknüpfungssignale nutzt, sondern auch Verbindungen erkennt, die nicht im Text markiert sind, Informationen aus dem ihm / ihr zur Verfügung stehenden Weltwissen hinzufügt und eigene Schlussprozesse durchführt (Ehlers 2008: 218). Die Leseforschung (für einen Überblick ebd.: 222 ff.) unterscheidet verschiedene Typen von solchen *Inferenzen* (von lat. inferre: hineintragen, es wird also etwas in den Text importiert), von denen wir hier einige exemplarisch nennen:

- ▶ Herstellung von Referenzidentität
- ▶ Erschließung von kausalen Ursachen oder Folgen
- ▶ Erkennen der Emotionen von Figuren eines Textes
- ▶ Ermittlung der Eigenschaften von Figuren oder Objekten eines Textes
- ▶ Erschließung von kommunikativen Intentionen eines Autors

Die Förderung von Lesekompetenz gilt im Deutschunterricht zunächst als ureigene Aufgabe des Anfangsunterrichts. Bei diesem basalen Leseerwerb, der sich zunächst der *Wortebene* (s. o.) widmet, lassen sich zwei Wege des Worterkennens unterscheiden (Scheerer-Neumann 2006): Als Leseanfänger(in) beginnt das Kind zunächst mit dem *direkten, ‚naiven‘ Worterkennen*. Dabei werden z. B. der eigene Name, Logos und andere Einheiten, die in der alltäglichen Umgebung auftauchen, mit einer Bedeutung verknüpft, ohne dass das Kind in der Lage wäre, die komplexen Strukturen in ihre Einzelteile zu zerlegen. Spätestens nach Schuleintritt wird diese Strategie – zumeist angeregt durch den klassischen analytisch-synthetischen Unterricht oder andere lautorientierte Verfahren (Hochstadt et al. 2015: 52 ff.) – durch das *indirekte, alphabetische Erlesen* verdrängt. Dem Kind wurde das Prinzip des phonographischen Schriftsystems vermittelt und es ist damit in der Lage, auch unbekannte Einheiten zu dekodieren. Allerdings ist diese Technik sehr zeitaufwändig und führt häufig nur zu sogenannten Wortvorformen, aus denen dann mühsam auf das eigentlich zu erlesende Wort geschlossen werden muss. Beschleunigen lässt sich dieser Prozess durch silbenorientierte Verfahren, die das Zusammenschleifen von Lauten zu prosodischen Einheiten unterstützen (Bredel et al. 2011, s. auch Kap. 4.3). Unabhängig davon ist das Kind aber in dieser Phase noch nicht zwangsläufig in der Lage, den Inhalt von Texten, die seinen kognitiven Fähigkeiten entsprechen, selbständig zu erfassen, sodass es sogar zu einer regelrechten ‚ersten Lesekrise‘ kommen kann, wenn nicht z. B. durch häufiges Vorlesen und anderweitige Beschäftigung mit (literarischen und nicht-literarischen) Texten in Familie und Schule gegengesteuert wird.

Für einen Fortschritt im Leseerwerb ist eine weitgehende Automatisierung notwendig, die durch ein direktes Erkennen von Wörtern, Morphemen und weiteren funktionalen Einheiten ermöglicht wird. Kompetente Leser(innen) tendieren nun also wieder zum *direkten Worterkennen* – allerdings auf einer qualitativ anderen Stufe als zu Beginn, weil sie nun in der Lage sind, die gespeicherten Einheiten zu durchgliedern und bei Bedarf neue Einheiten alphabetisch oder mittels ihrer morphologischen Struktur zu erschließen (Christmann/Groeben 2001: 151).

Als fatal erwies sich die Fehlannahme, eine gezielte Förderung von Lesekompetenz sei nur zu Beginn der Grundschulzeit notwendig, ansonsten werde sie sich als ‚Nebenprodukt‘ der vielen Leseaktivitäten im Deutschunterricht sowie auch in anderen Fächern nebenbei entwickeln. Wichtig für die ‚Neuentdeckung‘ dieses Arbeitsbereichs war die PISA-Studie von 2001.

Die PISA-Studie erhebt nicht den Anspruch, Lesen (auch literarisches Lesen) in all seinen Facetten zu erfassen. Es geht ausdrücklich um die Fähigkeit, das Lesen zur eigenen Lebensbewältigung einzusetzen (reading literacy, s. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 24). Diese Kompetenz ist insbesondere beim Umgang mit Sach- oder Gebrauchstexten erforderlich. Dass diese wiederum nicht auf den Deutschunterricht beschränkt sind, sondern in allen Fächern eingesetzt werden und auch außerhalb der Schule in persönlichen und beruflichen Kontexten allgegenwärtig sind, macht die Bedeutung von *reading literacy* für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen deutlich. Aus dem im Rahmen der PISA-Studie entwickelten Verständnis von *reading literacy* wurden drei Subskalen abgeleitet, die jeweils in fünf bzw. sieben Kompetenzstufen untergliedert sind: *Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren sowie Reflektieren und Bewerten*.

Die deutschen SuS erzielten bei der ersten PISA-Untersuchung alarmierende Ergebnisse: Nahezu ein Viertel der 15-jährigen SuS erreichten nicht den Mindeststandard der 2. Kompetenzstufe. Auch zeigte sich in lesediagnostischer Hinsicht ein ‚blinder Fleck‘ im deutschen Schulwesen: Nur 11 % der als ‚Risikoschüler‘ identifizierten SuS waren von ihren Lehrkräften als leseschwach eingestuft worden (Schmid-Barkow 2010: 226 ff.).

Das der PISA-Studie zugrundeliegende Modell von Lesekompetenz wurde in der Deutschdidaktik seither vielfach kritisiert, weil es einem reduzierten Lesebegriff Vorschub leistete und Lesekompetenz auf die sogenannte *reading literacy* beschränkte (z. B. Hochstadt et al. 2015: 115 ff.). Wir verzichten hier auf eine weitere Darstellung der Diskussion und legen im Folgenden das erweiterte Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock/Nix (2014: 11) zugrunde, das neben der *Prozessebene* auch die *Subjekt-* und die *soziale Ebene* berücksichtigt und somit geeignet ist, die für den Deutschunterricht relevanten Dimensionen des Lesens (im Hinblick auf Sach- und literarische Texte) abzubilden (s. Abb. 7). Neben der kognitiven Prozessebene (z. B.: Wie verhält sich diese Figur? Wovon handelt der Text?) wird hier auch die subjektive Beteiligung (z. B.: Wie fühlt sich diese Figur? Stimme ich der Aussage des Textes zu?) und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (z. B.: Wie kann ich mit anderen über diesen Text sprechen? Wie lassen sich Aspekte des Textes präsentieren?) mit ins Spiel gebracht (Rosebrock 2012: 4 ff.).

Die Aufgabengebiete des Förderschwerpunktes Sprache erstrecken sich über ein breites Spektrum an Handlungsfeldern. Die Vielfalt lässt sich mit Hilfe der Schlagworte Feststellung, Wertschätzung und Unterstützung von sprachlich-kommunikativer Individualität zusammenfassen. Doch wie gestaltet sich eine derartige Praxis – vom Kind aus gedacht?

Ausgehend von dieser Frage stellt der vorliegende Sammelband exemplarische Handlungsfelder sowie Themenbereiche des Förderschwerpunktes Sprache aus handlungsorientierter Perspektive dar: Unter Rückgriff auf fachwissenschaftliche Theorien liefern einzelne Beiträge anschaulich durch Fallbeispiele Impulse für die sprachförderliche sowie sprachtherapeutische Praxis.

Das Buch bietet sämtlichen Fachkräften unterschiedlicher Professionen, vom Elementar- bis zum schulischen Bildungsbereich, hilfreiche Einblicke und Anregungen für die eigene Praxis im vielfältigen Kontext von Sprache und Bildung.

Die Herausgeber



Dr. Christoph Schiefele ist Diplom-Pädagoge sowie Sonderschullehrer und arbeitet zurzeit als Vertretungsprofessor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Förderschwerpunkt Sprache.



Mathias Menz ist Diplom-Pädagoge und Sonderschullehrer an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache.



9783834017123

Schneider Verlag Hohengehren GmbH



**Christoph Schiefele
Mathias Menz
(Hrsg.)**

Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunktes Sprache



Ableitungen für die Praxis vom Kind aus gedacht

- Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule (2003): Bildungsansprüche von Grundschulkindern - Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Frankfurt/M., Heft Nr. 81.
- Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule (2015): Lernkulturen im Deutschunterricht. Frankfurt/M., Heft Nr. 132.
- Helsper, Werner./Tippelt, Rolf. (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft Zeitschrift f. Pädagogik. Beltz, Weinheim und Basel 2011.
- KMK: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Internetfassung vom 11.06.2015.
- Langeveld, Martinus J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig: Westermann.
- Lichtenstein, Ilse/Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Morys, Regine (2007): Die Leistungsselbstsicht von Grundschulkindern im Beziehungsgeflecht von Elternhaus und Schule. Hamburg: Dr. Kovac.
- Ossner, Jakob (2010): Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): Sprach- und Mediendidaktik. Hohengehren: Schneider, S.138-152.
- Rauschenberger, Hans (1999): Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis. In: Grünig, Barbara u.a.: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Weinheim und München: Juventa, S.11-99.
- Röbe, Edeltraud (2000): Die Aufgabe als Brücke zur Leistung. In: Leistungen fördern und bewerten. Die Grundschulzeitschrift. Jg. 14, Heft 135/136, S.12-17.
- Röbe, Edeltraud (2012): Kindgemäße Leistungserziehung in der Grundschule. In: Wolf, Willi/ Freund, Josef/Boyer, Ludwig (Hg.): Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Wien: Jugend & Volk, S.285-294.
- Titze, Hartmut (2000): Zensuren in der modernen Gesellschaft. Zur Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung schulischer Leistungsdifferenzen. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Differenzen. 6. Beiheft: Die Deutsche Schule. Weinheim und Basel: Beltz, S.49-62.
- Vierlinger, Rudolf (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leitungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck.

Wie können Kinder lernen, was Erwachsene nicht wissen?

Zur Bedeutung impliziten Wissens und inzidentellen Lernens für den (Schrift-)Spracherwerb und seine Förderung

Unterricht beschränkt sich oft auf die systematische Vermittlung explizit formulierten Wissens. (Schrift-)Spracherwerb vollzieht sich aber weithin beiläufig und resultiert in einem Können, das nur begrenzt bewusst ist. Die Frage ist, ob und in welchen Formen es trotzdem möglich bzw. notwendig ist, dieses Wissen systematisch aufzubauen und zu fördern.

Die Sprachen in unserer Welt sind sehr unterschiedlich. In den einen sind Lautqualitäten bedeutsam, die in anderen Sprachen gar nicht vorkommen, oder es werden Lautvarianten als ein „Phonem“ zusammengefasst, die in anderen Sprachen zur Bedeutungsunterscheidung genutzt werden. Auch die Wörter für gleiche Sachverhalte unterscheiden sich: in der Art und Weise, wie sie aufgebaut sind und wie sie kombiniert und variiert werden können. Ebenso folgen die Grammatik und die Pragmatik jeweils besonderen Regeln.

1. Das Rätsel: Der Erwerb von Sprache und Schrift

Die genannten kulturellen Unterschiede signalisieren schon, dass Sprache nicht vollständig angeboren sein kann. Kinder müssen Sprachformen und –elemente lernen. Und sie tun das – in der Regel sehr erfolgreich – ohne unterrichtet zu werden. Sie lernen Sprache im Gebrauch – und meist unbewusst. Das heißt: Selbst wenn sie grammatisch korrekt sprechen, können sie meist nicht erklären, welcher Regel sie dabei gefolgt sind. Wie kann das sein: Können, ohne zu wissen?

Es sind zwei Merkmale, die den Erwerb der Sprache auszeichnen:

Der *Prozess* der Aneignung unterscheidet sich fundamental von dem, was uns aus Schulen als Unterricht vertraut ist, der überwiegend als zielgerichtete, systematisch geplante Vermittlung von Wissen organisiert wird. Spracherwerb findet dagegen weithin inzidentell statt, d. h. beiläufig, also als Nebenprodukt von Interaktionen, in denen es um eine Verständigung über Inhalte geht.

Das *Produkt* dieses Lernprozesses ist ebenfalls besonders. Polanyi (1958; 1966) hat es „tacit knowledge“ genannt. Dieses „heimliche“ Wissen ist implizit wirksam: Es ermöglicht Können, kann aber nicht – oder nur mit starken Einschränkungen – explizit dargestellt werden.

Trotz (oder wegen?) dieser Unterschiede zum schulischen Unterricht ist diese Lern- und Kompetenzform höchst erfolgreich. Das verwundert umso mehr, als auch die Erwachsenen, von denen die Kinder die Sprache lernen, nicht dem Bild einer „Lehrperson“ entsprechen, wie wir sie gemeinhin für die Schule fordern. Diese soll über ein fundiertes Fachwissen verfügen und sie soll in der Lage sein,

dieses explizite Wissen Kindern und Jugendlichen in systematischer Form, also eben nicht beiläufig, zu vermitteln. Würde man aber Eltern fragen, welche verschiedenen Formen der Mehrzahlbildung es im Deutschen gibt und warum z. B. die Mehrzahl von „Nadel“ anders als die von „Hebel“ gebildet wird, werden sie in den allermeisten Fällen kapitulieren. Die Kinder lernen also Sprachformen von ihren Eltern – auch wenn diese deren Regeln meist nicht erklären können (vgl. Weinert 1993).

Und schaut man sich an, welche Rolle die Eltern in den Interaktionen mit den Kindern einnehmen, so unterscheidet sich auch die Vermittlungsform beträchtlich von dem, was wir aus der Schule kennen: Sie modellieren Sprachmuster situativ, also in der inhaltsbezogenen Interaktion, sie nehmen (falsche) Äußerungen beiläufig auf und spiegeln sie in erweiterter bzw. korrigierter Form zurück, indem sie die inhaltliche Kommunikation fortsetzen (vgl. zu den Prinzipien dieses sog. „Motherese“: Weinert/Grimm 2012; Saint-Georges et al. 2013). Zwar gibt es auch systematisch strukturierte Lernsituationen, in denen explizites Wissen vermittelt wird. Dazu zählt vor allem das wiederholte Anschauen eines Bilderbuches und Benennen der abgebildeten Gegenstände oder auch das Auswendiglernen der Zahlenwörter beim wiederholten Zählen (z.B. beim Treppensteigen). Aber viel mehr Wörter lernen die Kinder beiläufig im alltäglichen, sozial eingebetteten Umgang mit Sprache. Kriterien für die Lautbildung und –unterscheidung oder gar morphologische und syntaktische Regeln für die Wort- bzw. Satzbildung werden dabei weder explizit noch systematisch vermittelt.

Wie kann es sein, dass Kinder ein so komplexes System wie die Sprache *ohne* eine systematische Vermittlung expliziten Wissens erwerben?

2. Erklärungsversuch: Sprachkönnen vs. Sprachwissen

Es ist schon mehr als 25 Jahre her, dass der Orthographietheoretiker und Rechtsschreibdidaktiker Gerhard August (1989) einen einfachen Versuch durchführte. Er diktierte 50 Studierenden des Faches Deutsch und Sekretärinnen der Hochschule einen Text mit einer Reihe von Rechtschreibschwierigkeiten. Im Ergebnis haben sie 71% der Fälle richtig geschrieben, 52% dieser (richtig geschriebenen) problematischen Stellen in der anschließenden Kommentierung benannt – aber nur zu 8% eine Begründung für ihre Schreibweise geben können, die einer Dudenregel bei großzügiger Auslegung entsprechen könnte.

Selbst in dieser Teilgruppe fachlich bzw. beruflich besonders kompetenter Rechtsschreiber*innen haben sich also Können und Wissen nicht gedeckt (vgl. zu ähnlichen Problemen bei Kindern: Spiegel 1999, S. 89 ff.). Dieses für viele überraschende Phänomen ist häufiger, als man denkt. Im Anschluss an Polanyis Konzept des „tacit knowledge“ ist es von Neuweg systematischer untersucht worden (vgl. zusammenfassend seine Aufsatzsammlung 2015). Neuweg benennt drei zentrale Aspekte komplexerer Leistungen, bei denen explizites Wissen an Grenzen stößt:

2.1 Das Explikationsproblem

Je anspruchsvoller ein Verhalten ist, desto schwerer fällt es dem Handelnden, die Gründe für sein Vorgehen zu beschreiben (Nichtverbalisierbarkeit „von innen“), desto schwieriger ist es aber auch für fachkundige Dritte, die Regeln zu rekonstruieren, denen die Könner gefolgt sind (Nichtformalisierbarkeit „von außen“). Wie schon erwähnt, bilden Erwachsene so unterschiedliche Mehrzahlformen wie „Autos“, „Kinder“, „Kämme“, „Gabeln“ korrekt – aber schon beim Aufzählen der verfügbaren Optionen scheitern sie, von der Erklärung, warum sie im konkreten Fall eine bestimmte gewählt haben, ganz abgesehen. Und auch Linguisten tun sich schwer damit, für die Vielfalt der Phänomene ein weitgehend stimmiges und generell akzeptiertes Modell zu entwerfen.

2.2 Das Instruktionsproblem

Selbst wo Expert*innen eine solche Verbalisierung oder Rekonstruktion einigermaßen gelingt, bedeutet das noch nicht, dass sie ihre Einsichten Anfängern verständlich und nutzbar machen können.

Neuweg verweist auf drei Klippen: die (Nicht-)Darstellbarkeit der Regeln (anknüpfend an deren mangelnde Verbalisierbarkeit bzw. Formalisierbarkeit) und – selbst soweit dies gelingt – ihre (Nicht-)Vermittelbarkeit in Form expliziter Belehrung und vor allem die (fehlende) Generativität vermittelter Regeln, sprich: dem Empfänger gelingt es nicht, mit Hilfe der erworbenen Regeln angemessene Entscheidungen bzw. Verhaltensweisen zu erzeugen. Um Kindern der ersten, zweiten Klasse bei der Großschreibung von Nomen zu helfen, haben manche Lehrerinnen die Formel verwendet „Alles, was man anfassen kann, wird groß geschrieben!“. Muss man dann nicht Wörter wie „Ofen“, „Gehirn“, „Liebe“ und „Löwe“ klein schreiben?

2.3 Das Modifikationsproblem

Der letzte Punkt verweist auf ein grundsätzliches Problem von Regel-Formulierungen in sozialen Bereichen: Jeder Fall ist anders – ein Problem für die Forschung wie auch für die Praxis. Der Handelnde muss nicht nur regelkonform handeln, sondern auch situationsgerecht (vgl. Brügelmann 2005, S. 339 ff.).

Das gilt auch für Sprachhandlungen. Eine vergleichsweise einfache Rechtschreibregel besagt: In der Vorsilbe <ver> wird der Laut /f/ nicht mit <f>, sondern mit <v> verschriftet. Dies ist nicht nur eine klare Beschreibung, sondern auch eine generativ produktive Regel, die sich durch Instruktion vermitteln und lernen lässt. Das Problem: Viele Kinder schreiben dann nicht nur „vergessen“ und „verkaufen“, sondern auch „vertig“ oder – bei entsprechender Aussprache – „Ver-de“ statt <Pferde>. Dies ist ein Beispiel für die dritte Schwierigkeit expliziten Lernens. Neuweg nennt sie das Modifikationsproblem (2015, S. 32ff., 238ff.).

Denn im sozialen Bereich können – anders als in der Technik – Regeln nicht wie Algorithmen angewandt werden, da immer neue Faktoren intervenieren. Regeln sind deshalb je nach Kontext interpretativ neu auszulegen. Die Probleme expliziter Regeln nach Neuweg: Sie stützen eine (die eigene Kompetenz überschätzende) Verfügungsgesinnung und zugleich führt ihre Vorgabe zu einer Deflexibilisierung und Dequalifizierung der Handelnden. Regeln funktionieren nicht, wenn man sie buchstabengetreu anwendet, man muss ihren „Geist“ verstanden haben und in der Lage sein, sie situationsbezogen auszulegen. Beim bereits erwähnten Beispiel der Groß-/ Kleinschreibung kommt es in Klasse 3/4 zu Problemen, wenn Kinder die Frage „Kannst du der, die oder das davor setzen?“ bei „das Blaue auto“ mit JA beantworten – bei „Die Lehrerin gibt dem vater die Hand“ dagegen mit NEIN (vgl. auch das Schülerbeispiel in Eichler 1993, S. 310). Regeln tragen nicht die Kompetenz zu ihrer Anwendung in sich. Im Bereich der Rechtschreibung z. B. braucht man ein Verständnis semantischer und grammatischer Randbedingungen, um sie sinnvoll nutzen zu können.

Besonders bedeutsam ist das Hintergrundwissen im Bereich der Pragmatik: Welche Sprachregister nutze ich in verschiedenen sozialen Konstellationen? Wie erkenne ich Ironie und wie gehe ich mit ironisch gemeinten Äußerungen um – ein großes Problem z. B. für Autisten, die ihre mangelnde Intuition nur sehr eingeschränkt durch Regeln kompensieren können.

Können brauchen Urteilskraft, um die „Lücke zwischen Regel und Situation“ zu überbrücken. Dieser „Mutterwitz“ (im Kant'schen Sinne, vgl. Neuweg 2015, S. 60) basiert aber auf Erfahrung und ihrer impliziten Ordnung.

Nun könnte man sagen: Die Grenzen expliziten Wissens hat Neuweg überzeugend kritisiert – aber bedeutet das, dass „tacit knowledge“ diese Lücke tatsächlich füllen kann?

3. Didaktische Perspektiven: Lernen ohne Lehren?

Menschen lernen unaufhörlich. Unser Gehirn ist eine „Regelextraktionsmaschine“ (Spitzer 2002, S. 75). Würden wir Wahrnehmungen additiv abspeichern, würde unser Gedächtnis rasch an seine Kapazitätsgrenzen stoßen. Lernen ist ein Prozess der Abstraktion, der Regelbildung. Beschränkte Lernen sich andererseits auf die Situationen, in denen uns Regeln explizit erklärt werden, könnten wir unsere Kompetenzen nicht in der Breite und nicht in dem Tempo entwickeln, wie wir es gerade in den ersten Lebensjahren tun.

Dieses „Lernen ohne Lehren“ ist durch zwei bereits eingangs erwähnte Merkmale gekennzeichnet: Es verläuft weitgehend *inzidentell*, also beiläufig, d. h. im Rahmen von Aktivitäten, die aus der Sicht der Handelnden nicht auf Lernen, sondern auf andere Ziele gerichtet sind. *Indem* Kinder laufen, sprechen und bauen, entwickeln sie diese Kompetenzen. „Lernen im Gebrauch“ hat Kochan (1995) diesen

Prozess genannt. Zum anderen werden die gewonnenen Erfahrungen nicht bewusst gemacht, sondern unbewusst verarbeitet, und zwar geordnet, in Form von *impliziten* Regeln. Durch Transfer in Form von Analogien oder (Über-)Generalisierungen und den Erfolg oder Misserfolg dieser provisorischen Annahmen in neuen Situationen differenzieren sich diese Regeln.

Dieser Prozess verläuft nicht geradlinig. Er gleicht der Evolution von Arten in der Biologie. Wie Mutation und Selektion beim Schriftspracherwerb ineinander greifen, lässt sich am deutlichsten in Fallanalysen der Schreibeentwicklung verfolgen, wie wir sie an anderer Stelle vorgelegt haben (u. a. Brinkmann 1991; 1993; u. a. 1994; 1997; 2003). Das für einen jeden Spracherwerb typische Phänomen der Übergeneralisierung wirkt wie ein Fenster in die Welt der eigenaktiven Regelbildung. Dabei signalisieren nicht nur legale Verallgemeinerungen wie *vihr, *kieno oder *imm, sondern in einem frühen Stadium sogar die illegale Verwendung von Rechtschreibmustern (z. B. *kohmen, *schbiln, *omer) Fortschritte, die mit dem Niveau der späteren Rechtschreibkompetenz korrelieren (Brügelmann 1999, S. 322).

Was bedeutet das für die schulische Förderung des (Schrift-)Spracherwerbs, die traditionell als Unterricht, also als systematische und explizite Vermittlung von Wissen angelegt ist?

Schaut man sich didaktische Konzeptionen aus den letzten 50 Jahren an, finden sich in den verschiedenen Fächern immer wieder Ansätze, die versuchen, fachliches Wissen zu „elementarisieren“, um es Kindern explizit zu vermitteln: So prägen die „Struktur der Disziplin“ der Naturwissenschaften den Sachunterricht Anfang der 1970er Jahre – und die silbenanalytischen Konzepte der Linguistik die verschiedenen Ansätze der Rechtschreibdidaktik in den 2000er Jahre (vgl. zu einem aktuellen Überblick die Beiträge in Brinkmann 2015).

Die Evaluation von Programmen zur Sprachförderung im Vorschulalter hat gezeigt, wie begrenzt die Wirkungen solcher Interventionen für den Lautspracherwerb sind (vgl. Kiziak et al. 2012). Für eine „alltagsintegrierte“ Sprachförderung¹ liegen inzwischen Konzepte vor (vgl. z. B. die Beiträge zu Tracy/Lemke 2009), die zeigen, dass und wie auch implizite Lernprozesse angeregt, strukturiert und unterstützt werden können.

Aber lässt sich dieses Konzept auch auf den Schriftspracherwerb übertragen? Viele Autor*innen behaupten eine grundsätzliche Differenz, da die Disposition zum Erwerb der Lautsprache evolutionär gewachsen sei, während die Schriftsprache eine späte kulturelle Errungenschaft ist. Der Hinweis, der Schriftspracherwerb vollziehe sich nicht naturwüchsig, ist in der Tat ernst zu nehmen. Allerdings führt

¹ Die Beschreibung einer exemplarischen Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung findet sich auch bei Wannemacher in diesem Band.

der Einwand, deshalb könne man ihn nicht analog zum Lautsprachererb verstehen, in die Irre. Denn auch dieser verläuft nicht naturwüchsig, sondern sozial angeregt und gestützt – zwar im Rahmen einer inhaltsbezogenen Kommunikation, aber formal strukturiert durch das Aufnehmen der kindlichen Äußerungen, wobei diese implizit erweitert bzw. korrigiert werden und dadurch als Modell den Input strukturieren (vgl. die spezielle, oben bereits erwähnte „Mutter“-Sprache). Es ist ein allgemeines, nicht auf den Schriftspracherwerb beschränktes Merkmal kognitiver Entwicklung, dass solcher Input nicht intakt übernommen, sondern von dem Lerner auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand spezifisch verarbeitet wird (vgl. Piaget 1954 bzw. 1980, für den Aufbau sozialer Kognitionen bzw. für die Entwicklung von Vorstellungen über Natur und Technik). Auch die Schriftsprache ist für Kinder ein Umwelt„gegenstand“ (vgl. Ferreiro/ Teberosky 1982) und entsprechend wird die Fähigkeit zur „inneren Regelbildung“ (vgl. Eichler 1993) von den Kindern auch hier genutzt (vgl. Hoffmann-Erz 2015) – und von den Didaktiker*innen für seine Förderung. Bereits vor über 40 Jahren entwickelten Balhorn u. a. (1970ff.) für den Rechtschreibunterricht das Konzept des „Wortlistentrainings“: Wörter mit gleichem Rechtschreibmuster wurden als „Cluster“ über variierte Aufgaben geübt. Dies ist ein Beispiel für nicht mehr inzidentelles, sondern systematisches Lernen, das die Bildung impliziter Regeln fördert – diese zum Teil aber auch expliziert. Damit stellt sich folgendes Problem:

4. Offene Frage: Dichotomie oder Dimensionen implizitem und explizitem Wissen?

In der psychologischen wie auch der didaktischen Diskussion wird nicht immer klar unterschieden zwischen verschiedenen Aspekten impliziten Lernens, z. B. zwischen der Form der Vermittlung von Rechtschreibwissen bzw. -können durch die Lehrpersonen und der Form der individuellen Verarbeitung dieser Erfahrungen, also deren kognitiver Repräsentation.

Zu letzterer versucht beispielsweise Thomé (1999, S. 244ff., 252f.) eine Unterscheidung von „Lernertypen“. Er klassifiziert seine Dritt- und Viertklässler*innen als „lexikalische“ vs. „generalisierende“ Lerner*innen, allerdings mit der Einschränkung, dass es sich eher um graduelle Unterschiede als um eine real existierende Dichotomie handelt. Es stellt sich nämlich die Frage, wie stabil die individuellen Strategiepräferenzen sind und ob die Dominanz eines Zugriffs nicht eher dem unterschiedlichen Entwicklungsstand gleichaltriger Schüler*innen zuzurechnen ist, ganz zu schweigen von intraindividuellen Differenzen je nach Art des Wortmaterials und der Aufgabensituation (vgl. die Wechselschreibungen verschiedener Wörter bei Brinkmann 1997; 2003).

Dass dichotome Klassifikationen der Wirklichkeit nur selten gerecht werden, gilt auch für die Unterscheidung didaktisch-methodischer Vermittlungsformen, wie

die folgenden Beispiele unterschiedlicher Arten und Grade der Explizitheit zeigen.

Wenn Kinder (schrift-)sprachlichen Input beim Lesen verarbeiten, ordnen sie die Elemente immer regelhaft, ohne dass ihnen die kritischen Merkmale der Einheiten und die Kriterien der Strukturierung bewusst würden. Sie lernen also (a) *inzidentell* und bilden (b) *implizite* Regeln – auch über orthographische Muster, was sich besonders gut über das Schreiben von Pseudowörtern untersuchen lässt (vgl. Rackwitz 2016, Kap. 4). Aber auch dieses nicht-systematische Lernen kann unterschiedlich explizit werden. Anlassbezogene Rechtschreibgespräche, wie sie beispielsweise Peschel (2015, S. 74ff.) in seinem offenen Unterricht favorisiert, sind ein Beispiel für ein solches zwar *inzidentelles*, aber zumindest teilweise *explizites* Lernen.

Stellt man gezielte Aufgaben, ist das Lernen nicht mehr inzidentell – aber auch dann kann der Grad der inhaltlichen Explikation variieren.

So bleiben bei *Sortieraufgaben* nach dem Analogie-Prinzip („Legt alle Wörter, die zu ‚Sonne‘ passen, in diese Ecke, alle Wörter, die zu ‚laufen‘ passen, dahin, Wörter, die zu ‚groß‘ passen, hier vorne hin und den Rest zu ‚im‘“) die Kriterien der Ordnung oft unbewusst. Bereits Vorschulkindern kann man solche Aufgaben stellen, z. B. verschiedene Zeichenarten nach ihrer „Lesbarkeit“ zu sortieren, um so einen Einblick in ihr Verständnis von „Schrift“ zu gewinnen (vgl. Brinkmann/Brügelmann 2010, S.11, im Anschluss an Lavine).

Einen Schritt weiter gehen *Sammelaufgaben* wie „Sucht in eurer Wörter-Karte Beispiele für Wörter mit -el, -er und -en“. Hier wird – anders als eben – die Aufmerksamkeit auf explizit benannte Merkmale der Einheiten gerichtet (ohne dass allerdings eine explizite wenn-dann-Beziehung formuliert wird).

Letztere wäre die höchste Stufe der Bewusstmachung: die verbale *Formulierung* von Regelmäßigkeiten, z. B. in Form von Merksätzen („Wenn du ein langes /i:/ hörst und das Wort nicht kennst, schreibe am besten <ie>“). Solche Faustregeln machen die statistischen Verteilungen in der deutschen Orthografie bewusst und helfen, möglichst erfolversprechende Entscheidungen zu treffen.

Offen bleibt bei den genannten Beispielen, wie verschiedene Lerner*innen jeweils den unterschiedlich explizit strukturierten Input verarbeiten bzw. repräsentieren (als Reihe von Elementen, als Beispiel für Kategorien oder von Regeln), und erst recht, wie sie ihn in neuen Situationen nutzen: Äußerungen nur generierend oder zu deren Begründung bzw. Erklärung. Schon diese kurzen Hinweise machen deutlich, dass in zukünftigen Diskussionen über „implizites Lernen“ vier Dimensionen von Implizit- vs. Explizitheit deutlich unterschieden werden müssen:

Tabelle 1: Dimensionen von Implizit- vs. Expliztheit

	Situation	Vermittlungsform („Input“)	Verarbeitung („Repräsentation“)	Nutzung („Output“)
stärker „implizit“	„inzidentell“ (Fokus auf Sprachinhalt)	situativ als Cluster strukturiert	Reihe von Elementen Kategorie („Fall wie“)	indirekt in Sprach-Handlung
stärker „explizit“	„thematisch“ (Fokus auf Sprachform)	als Merkmal/e benannt als Regel formuliert	Regel („Fall von“)	verbalisiert als ihre Begründung

Die Unterrichtsbeobachtungen von Spiegel (1999, S. 358ff.) zeigen, dass Lehrer*innen dieses Repertoire ganz unterschiedlich nutzen. Wichtig wären deshalb systematische Vergleiche dieser verschiedenen Formen gestufter Explikation von Wissen in entsprechend angelegten Interventionsstudien. Angesichts der zu erwartenden Streuung in der Art, wie die Kinder den jeweiligen Input verarbeiten, sind dabei sorgfältige Fallstudien individueller Lernwege nötig.

Literaturverweise

- Augst, Gerhard (1989): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen. In: Der Deutschunterricht, , H. 6, 41. Jg., S. 5-14.
- Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hg.) (1993): Bedeutungen erfinden -- im Kopf, mit Schrift und miteinander. Lesen und Schreiben als individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten. DGLS-Jahrbuch Bd. 5. Konstanz: Faude.
- Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. CH-Lengwil: Libelle.
- Balhorn, Heiko, et al. (1970ff.): Wortlisten. Trainingsprogramm mit Wörtern und Texten (wlt 1-6 für die Klassen 1/2-5/6). Verlag Pädagogische Medien: Hamburg (Neuaufgabe bei Klett: Stuttgart 2010ff.).

- Brinkmann, Erika (1991): SAUERAMFA oder SAUAAMFER? Selbstorganisation der Rechtschreibung am Beispiel <<-er>>. In: Unterstufe, , H. 9, 38. Jg. S. 261-263.
- Brinkmann, Erika (1993): NA UNT? Wie Lisa schreibt – Mikroanalysen zur Entwicklung des Rechtschreibmusters <-d>. In: Balhorn/Brügelmann (Hg.) S. 267-271.
- Brinkmann, Erika (2003): „Farrat da war nichz Schwirich...“: In: Brinkmann et al. , S. 147-154.
- Brinkmann, Erika (Hg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Frankfurt: Grundschulverband.
- Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). 8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl. 1993. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien. ().
- Brinkmann, Erika, et al. (1994): Rechtschreibmuster organisieren sich. Rechtschreibschwierigkeit und orthografische Richtigkeit von Lisas ersten 1800 Wörtern. In: Brügelmann/Richter (1994, 87-92).
- Brinkmann, Erika, et al. (Hg.) (2003): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Freiburg: Fillibach-Verlag..
- Brügelmann, Hans (1999): From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction. In: Nunes (1999, 315-342).
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, Hans (2007): Wie können Novizen lernen, was Könnner nicht wissen? Zur notwendigen Illusion der Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen. Siegen: Ms. für den Festvortrag zur Eröffnung des Kompetenzzentrums der Universität. Download: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/inprint/brue.07vortrag.kosi.pdf>
- Brügelmann, Hans/ Richter, Sigrun (Hg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. 2. Aufl. 1996. CH-Lengwil: Libelle.
- Eichler, Wolfgang (1993): Innere Regelbildung und benutzerfreundliche Orthographie. In: Balhorn/ Brügelmann (1993, S. 308-315).
- Ferreiro, Emilia/ Teberosky, Ana (1982): Literacy before schooling. Portsmouth/London Heinemann. (span. 1979).
- Hoffmann-Erz, Ruth (2015): Lernprozesse im Orthographieerwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz.: Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kiziak, Tanja, et al. (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.